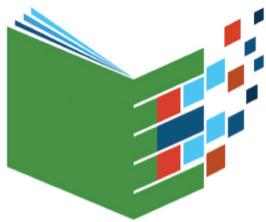


LETRA MAGNA



Interação na Fala e Escrita

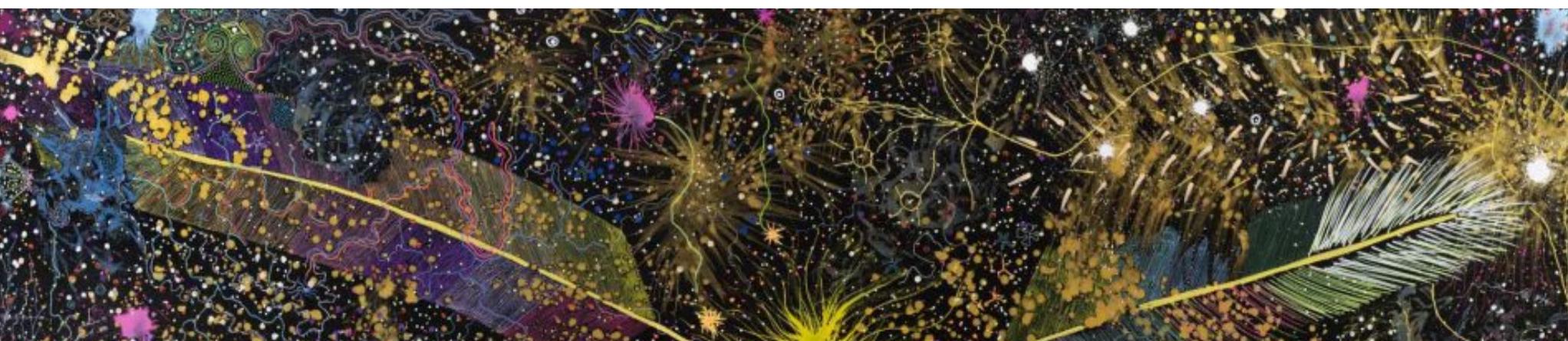
v.7 n.13 (2010)



Portal de Periódicos



de onde surgem os sonhos by jaider esbell ® 2021 · foto: rafael chvaicer e ana viotti · dasartes.com.br



Interação na Fala e Escrita v.7 n.13 (2010)

SUMÁRIO

Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica

Maria das Graças Porto Pires • Lúcia Gracia Ferreira • Daniel Fernandes Lima

A análise do gênero *Carta ao Leitor* da Revista *Veja* sob a perspectiva de Bakhtin

Letícia Lemos Gritti

'The state of the art' as an example for a textual linguistic globalization effect

Fee-Alexandra Haase

Manipulação de elementos coesivos nos textos do ensino fundamental e médio

Evanice Ramos Lima Barreto

A manifestação dos sentimentos nas obras de Cruz e Sousa e Oscar Wilde

Mirian Rufini Galvão

Dialogismo entre gramática e gêneros textuais

Eliane de Fátima Manenti Rangel

A modalidade no gerundismo

Patrícia Graciela da Rocha

A natureza heterogênea do discurso na AD: Análise da canção *Anunciação*, Alceu Valença

Alessandra Costa

Práticas de escrita na sala de aula: A escrita como possibilidade de interação

Mônica de Souza Serafim

Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso

Antonio Messias Nogueira da Silva

A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNs

Alexandre Cezar da Silva

Repensando o fenômeno da sino-antonímia para o ensino de língua materna

Renata Medeiros de Lima

Apêndice de comentário: Classificação morfossintática à luz da Teoria da Língua em Ato

Cássia Jacqueline Fernandes Oliveira

Entrevista com Mário Perini

Artarxerxes Modesto

Resenha de *Goethe e Barrabás*, Deonísio da Silva (2008)

Suzana Raquel Bisognin Zanon

ALFABETIZAÇÃO, PROFESSOR ALFABETIZADOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria das Graças Porto Pires¹
Lúcia Gracia Ferreira²
Daniel Fernandes Lima³

RESUMO: É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas torna-se viável que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua e também das variações dialetais que se apresentam em uma sala de aula. Por isso, este trabalho objetivou conhecer como ocorre o processo alfabetizador e conhecer também quem são os professores da zona rural de Itapetinga-BA, sua formação e como desenvolve sua prática pedagógica. A partir de uma pesquisa de campo, fazendo uso de instrumentos como observação e entrevista, foi possível perceber que estes professores não tiveram suporte para alfabetizar. Reconhecemos que se o professor alfabetizador tem conhecimentos lingüísticos, fica mais fácil o respeito dos vários falares regionais apresentados pela língua a qual vai ensinar e que está presente no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizador, Letramento, Linguagem, Professor.

ABSTRACT: *It is in the literacy process that the educator tries to propitiate at schoolchild the taste for the reading and the respect for the maternal language, but it becomes viable that the teacher that alphabetizes is also an expert of the linguistic variations, of the structure and of the operation of the language and also of the dialectal variations that come in a class room. That, this work objectified to know as it happens the process alfabetizador and to know also who they are the schoolmasters of the rural zone of Itapetinga-BA, their formation and as they develop their pedagogic practice. Starting from a field research, making use of instruments as observation and interview, it was possible to notice that these teachers didn't have support to alphabetize. We recognized that if the teacher alfabetizador has linguistic knowledge, it is easier the respect of the several speak regional presented by the language which will teach and that is present in the daily of the class room.*

KEYWORD: *Alfabetizador, Letramento, Language, Teacher.*

Introdução

¹ Especialista em Linguagem, Pesquisa e Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: mgracappires@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. E-mail: luciagferreira@hotmail.

³ Especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto de Educação Segmento. E-mail: fernandespan@hotmail.com

O final do século XX foi um período de descobertas. Começa-se a ter consciência de que não basta somente alfabetizar, mas que é preciso viabilizar às pessoas a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Isso mudou no século XXI, quando esse conhecimento passou a ser exigência, ou seja, o mundo letrado moveu-se para a escola, passando a fazer parte da alfabetização do novo século, contribuindo para a que a comunicação evoluísse.

Os profissionais da educação então passaram a buscar novas competências para ensinar. Em decorrência disso, a aprendizagem proposta passou a ser a mecânica, fato que foi ocasionado pela angústia da obrigação de se ter que ensinar a ler e a escrever em pouco tempo.

Nesse aspecto, Ferreiro (2003) muito contribuiu para a mudança de postura do alfabetizador, trazendo a este o entendimento de que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. Assim, ela deixa claro que alfabetizar deixa de ser apenas a apropriação de um código de forma mecânica, mas que esta perpassa esse conceito, necessitando, então, para sua concretização, acontecer simultâneo ao processo de letramento. Este letramento é capaz de trazer a compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e do aprendizado. Neste sentido, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Afirmando, também, que alfabetizar e letrar necessariamente devem ser simultâneos.

Ferreiro (2001) ainda ressalta que o processo de alfabetização não depende somente do alfabetizador, deixando claro que o educando deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar.

Há de se considerar que uma alfabetização descontextualizada não dá conta de acompanhar as transformações socioeconômicas de um país, uma vez que a sociedade favorece a ampliação e a circulação de várias fontes e tipos de textos. Portanto, cabe ao professor, ao fazer uso dos instrumentos e objetivos da educação, favorecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social.

Reconhecemos então que uma das funções da escola hoje é alfabetizar os alunos em um contexto letrado, ou seja, um contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita em suas diferentes funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de estar

centrada nos processos de codificação e decodificação do sistema. Assim, a alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo de ensino-aprendizagem, onde o estudo de línguas passa a ser necessário para que a leitura e a escrita sejam compreendidas de forma mais significativa para o educando. Alfabetizar é, pois, um processo de integração humana que tem por finalidade maior promover a inclusão de todo ser humano no universo mágico da linguagem.

É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas para isso é necessário que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua. Como diz Roulet (1978 apud Poerch 1990, p. 10) “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismo que permitem sua aquisição?”. O professor que não possui esta formação lingüística não terá a mesma facilidade para alfabetizar e poderá desencadear, no aluno, dificuldades de leitura e de escrita ao longo do processo alfabetizador.

O alfabetizador deve buscar, com o seu trabalho, conhecimento sobre a linguagem, pois os alunos fazem parte desse processo comunicativo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o processo alfabetizador é um processo de interação com a língua, em que os aprendentes tornam-se produtores e realizam ações de reflexão sobre a linguagem.

Não se pode pensar que a simples memorização de sílabas, seus conceitos e regras levarão os alunos a lerem e escreverem bem. Daí a necessidade de uma análise e um conhecimento das estruturas da língua, para dar embasamento ao alfabetizador de todas as variações dialetais que se apresentam em uma sala de aula. Sendo o professor conhecedor destas variações lingüísticas terá condições de avaliar e respeitar os vários falares regionais, apresentados pela língua a qual vai ensinar. Portanto, um professor tradicional não terá o mesmo manejo com a língua que um professor com preparo lingüístico que poderá, através de sua preparação, produzir um ensino mais adequado, incentivando a oralidade e criando o respeito pelos diferentes dialetos existente em uma língua.

Neste âmbito, este trabalho objetivou conhecer como ocorre o processo alfabetizador e conhecer também quem são os professores alfabetizadores, quais são as suas práticas

pedagógicas, bem como, qual a sua respectiva formação. Os professores pesquisados são atuantes na zona rural de Itapetinga-BA.

Para realização desta pesquisa foi feito, primeiramente, um levantamento bibliográfico para obter maior alicerce sobre o objeto a ser pesquisado. A partir do material já elaborado, procedeu-se a leitura seletiva e crítica, buscando estabelecer relações, e confrontando idéias dos diversos estudiosos pesquisados que serviram para fundamentar a pesquisa.

Nessa pesquisa, fez-se uso de instrumentos como observação e entrevista, e elegeu a pesquisa de campo por acreditar que só compreendendo o fenômeno numa dimensão dialética dentro de uma abordagem qualitativa é que melhor se poderia entender, analisar e interpretar os fatos e construir um conhecimento. A validade do presente trabalho se dá devido à grande relevância que o mesmo pode significar na atuação dos educadores em seu posicionamento metodológico, no diz respeito a sua formação.

Durante o período da pesquisa observou-se o momento do trabalho dos professores buscando identificar o tipo de prática por eles adotado para alfabetizar. As entrevistas foram feitas objetivando compreender o conhecimento que estes professores têm sobre alfabetização e também conhecer a sua formação.

Através desta pesquisa, realizada durante o primeiro semestre de 2006, foi possível conhecer o professor alfabetizar que atua na zona rural e descrever sua formação e prática pedagógica. Assim, os dados foram coletados e, posteriormente, analisados a partir do referencial teórico que possibilitou compreender a realidade desses alfabetizadores.

O processo de formação do alfabetizador: desafios

Quanto à formação dos 16 professores da zona rural temos o seguinte resultado: uma Pedagoga, cursando especialização, dois somente com o magistério do ensino médio, um cursando Letras (à distância), dois cursando Pedagogia (à distância) e 10 cursando Formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior (curso em parceria entre a UESB e a Prefeitura Municipal de Itapetinga). Esses resultados da formação dos professores da zona rural nos dão suporte para fazermos o seguinte questionamento: qual a

função da formação dos professores? E quem nos fornece essa resposta é Imbernón (2005, p. 107) quando diz que “a melhoria na formação e no desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional”.

Uma boa formação não é aquela que dá “títulos”, mas que é capaz de proporcionar conhecimentos, e conseqüentemente, saberes. Isso não depende só da instituição que os forma, mas também de quem está sendo formado. A partir da formação inicial e continuada e de todo conhecimento apreendido e aprendido é que as ações serão suficientes ou não para atender as necessidades dos alunos. Freire (1996, p. 92) diz que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Saber o que se vai ensinar é indispensável para a condução do processo educativo, que considera que “a mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com o todo” (TAVARES, 1993, p. 128). Assim, “só consegue ensinar algo aquele que também está disposto a aprender” (op. cit., p. 126), e a formação do professor é um passo significativo para se encontrar o caminho que o leve a uma educação capaz de formar o cidadão crítico e reflexivo.

Nas falas dos professores, ficou confirmado o fato de que o magistério não lhes deu suporte para trabalhar com a alfabetização. Eles afirmaram também que sua maior dificuldade é alfabetizar em uma classe multisseriada (de pré-escolar a 4ª série do ensino fundamental). Além disso, ressaltaram que é importantíssimo saber sobre os níveis de evolução da língua escrita e também trabalhar com os níveis para conhecer como a criança se desenvolve no processo de aquisição da escrita.

As falas das professoras, cujas concepções sobre o sujeito que irá aprender, sobre o objeto a ser conhecido e sobre os processos envolvidos nessa apreensão são elementos determinantes da forma como a prática é desenvolvida, também são reveladoras do que pensam e de como agem.

O professor está em constante processo de formação. A formação docente deve ser contínua. Assim, a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de

(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25). Sabemos que esses cursos e conhecimentos são importantes e extremamente necessários, pois é exigência da sociedade atual, o que mostra a busca da continuidade da formação. Mas de nada adianta tudo isso se não há reflexão sobre a prática.

A formação inicial desses professores não atende o processo de alfabetização, mas deve-se trabalhar com a verdade de que toda formação docente se complementa na/com prática, pois “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 61).

As falas dos professores deixam pistas de que tanto a modalidade de formação inicial quanto a de formação continuada não foram/são suficientes para se apropriarem de teorias capazes de propiciar a criação de uma prática transformadora. Essa prática é necessária e, inclusive, almejada (mas não buscada) por muitos desses professores, mas partindo do pressuposto de que esta exige esforço e de que eles não estão habituados a estudar, acabam por não se incomodarem de continuar utilizando a prática pedagógica tradicional. E o próprio sistema de gestão educacional do Estado garante essa comodidade, ou melhor, indiretamente, “clama” por ela.

As condições de trabalho também não são das mais favoráveis. Lidar com crianças em classes multisseriadas, inseridas em uma comunidade rural que possui características próprias, diferentes das características urbanas onde tais professores foram formados e construíram sua concepção de mundo, é uma situação muito complexa e inviabiliza mudanças mesmo que se busque propiciar o estímulo pedagógico nos docentes. A solução do problema está muito mais além dos limites figurados entre o coração e a razão dos que fazem parte da teia alfabetizadora-educativa.

Assim, avaliando a formação destes professores através das informações por eles fornecidas nos atemos na seguinte questão: se estes professores não buscam conhecer mais para ensinar melhor, como propiciar uma prática transformadora? Se não são leitoras e produtoras de textos, como incentivar os alunos a serem? Como produzir avanços significativos na ação docente, no âmbito da sala de aula e da escola, se não estudam? Como adquirir o hábito de leitura se não possuem livros ou estímulo (financeiro) para isso? Dessa forma: como alfabetizar?

Vive-se no mundo do conhecimento, por isso precisa-se ensinar a pensar, saber comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico. Neste contexto, o professor é muito mais mediador do conhecimento e isto leva a construção de um saber mais significativo. O novo professor, exigência da nova sociedade, surge com uma nova identidade, uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente, é ser capaz de refletir e adquirir novos saberes.

Poersch (1990, p. 37), se referindo ao professor alfabetizador salienta que este profissional deve sim conhecer a língua que ensina.

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos lingüísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise.

O agente alfabetizador deve ser um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua, pois “o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito” (POERSCH, 1990, p. 44) e para isso esses conhecimentos são fundamentais.

A língua possui diversos tipos de estruturação: nível figurativo (fonético-fonológico), nível semiológico (sintático-semântico) e nível comunicativo (textual-transfrasal). O **nível figurativo** aborda o valor da língua enquanto instrumento figurativo, ou seja, os signos lingüísticos e as suas respectivas representações. Pode-se dizer que seria, de uma forma simplificada, as representações dos sons da língua através de símbolos gráficos (por exemplo, atualmente, as letras). O **nível semiológico** trabalha com o sistema estrutural paradigmático e sintagmático, na tentativa de sistematizar e compreender melhor a lógica interna da língua, bem como as suas transformações no decorrer do tempo e no próprio tempo atual. O **nível comunicativo** englobará a função comunicativa da língua, isto é, a função da língua no seu contexto textual. Os três níveis acima citados correspondem à estruturação da língua, seu caráter normativo. A Gramática Tradicional (G.T.) aborda estas estruturas separadamente, visando obter o formato ideal de uma língua padrão-culta.

A língua funciona com ordens e regulamentos internos e próprios, independentes das leis da norma (G.T.) tida como padrão. O funcionamento de uma língua está diretamente ligado às possibilidades de comunicação que ela oferece aos falantes de uma determinada sociedade. As principais funções da língua são: estabelecer comunicação, manifestar os pensamentos e expressar os sentimentos. Sendo assim, pode-se dizer que, ao contrário do que pensa a G.T., um bom falante seria aquele que consegue estabelecer comunicação com os demais membros na sua sociedade, manifesta aquilo que pensa e expressa os sentimentos inerentes ao seres humanos.

A estrutura de uma língua é descrita pela Gramática Normativa desta mesma língua, enquanto que o funcionamento da língua é estudado pela Lingüística (sociolingüística etc). Ambos, estrutura e funcionamento, são de extremo valor para a formação de bons professores-alfabetizadores e assim os julgamos por dois motivos que nos parecem suficientemente adequados: primeiro, não se pode desprezar os diversos dialetos existentes em uma determinada sociedade e apresentar uma única forma possível de se falar e escrever corretamente (a norma padrão) – não fazemos aqui a defesa do extermínio da Gramática na sala de aula em nenhuma hipótese; segundo, é necessário que o professor-alfabetizador tenha conhecimento sobre a estrutura da língua (conheça a Gramática da língua) para viabilizar aos alunos, numa atitude de conscientização e humanização, o ensino da norma padrão como instrumento de inclusão social e possibilidade de crescimento amplo sobre as infinitas possibilidades que a língua pode nos oferecer no dia-a-dia.

Poersch (1990, p. 44-45) fala em um sentido mais amplo sobre a profissionalização do alfabetizador e de sua necessidade de conhecer a língua que ensina:

Por certo, não se admitirá hoje em dia um engenheiro eletrônico que não conheça o funcionamento de um computador, nem tão pouco um mecânico que não conheça o funcionamento do motor de um carro. Como admitir então, um alfabetizador que não tem noções sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança? É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional.

Ser um profissional competente implica a dominação de habilidades específicas da área que se vai ensinar (SCHON, 1992). Por isso, ao conhecer a língua que ensina, o alfabetizador dá o primeiro passo para a aquisição dessa competência. Imbernón (2005, p. 32) afirma que “a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Sabe-se que qualquer profissional da educação deve ser formado com um olhar voltado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Como afirma Imbernón (2005, p. 15) “formar o professor na mudança para a mudança”. A formação do professor de boa ou má qualidade irá contribuir ou não para a formação de indivíduos reflexivos.

O professor alfabetizador que possui conhecimentos lingüísticos tem melhores condições de detectar as dificuldades de seus alunos e realizar um trabalho reflexivo e crítico, onde a língua seja vista como um instrumento de inclusão e valorização de cada aluno presente no processo de alfabetização e letramento.

A alfabetização e os desafios de alfabetizar

Segundo Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado. Sob esta ótica é possível afirmar que a alfabetização é um momento único na vida do indivíduo. É o momento em que este aprende a ler e a escrever.

O ensino da alfabetização é um processo complexo que exige do professor uma boa formação teórica que o capacite para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento pela criança e, também, o auxilie na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que facilitem o êxito no processo de aprender e ser.

Assim, entendemos que para alfabetizar o professor precisa conhecer a língua que ensina, sua estrutura e seu funcionamento. Para que possa produzir mudanças, ele precisa buscar esse conhecimento e aplicá-lo em sua sala de aula. Percebemos que os professores da zona rural não têm esses conhecimentos, mas conseguem alfabetizar. Conseguem alfabetizar porque usam os

saberes da experiência que “são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Desta forma, compreendemos que os saberes docentes adquiridos durante a prática permite ao alfabetizador cumprir sua função de alfabetizar. Esses saberes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Esses professores mesmo sem conhecimentos lingüísticos, adquiridos através das disciplinas e do currículo, alfabetizam, mesmo que mecanicamente.

Vale ressaltar que alfabetizar com a idéia de que o aluno aprende a língua padrão e que deve sufocar o regionalismo ainda permeia na prática da maioria dos professores pesquisados. Nem mesmo os programas de alfabetização propostos pelo MEC orientam nessa lógica, de que a ênfase dada pela leitura técnica vai ajudar o educando a se comunicar “melhor”. Atualmente, os programas de alfabetização orientam de acordo com as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, v. 2, p. 21) que diz que:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Por isso, é importante que os professores que atuam em classes de alfabetização busquem conhecimentos lingüísticos. Assim, poderão contribuir para que o mundo letrado seja inserido em sua sala de aula, de forma a promover a formação de cidadãos críticos.

Entendemos que esse processo de alfabetizar mecanicamente acentuou-se com a revolução industrial, pois a indústria tinha como finalidade maior produzir para aumentar os lucros, nem que para isso tivesse que alienar as pessoas. Essa foi uma forma não só de obter lucro, mas também poder e de expandir o sistema capitalista. E essa forma de alfabetizar reproduzindo é baseada nesse modelo de produção capitalista. Hoje, com a revolução técnico-científica essa forma de alfabetizar não é mais bem vista. Dessa forma, com a transformação da sociedade, busca-se hoje a formação de um indivíduo não só para ler e escrever, mas também

para criticar e avaliar o que lê. De acordo com Freire (1987) a alfabetização deve cuidar de libertar o homem de suas alienações.

Queremos salientar que a alfabetização não pode e não deve ser encarada só como o processo de desenvolvimento das habilidades da aquisição da língua dominante, ou seja, a língua padrão (MACEDO, 2000). Mas também como um meio de produzir experiências culturais de determinada sociedade. Como afirma Giroux (1983 *apud* MACEDO, 2000, p. 88) “a alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade”.

A maioria dos professores pesquisados não conhece e não se identifica com os dialetos pronunciados pelos alunos. Identificamos isso ao observarmos que estes professores tentam mostrar para os alunos que os dialetos pronunciados são “errados”. Fazendo-os pronunciar a forma “correta”.

O que esses professores chamam de “errado” é a forma não padrão da língua imposta pela classe dominante. Então, quando o aluno diz “bassoura”, “briquitar”, “cabissero” para estes professores estes alunos estão errando. Não sabendo estes professores que isso é variação dialetal e não erro lingüístico. Tais palavras da forma como são ditas pelos alunos são características da sociedade em que vivem. Sobre isso afirma Cagliari (2001, p. 81) que “os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vive”. Assim, esses professores desconhecem o dialeto rural e desvalorizam esse dialeto quando impõe ao aluno as falas como “vassoura”, “tentar”, “travesseiro”. Essas falas não devem ser impostas, mas propostas. À medida que o aluno vai evoluindo no seu quadro de aprendizagem ele vai adquirindo essa forma de falar espontaneamente.

Para Cagliari (2001, p. 82):

“o certo” e “o errado”, são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar (...). essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com as marcas de prestígio e estigma.

Dessa forma, não se pode desconsiderar os produtos culturais e humanos envolvidos numa língua, Como afirma Gonçalves (1977, p. 17) “a língua é, pois, um sistema estruturado, cujas partes são interdependentes e harmônicas”.

Como ensinar estas estruturas e estas harmonias sem conhecê-las? Em se tratando de conhecimento lingüístico, podemos dizer que ele se define na comunidade. Daí a importância maior seria o docente conhecer além das estruturas da língua, também conhecer o falante em seus falares regionais apresentados pela língua que vai ensinar.

Em se tratando da linguagem da zona rural percebemos que há uma diferença muito grande em relação à zona urbana. Por isso, os professores devem respeitar essa diferenciação e ensinar na área rural de acordo com os falares daquela comunidade. Segundo Soares (1994, p. 40):

Embora um grupo de pessoas, constitua uma *comunidade lingüística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferença geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade lingüística, resulta em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxicos e gramaticais.

Assim, todos os dialetos, de classes baixas que sejam diferentes da norma-padrão culta, são tidos como dialeto sem prestígio (Soares, 1994). E os professores julgam o valor do dialeto rural pela classe social que a área rural representa.

No trabalho da sala de aula alguns professores sempre trabalhavam com o reconhecimento de figuras e número de letras das palavras, mas este trabalho era sempre voltado para o quadro de letras que ficava colado na parede da sala de aula. Neste quadro, a criança colava as letras ‘a, ‘e’ ou ‘o’, por exemplo, sempre repetindo o nome e o som da letra. Através dessa prática, percebemos que o professor deixa de lado o contexto das letras. Ensinando aos alunos as letras soltas, fora de um contexto. Afinal, a letra ‘a’ pode ser artigo, preposição ou pronome; o ‘e’ pode ser conjunção; e o ‘o’ pode ser artigo ou pronome. Por isso, seria muito mais interessante que essas crianças contextualizassem as letras, aprendendo onde podem ser usadas e não decorá-las ou colá-las em quadro.

Do jeito que são expostas para as crianças o ‘a’, o ‘e’ e o ‘o’ são apenas letras aleatórias, ou seja, uma não depende da outra. Mas se estas letras fossem contextualizadas elas seriam vistas como formadoras de palavras.

Um dado interessante se refere ao uso da cartilha escolar. Todos os professores acham a cartilha um importante instrumento pedagógico, mas, por atuar em classes multisseriadas, praticamente metade deles utiliza pouco ou deixa de lado, alegando que não tem tempo para fazer uso da mesma. Isso porque essas cartilhas trazem em seu conteúdo o mundo letrado, trabalhando contextos/ com textos.

A outra metade dos professores reconhece que o uso da cartilha não se torna um instrumento tão significativo na sala de aula porque o aluno já está inserido num contexto de aprendizagem promovido pelas outras séries. Estes professores acreditam que o envolvimento de alunos de diferentes séries em uma única classe facilita o processo alfabetizador.

De três em três anos os professores da zona rural desse município escolhem as cartilhas que querem utilizar. Esses professores escolhem, mas não usam. Reconhecemos que:

É da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar as cartilhas que irá adotar; essa tarefa exige conhecimento da realidade sociolingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes das diferenças entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da contextualização do material (POERSCH, 1990, p. 39)

Todos os professores ainda alegaram que para utilizar essas cartilhas com alunos da alfabetização precisam atender um por um, atuação que demanda tempo. Isso porque os professores usam vários métodos para alfabetizar. Poersch (1990, p. 34) afirma que “na escolha da cartilha é importante considerar o método a ser utilizado, bem como o conteúdo em função deste método e da realidade da criança”.

Outro fator também interessante é o fato dessas cartilhas estarem totalmente fora das necessidades de aprendizagem dos alunos do meio rural. As professoras alegaram também que no período de seleção não são disponibilizadas cartilhas que atendam o contexto rural. “Uma cartilha ideal deve conter as palavras mais propícias, tanto em termos sócio-culturais quanto lingüísticos;

e essas palavras devem estar incluídas em textos que façam sentido e soem naturais para seus usuários” (VOTRE, 1990, p. 94).

Acreditamos que para se alfabetizar não é necessária uma cartilha, mas ao fazer uso da cartilha na alfabetização, esta certamente pode contribuir para promover a aprendizagem. Através das gravuras e do colorido contido nas cartilhas a atenção da criança pode ser presa, favorecendo o processo de alfabetização. O professor que explora esses momentos para promover a aprendizagem consegue automaticamente cumprir sua função: alfabetizar. Mas, por outro lado, muitos professores, ao adotar essa prática, prendem-se muito ao uso da cartilha, esquecendo que o processo de alfabetizar envolve a dinâmica social, ou seja, de alfabetizar letrando.

Quanto aos temas transversais em sala de aula, percebemos que os professores discutem sim, pois isso foi possível após receberem a qualificação do SENAR, a partir do Projeto Agrinho, voltado para o meio rural. Nas discussões de sala de aula todos os alunos de integram e expõem suas opiniões, mas nas atividades escritas, os alunos da alfabetização são praticamente excluídos. Para todos os outros tem a cartilha própria do Agrinho, mas para a alfabetização não.

Os professores perdem quando não utilizam os temas transversais para alfabetizar. As crianças são capazes de aprender com mais facilidade que o adulto, pois estão iniciando o seu estágio de desenvolvimento. Assim, a abordagem dos temas transversais é um interessante meio de propiciar ao aluno uma aprendizagem pela vida escolar/para a vida escolar e pela vida cotidiana/para a vida cotidiana.

Letramento: uma nova postura pedagógico-social na alfabetização

Diversos estudiosos e profissionais ligados à pesquisa e ao ensino de alfabetização e de Língua Portuguesa têm procurado contribuir, de forma intensa e decisiva, na formulação de novas teorias que garantam práticas pedagógicas mais eficazes e voltadas para uma maior integração entre a escola, os docentes, os discentes e a sociedade como um todo. É válido ressaltar que, apesar dos grandes esforços e das eminentes contribuições desses estudiosos e profissionais, o aprofundamento desses ideais ainda carece e muito de uma postura mais ampla e abrangente para se poder alcançar resultados com maiores índices significativos, individuais e coletivamente.

Não se consegue mudar um sistema se apenas uma parte dos indivíduos envolvidos, direta e indiretamente, estiver apta e disposta a promover determinadas mudanças dentro desse mesmo sistema. É preciso que haja um envolvimento global, onde todos busquem traçar os caminhos mais adequados para se chegar ao destino proposto e esperado. Porém, essa busca gera polêmica e um ressaltado muito grande. A polêmica se cria no momento de escolher tais caminhos, visto que, uma parte (a menor parte que detém o prestígio e dita as normas a serem seguidas) prefere os caminhos mais “curtos” e “fáceis” aos mais longos e com maior nível de obstáculos. Porém, sabemos que nem sempre, ou melhor, quase nunca os caminhos mais curtos são os mais viáveis e seguros para se chegar ao país do conhecimento. Essa é uma escolha ideológica, política, econômica e social, impregnada de preconceitos e planejada a partir do paradigma de dominantes e dominados. O ressaltado está, justamente, no fato de temer o novo, de achar, a partir da visão do outro, que toda novidade trás insegurança e gera desequilíbrio. O medo do que é novo atrasa – quando não impede –, não raro, a evolução do ser humano e ratifica a crescente marginalização instalada há séculos em nosso meio.

Nas últimas décadas, uma nova teoria tem surgido com força no âmago das ciências linguísticas no intuito de promover uma nova abordagem no ensino e na concepção da escrita e da alfabetização. A esta teoria atribuiu-se o nome de letramento. Como toda teoria nova, ela ainda não possui um significado exclusivo e único, registrado nas páginas dos dicionários, que lhe garanta uma maior visibilidade e aceitação no meio educacional, porém, apesar das adversidades, o letramento tem sido um destaque positivo na constante luta por um ensino democratizante e inclusor. Ângela B. Kleiman, (2004) em seu livro *Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, trás uma amostra da dificuldade de se definir um conceito ao termo letramento, bem como, um conceito interessante sobre o este termo postulado por Scribner e Cole. Segundo a autora:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à

própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (Kleiman, 2004, p. 17 e 18). [...] Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19).

Não se pode reduzir a palavra letramento a um único significado, como se os conceitos do letramento fossem únicos, reduzidos, capazes de serem decifrados em códigos binários. Seria, pois, incongruente abordar uma teoria tão extensa, ampla e profunda de forma tão sucinta e rasa. Dessa tentativa de se moldar o letramento em fôrmas justas e apertadas decorrem erros significativos e comprometedores, que ajudam a manter os velhos paradigmas – tão criticados pela essência real e verdadeira do letramento – da exclusão e dos preconceitos. Costuma-se abordar o letramento como se ele se reduzisse, meramente, ao ensino da alfabetização, “garantido” pela escola, ou seja, como se ele se reduzisse a uma única “agência”: “ensino do processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico)”. Kleiman (2004) chama atenção para existência de “agências de letramento” e diz que estas agências devem ser respeitadas e valorizadas cada uma no seu devido contexto e com o seu devido grau de valor e contribuição na formação do cidadão letrado, pois todas, juntas, é que são capazes de gerar o letramento completo no indivíduo. A escola – por sinal a mais importante agência de letramento – e, conseqüentemente, a alfabetização, seriam, portanto, uma dessas agências e não a única.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Existem duas concepções distintas sobre o letramento: o Modelo Autônomo de Letramento e o Modelo Ideológico de Letramento. A primeira concepção “refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (op. cit., p. 22), e apresenta um funcionamento lógico interno no texto escrito, bem como, a sua diferença em relação ao texto oral. Já a segunda concepção concebe que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

O Modelo Autônomo de Letramento apresenta algumas características específicas que condicionam os seus conceitos e as suas posturas em relação ao letramento: “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita” (op. cit. p. 22). Estas características acabam gerando novos preconceitos e corroborando para manter os já existentes. Quando se estabelece uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, assume-se uma postura elitista, visto que, traça-se, claramente, uma comparação, injusta e desnecessária, entre “os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (op. cit., p. 27). Evidentemente que a culpa e o mal recairão sobre as costas dos mais fracos e oprimidos político, científico e socialmente falando. Uma minoria, privilegiada pelas políticas da desigualdade e da discriminação, geradas na nossa colonização, aprimoradas na nossa República Velha e nas Ditaduras do século XX, e ratificadas pelo neoliberalismo capitalista que vivemos atualmente, dita as normas a serem seguidas, isto é, a maioria, “ignorante e sem prestígio”, tem que copiar cuidadosamente todos os passos da minoria, sábia e prestigiada. A dicotomia fala/escrita também contribui, de forma acentuada, para a manutenção da “ordem” e do “progresso” em nosso país. Os teóricos do Modelo Autônomo de Letramento costumam tomar o texto escrito (texto tipo ensaio, argumentativo ou expositivo, mais distante, evidentemente, da oralidade) como alicerce básico de sustentação do letramento. Aí, mais uma vez, deixa-se nítido a aptidão desse Modelo em adotar as tendências excludentes e preconceituosas da elite minoritária, ou seja, repele-se a fala, textos dos pobres e “não-letrados”, e adota-se o modelo escrito, texto dos ricos e “letrados”, como portador da verdadeira ciência e sabedoria humana. A escrita tem sido vista, há séculos,

como detentora de processos mentais mais complexos, mais objetivos, mais inovadores e mais elaborados que os da fala. Sendo assim, criou-se, em detrimento desses valores ideológicos, a concepção equivocada de que o pobre é pobre porque é analfabeto e, daí, acreditou-se que ao se alfabetizar, conseqüentemente se deixaria de ser pobre e teria melhores condições de acesso às riquezas nacionais. Seria uma idéia boa, se tivesse realmente funcionado na prática. O problema do desemprego, da fome e da miséria em nosso país está, como bem sabemos, na distribuição desigual dos bens pátrios e na falta de qualidade do nosso sistema educacional. Não adiante somente alfabetizar. O conceito de alfabetização deve ser revisto. Ler e decodificar sinais não gera inclusão e muito menos oportunidades de melhorias de vida. Somos enganados pelos discursos retóricos dos dominantes porque ainda não fomos capazes de compreender o que eles nos dizem. O Modelo Autônomo de Letramento não garante inclusão. Ele não modifica os trâmites “legais” assegurados pelas regras dos que “sabem mais”, têm mais⁴ e, portanto, comandam mais.

O Modelo Ideológico de Letramento se pauta, ao contrário do Modelo Autônomo de Letramento, na pluralidade e na diferença inerentes aos seres humanos. O Modelo Ideológico apresenta uma póstuma mais aberta e voltada para a democratização da educação e da cultura. A escrita e a fala não podem ser concebidas de forma descontextualizadas, pois há fatores de ordem política, econômica, social e cultural que influenciam diretamente na construção das identidades do homem. Sendo assim, o Modelo Ideológico seria mais apropriado para se obter um trabalho pedagógico-social relevante na educação brasileira, visto que, as suas bases estão centradas no ser humano, individual e coletivamente, como agente construtor da sua própria identidade frente ao mundo em que vive.

Infelizmente, o Modelo de Letramento adotado pelos processos pedagógicos das nossas escolas tem sido o Modelo Autônomo de Letramento, que legitima os preconceitos e garante as

⁴ O processo de exclusão baseado nos preconceitos vai muito além da dicotomia rico/pobre. Sabe-se, por exemplo, que ainda existe um discurso, estampado e validado, que legitima a dicotomia *homem/mulher* e *branco/negro*. Os primeiros (*homem* e *branco*) têm o seu discurso aceito e valorizado. Os segundos (*mulher* e *negro*) são desprestigiados e inferiores em relação aos primeiros. E isso tudo em pleno século XXI e com o aval e a ajuda da escola. A influência de processos comunitários nas escolhas e nas posições ocupadas entre homens/mulheres ainda são constantes e “determinam a construção da identidade social de homens e mulheres mediante a escrita” (Kleiman, 2004, p. 225), principalmente nas comunidades menores e menos desenvolvidas economicamente.

regalias ancoradas no porto da insensatez e da arrogância pela elite. Sobre isso, Kleiman (2004, p. 44-5) diz que:

O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. [...] As práticas escolares [...] estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia do aluno, não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema.

Para se reverter esse quadro, necessita-se, urgentemente, de uma postura rígida e crítica dos teóricos, educadores, educandos, políticos e toda sociedade no intuito de se chegar a um lugar comum a todos, onde todos possam sonhar com as magias da língua e viver sem o estigma do medo de “errar”, ou, melhor dizendo, de não seguir as normas elitistas e preconceituosas. Errar e/ou acertar não devem ser as prioridades da língua, mas sim o expressar, o manifestar, o comunicar, o aprender, o viver. É uma questão de ética e de humanismo.

O resgate da cidadania, nos casos dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução do letramento dominante (op. cit., p.48).

Sabe-se, pois, que há muitas pedras no meio desse caminho e que não é tarefa fácil removê-las e substituí-las por flores. Nem tudo na vida são flores, mas qualquer coisa pode se tornar flor desde que haja um simples esforço poético capaz de fazê-las brotar e algum esforço físico para que se possa remover as pedras. Não se clama, aqui, um caminho de flores pelo fato da flor ser bela, delicada, dócil e mais fácil para a lida. Prefere-se as flores às pedras por um simples motivo: pelos espinhos. A beleza, a riqueza, a força e a perfeição da flor estão nos espinhos. Não há maior virtude que saber apreciar e tocar uma flor sem se ferir com os seus espinhos. A escola deveria pensar assim. Pensar em formar flores e não pedras e/ou pétalas. Podar os espinhos é estupidez e representa o medo de se deparar com as diferenças, o medo de

enxergar no outro um ser diferente e a ressalva de sentir a amplitude de variedades humanas que compõem o mundo. O mundo de pétalas e pedras moldado num quadro de cores sujas e frias pela escola estabelece uma ordem baseada no caos. Busca-se homogeneizar a heterogeneidade. A escola cumpre a sua função de agente excludente ao separar o joio do trigo, ao postular o que é certo e o que é errado no uso da linguagem, ou seja, separa os ricos dos pobres e “os que sabem” dos que “não sabem”. O modelo escolar brasileiro faz analogia com os antigos modelos parnasianos, onde se concebia a forma estética da língua como virtude maior e o conteúdo como símbolo de inexpressividade. Não se pode fazer do ensino de Língua Portuguesa uma receita para se (re) produzir seres humanos confeitados em fôrmas, calculadamente iguais. Uma das possibilidades para se chegar a um reposicionamento educacional pode se dar através da reestruturação dos ideais de letramento no âmago escolar. É preciso rever os conceitos, compreendê-los em seu todo para que possa aplicá-los nas práticas pedagógicas escolares.

Inês Signorini (2004, p.161-162), afirma que:

[...] o fator letramento [...] tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e controle sobre situações e indivíduos. E como é a escola o principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performance* do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social. [...] ser estudado é ser educado, mais elevado, [...] ser estudado é saber falar direito, é raciocinar/agir/avaliar certo. [...] não ser estudado é ser ignorante, é não saber das coisas, [...] não ser estudado é não falar direito. [...] o estudado pode (ou consegue) porque sabe; o não-estudado não pode não pode (ou não consegue) porque não sabe.

Este tem sido um dos empecilhos para a transformação da educação em nosso país. A velha concepção centrada na tradição de que só há um único saber válido e real, comandada pelos países capitalistas de primeiro mundo, extremamente desenvolvidos científica e tecnologicamente, tem ditado as normas às nossas escolas e tem imperado soberanamente com o aval de uma pequena parte da sociedade que é constantemente beneficiada com esse sistema de certo/errado. No Brasil, tem-se o hábito de importar culturas e preconceitos. Há um intenso

processo de aculturação reinante e operante que preenche as lacunas sociais deixadas pela má colonização implantada nestas terras há mais de 500 anos, quando a idéia de Brasil, país, inexistia e a única preocupação com a América Portuguesa era a de se extrair as riquezas que aqui havia. Em 1822, o Brasil se transforma em nação, “independente”, porém, a importação continua e se estende até os dias atuais.

Acreditar que a escola, através de um ensino formal da língua padrão e da alfabetização, conseguirá corrigir o Brasil é o mesmo que acreditar, já adulto, que Papai-Noel existe, com uma única diferença, é claro. Acreditar na existência do bom velhinho não se constitui em crime contra ninguém. O máximo que pode acontecer é possibilitar o desfrutar das imaginações e dos sonhos. Imaginar e sonhar são coisas benéficas para a alma de qualquer indivíduo e, ainda, pelo que se sabe, não vai de encontro a nenhuma lei civil ou penal. Já acreditar que a escola poderá corrigir o Brasil através de uma prática alicerçada em preconceitos e exclusões certamente trará um leque de conseqüências agravantes em nossa sociedade, tais como: crescimento da violência, desencadeamento de crises socioambientais, fome, miséria. Esta crença, principalmente por parte dos docentes e dos profissionais envolvidos no âmbito educacional, constitui-se em crime contra os direitos do ser humano, visto que, há um processo de separação ditatorial que traça o destino daqueles que se encontram às margens da sociedade. Isto é, tira-se o direito da maioria dos indivíduos antes mesmo de dar a eles esses direitos. Como é possível tirar de alguém algo que ele não tenha? O nosso sistema político, social e educacional consegue fazer isso.

Surge daí, pois, a importância do professor para se conseguir atingir uma modificação nas raízes do nosso sistema educacional. O problema aqui não está nos galhos e nas folhas, mas, sim, nas raízes, profundas e regadas pelas águas do lago preconceito e da lagoa exclusão. A mudança tem que começar pelo professor. É preciso que o professor enxergue a necessidade da mudança, pois, caso contrário, não verá motivo e nem haverá motivação, por parte dele, para se estabelecer as mudanças, por sinal, vitais para uma redemocratização social do Brasil.

É evidente que a escola⁵ é um dos caminhos, senão o único, mais eficazes para se corrigir as desigualdades existentes no Brasil. Não se pode negar isso. Porém, é evidente também que a

⁵ “(...) a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país. (KLEIMAN, 2004, p.246)”.

escola, do jeito que está, não tem por objetivo mudar coisa alguma na estrutura física nacional. Ela visa, antes, a separação, a manutenção dos preconceitos e a garantia dos privilégios. Os profissionais envolvidos na educação, principalmente alfabetizadores e os de Língua Portuguesa, devem assumir uma postura de flexibilidade comunicativa para que, assim, haja uma consciência das diferenças e uma negociação daquilo que é determinado culturalmente. Deve-se conceber o espaço da sala de aula como local de leituras, “como espaço de oralidade e de trocas” (CAÍRES; COSTA, 2004, p.1), onde cada sujeito tenha o direito de criar e sustentar os seus discursos na construção do conhecimento. A escola deve assumir um papel de facilitadora na interação entre o ser humano e a palavra. Cada palavra revela um mundo particular que se torna coletivo ao estabelecer um diálogo com outras palavras.

O professor deve ter a preocupação de buscar criar uma maior interação, através dos textos orais e escritos, com os seus alunos. Não pode haver jus de valor que determine o discurso de um superior e melhor que o do outro e o professor sabe disso, ou pelo menos, deveria saber e aplicar nas suas práticas cotidianas na sala de aula.

Inserir a comunicação intercultural no rol dessas atividades significa transformá-la numa forma de trabalho conjunto e, conseqüentemente, transformar a interação verbal numa ação coletiva em que a responsabilidade – ou o poder – de atribuição de sentido está antes na parceria que em qualquer um dos participantes (KLEIMAN, 2004, p. 175)

Considerações Finais

A nossa alfabetização é vista mais sobre os olhos do voluntarismo do que qualquer outra coisa. Os professores de alfabetização são vistos como benfeitores mal remunerados e com precárias condições de trabalho e formação profissional. Costuma-se empurrar a educação “com a barriga”, sem esforço algum, num processo de osmose, onde o principal foco é conhecimento científico e o texto tipo ensaio, instrumentos validados e prestigiados pelo ensino elitista e excludente. A escola brasileira alfabetiza o indivíduo, mas não o torna letrado. Há no pensamento mais íntimo de grande parte dos governantes e diretores educacionais a idéia de que a alfabetização, por si só, é capaz de garantir acesso a melhores condições de vida e oportunidades

para que o indivíduo insira a sua identidade no mundo globalizado e capitalista em que vive. Sabe-se que nunca, em momento algum da história do Brasil, comprovou-se, na prática, que alfabetizar o cidadão é dar a ele uma chance de ascender na escala social. Daí surge a eminente necessidade de se mudar as concepções sobre o ensino da língua no Brasil e essa mudança começa pela revisão da concepção de letramento adotada nas escolas brasileiras. É preciso formar cidadãos letrados capazes de, não só decodificar sinais e símbolos, mas capazes de representar as suas idéias e pensamentos em textos orais e escritos, bem como, compreender os diversos discursos existentes no mundo. É preciso formar seres humanos amplos e capazes de enxergar as faces neutras e secretas que se ocultam e se revelam em cada palavra, como dizia o ilustre poeta modernista mineiro Carlos Drummond de Andrade (1984, p. 14):

(...) Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Formar cidadãos leitores-entendedores e não somente leitores-decodificadores é, hoje, o grande desafio da escola, no geral, e, especificamente, dos professores-alfabetizadores. Ler não é uma atividade fácil, mas, na maioria das vezes, é prazerosa. Precisamos desmistificar a idéia de que o professor tem o papel de mostrar aos seus alunos que é muito fácil se tornar leitor. Se se tentar fazer isso, ter-se-á, de início, uma imensa decepção: a descoberta – tardia – de que ler nem sempre é sinônimo de facilidade. Silvia Oberg (2006, p. 68) diz que “[...] ler, portanto exige tempo, mediações e competências específicas. Ler nem sempre é fácil, mas pode reservar grandes prazeres a quem se lança nessa empreitada”. O prazer pela leitura só será completo se houver um processo de alfabetização de qualidade, onde os alunos aprendam a reconhecer o valor e a magia das palavras, bem como, as suas imensas possibilidades de existência no mundo.

A escola deve cumprir um papel ideológico de inclusão das pessoas nas sociedades em que elas vivem. Ela deve assumir a função de agente construtor de autonomias e destruidor de preconceitos e desigualdades. As práticas de letramento são vitais para a formação de cidadãos críticos, capazes e cientes dos seus deveres e direitos. A escola pode corrigir o Brasil, mas não “salvando” o seu povo através das práticas de alfabetização tradicional. Isso seria como dar um tiro contra o próprio pé. Simplesmente, inútil. Só causa dores. O Brasil poderá mudar quando a sua escola estabelecer metas humanistas igualitárias para os filhos desta “nobre” nação.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. 205 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v. 2/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998, 144p.
- CAIRES, G. P.; COSTA, M. C. F. Leitura: um mundo de imagens. **I Mostra de Pesquisa e Extensão da UESB**, Campus Itapetinga, 30 de julho de 2004. 5 p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, Abril/Maio/2003, pp. 27 – 30.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, A. J. **Lexicologia e ensino do léxico**. Brasília: Thesaurus, Dissertação de Mestrado, 1977.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KLEIMAN, A B. **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004. 294 p.
- MACEDO, D. Alfabetização, Linguagem e Ideologia. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

- MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OBERG, S. Políticas e práticas de leitura no Brasil. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 72, nov./dez. 2006, p. 66 – 68.
- POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.
- SIGNORINI, I. Letramento e (In) Flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â.B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social escrita**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004, p. 161 – 197.
- SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2004.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TAVARES, C. **Iniciação a visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.
- VOTRE, S. J. Um léxico para cartilha. In: TASCA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

A ANÁLISE DO GÊNERO *CARTA AO LEITOR* DA REVISTA *VEJA* SOB A PERSPECTIVA DE BAKHTIN

Letícia Lemos Gritti (UFSC/PPGLg)¹

RESUMO: O artigo visa analisar o gênero *Carta ao Leitor*, da Revista *Veja*, ancorado nas teorias bakhtinianas (1981, 2000) de enunciado, gênero e esfera. Para isso, analisa a esfera social jornalística com suas especificidades, questões sócio-ideológicas, econômicas e pelas relações com seus interlocutores, fundamentado em Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2008). Com o corpus de quatro cartas de edições e anos diferentes, foram analisadas as regularidades, mediante a dimensão social do gênero. Nessa perspectiva, foi discutida a valoração, elemento presente no gênero, que se firma a partir do momento no qual se faz a escolha do tema, relevante aos leitores e que, nesse caso, é a retomada de uma reportagem anterior. Prossegue com a escolha dos elementos linguísticos que, voltados ao interlocutor e, também, como uma reação resposta encaminhada aos enunciados de edições das revistas anteriores. Nesse sentido, hipóteses linguísticas como a pronominalização e o vocativo, elementos típicos, do gênero carta, não foram encontradas nas cartas do corpus. Já, para o caráter temporal e para a constante remissão a enunciados anteriores, foram utilizadas marcas linguísticas características.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do Discurso; Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin; Gênero carta.

ABSTRACT: *This article aims to analyze the gender 'Letter to the Reader', of Veja Magazine, anchored in the Bakhtin's theories of spoken, gender and ball (1981, 2000). For this purpose, I analyse the journalistic social environment, with its specificities, its socio-ideological and economic matters, and through the relations with its audience, based on Rodrigues (2001) and Acosta Pereira (2008). The corpus is formed by four letters, from several publications and different years, then, the regularities were analyzed, considering the social dimension of the gender. From this perspective, the valuation and the choice of linguistic elements were discussed. The valuation, which is part of the genre, is established when a theme of relevance to the readers is chosen, and in this case, the way is to retake a previous report. The choice of the linguistic elements, reported to the audience, acts as a response-reaction sent to the texts from previous editions of the magazine. In this sense, linguistic hypotheses, such as the 'pronominalização' and the vocative, typical elements of the gender letter, were not found. Linguistic features were used for the temporal marks and for the constant reference to previous statements.*

KEYWORDS: *Discourse Genre; Bakhtin's Dialogical Analysis of Discourse; Genre letter.*

¹ Doutoranda em Linguística da UFSC, bolsista Capes.

1 Introdução

A língua sempre foi objeto de discussão em todos os tempos, mesmo porque ela está presente em todas as atividades humanas com seus vários níveis e planos. E, por ser rica em variedades, diversas são as abordagens para sua explicação no campo da Linguística e Linguística Aplicada. O presente artigo baseia-se na teoria bakhtiniana, a qual postula que os indivíduos se utilizam dos enunciados oriundos das esferas da atividade humana ou práticas sociais que se produzem, se constituem e funcionam nas diferentes esferas da atividade humana. São, portanto, as esferas que regularizam e legitimam as atividades sociais que, por sua vez, elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os chamados gêneros do discurso.

A partir dessa abordagem, na segunda seção, pretende-se fazer uma discussão sobre os enunciados, os gêneros e suas co-relações com as esferas de atividade humana e com isso, na terceira seção, conhecer a esfera na qual o gênero *Carta ao Leitor*, da Revista *Veja*, se situa, ressaltando em uma subseção a influência que a publicidade pode ter no gênero jornalístico estudado. Já na quarta seção, é explicitada a metodologia fundamentada no método sociológico do Círculo de Bakhtin. A quinta seção compreende a análise dos dados frente às regularidades encontradas no gênero abordado, que são a valoração, a retomada dos discursos de outrem, através das marcas temporais, assim como uma discussão sobre o uso dos recursos linguísticos e o dialogismo presente no gênero. E, por fim, as conclusões alcançadas a partir da análise do gênero *Carta ao Leitor*.

2 A relação entre enunciado, gênero e esfera

Segundo Bakhtin (1981, 2000), os enunciados estão ligados aos campos de atividade que os criaram, as esferas; sendo assim eles dependem de seu desenvolvimento e, portanto, vão diferenciando-se, ampliando-se e variando seus graus de complexidade, conforme a evolução/complexificação ou não de suas esferas. Caracterizando, assim, a heterogeneidade dos gêneros, que são fluídos, plásticos e dinâmicos.

Diante de tal heterogeneidade, por serem de tamanhas distinções, Bakhtin (2000) nomeia os gêneros em primário e secundário. A exemplo de gêneros primários, dentre tantos exemplos,

está um diálogo do cotidiano, que pode ser uma só palavra, e como exemplo de gênero secundário, entre outros, um artigo científico, com tratados teóricos abundantes. Sendo que os primários se engendram nas ideologias do cotidiano, enquanto os secundários são engendrados por ideologias formalizadas. É comum observar nos gêneros secundários que o locutor (ou escritor) “formula perguntas, responde-as, opões objeções que ele mesmo refuta” (BAKHTIN, 2000, p. 295), o que para ele são simulações dos gêneros primários do discurso. É nesse instante que o locutor (ouvinte ou leitor) percebe, sente, capta o intuito discursivo ou o *querer dizer* do locutor que determina o todo do enunciado. A partir disso, vai se configurando o objeto, o seu tratamento exaustivo, e, também, a escolha da forma do gênero do discurso no qual o enunciado será estruturado.

A escolha do gênero, segundo Bakhtin (2000), é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto de parceiros. Ou seja, depois de analisada essa composicionalidade do gênero, o indivíduo, com seu enunciado, tem de se adequar ao gênero escolhido. E, por depender dessa gama de fatores, há uma diversidade muito grande de gêneros, que englobam vários estilos, desde o elevado até o familiar, sendo que cada um implica uma dada entonação expressiva.

Bakhtin não objetivou uma taxonomia de gêneros, mas a compreensão sob o escopo das ideologias que se entrecruzam e perpassam a discursividade dos gêneros. Por isso, ao iniciar um estudo linguístico, é preciso compreender a natureza do enunciado, as particularidades do gênero, a pluralidade do discurso, recuperando o vínculo entre o enunciado e a vida. Para isso, de acordo com Bakhtin (2000, p. 284)

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do pontovista temático, composicional e estilístico.

Nessa perspectiva, para compreender a natureza do enunciado, é preciso saber que ele está relacionado ao ouvinte que, diante do discurso, toma uma atitude responsiva ativa pela qual concorda ou discorda, completa ou adapta, é essa atitude do ouvinte que o torna um locutor, pois o que foi ouvido provocará um eco no discurso ou no comportamento do ouvinte, também,

porque o enunciado não é único, mas está vinculado a outros enunciados, unidades reais da comunicação verbal que constituem a existência da fala.

Cada enunciado tem começo e fim e essa fronteira depende da alternância de sujeitos ou locutores. Antes do enunciado propriamente dito, há os enunciados dos outros e depois há o enunciado do locutor com sua resposta ativa.

Para se obter a expressividade de cada enunciado e a relação valorativa do locutor para com o objeto do discurso, a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado é relevante. Porém, todos eles só expressarão uma atitude emotivo-valorativa na realidade, mediante um enunciado concreto, surgido de alguma esfera social de atividade humana.

3 A esfera social do jornalismo

Dentro de uma mesma esfera social, com suas próprias especificidades, há diversos gêneros, assim como distintos suportes. Cada “tipo relativamente estável de discurso” – o que para Bakhtin (2000) é um gênero - nasce em uma esfera social e deve conter aspectos de uma relação entre essa esfera e o próprio gênero. Também, há de se levar em consideração as condições sócio-ideológicas e econômicas que perpassam o meio no qual o gênero se insere, pois cada esfera tem uma condição sócio-ideológica que lhe é própria e, dessa forma, tudo isso vai ajudar a determinar a função do gênero. Segundo Rodrigues (2001, p. 77-78)

Além das motivações tecnológicas que viabilizaram o jornalismo, sem dúvida, é preciso situar as condições (acontecimentos) sócio-ideológicas que marcaram a sua consolidação: a revolução burguesa contra a aristocracia e o poder absoluto, a sua ascensão ao poder; a queda da censura prévia, exercida pelos Estados nacionais e pela Igreja; o processo de alfabetização em larga escala, que viabilizou a leitura dos jornais. Nesse contexto social, a informação torna-se um bem necessário, um indicador econômico e financeiro (as notícias que vinham davam conta do que estava acontecendo economicamente em outras regiões, permitindo fazer previsões financeiras) e um instrumento político (divulgação e consolidação das novas idéias). A circulação e o conhecimento dos acontecimentos, fatos e opiniões adquiriu valor social. Essas condições sociais se tornam o contexto de configuração de uma nova forma de comunicação social, da consolidação da esfera jornalística.

Esse contexto propiciou o advento da esfera jornalística, mas como isso não é uma construção acabada, suas especificidades vão se modelando ao longo dos tempos, também pelas questões sócio-ideológicas e econômicas e pelas relações com os interlocutores. Segundo Rodrigues (2001, p. 79), “depois de 1950 o jornalismo investe-se de um novo caráter, contrapondo-se ao jornalismo popular (jornais sensacionalistas)” Surge um jornalismo de profundidade, chamado por Benito (*apud* RODRIGUES, 2001) de jornalismo interpretativo, explicativo².

Em vista de toda a realidade social que permeia a esfera jornalística e com base na literatura sobre a ciência do jornalismo, o que se pode concluir é que o objeto da esfera jornalística está baseado nos acontecimentos, fatos, conhecimentos e opiniões da atualidade e sua função sócio-ideológica, segundo Rodrigues (2001, p. 81):

[...] se caracteriza por fazer circular (interpretar, "traduzir") periódica e amplamente as informações, conhecimentos e pontos de vista da atualidade e de interesse público, "atualizando" o nível da informação da sociedade (ou de grupos sociais particulares).

Além disso, há fatores desencadeados em virtude do que a esfera jornalística propicia:

[...] a esfera social do jornalismo desencadeia reações ideológicas intimamente relacionadas às condições sociais e aos valores sociais atribuídos aos gêneros que nesse campo circulam. Dessa forma, as diferentes situações de comunicação verbal que se produzem e circulam na esfera do jornalismo são revestidas de ideologias e valorações. (ACOSTA PEREIRA, 2008, p. 69).

A apreciação, segundo Bakhtin (2006), é dada por meio da entoação expressiva, da escolha dos itens lexicais, textuais e discursivos. Nesse sentido, para o autor, os signos possuem acentos de valor ou horizontes apreciativos e, portanto, os próprios gêneros da esfera jornalística optam por avaliar, apreciar, julgar e se posicionar.

Assim, os gêneros da esfera do jornalismo impresso são absorvidos por valorações instituídas de ideologias que regulam, estabilizam e legalizam as diversas situações

² Os autores Melo (1992, 1994) e Benito (*apud* RODRIGUES, 2001), entre outros, relatam as fases do jornalismo e, em consonância com Bakhtin, apontam que as mudanças nas especificidades do jornalismo de cada época são reflexos vivos das contradições da atualidade social.

sociais mediadas por esses gêneros. O campo social do jornalismo impresso, portanto, carrega consigo índices sociais de valor que não apenas influenciam na relativa estabilização dos enunciados que se tipificam nessa esfera, como legalizam e regularizam as demais formas de adaptação dos enunciados [...] (ACOSTA PEREIRA, 2008, p. 73).

É partindo da necessidade de ter em vista as particularidades do gênero e a concepção clara do enunciado a ser estudado que esta análise do gênero *Carta ao leitor* se configura. Nesse caso, portanto, o gênero “carta do leitor” se desenvolveu a partir da esfera da atividade humana do jornalismo escrito, na qual, especificamente, há o suporte revista. Assim sendo, para a seção de análise deste artigo será utilizada a *Revista Veja*, de circulação nacional, pertencente às organizações Globo de jornalismo e que, portanto, tende a ser uma formadora de opinião do público leitor.

4 Metodologia

A metodologia para análise do gênero *Carta ao Leitor*, da *Revista Veja*, baseou-se no método sociológico do Círculo de Bakhtin, levando em consideração os aspectos comunicativos sociais aliados aos gêneros do discurso na interação verbal. Além disso, a análise ancorou-se, também, em Rodrigues (2001) em sua proposta de análise verbal e social. A partir disso, na análise, primou-se em envolver a dimensão social do gênero, englobando a esfera social a qual ele pertence e as finalidades do jornalismo. Já na parte verbal, procurou-se ressaltar o horizonte apreciativo no que diz respeito à valoração e às relações dialógicas entre os enunciados.

Dessa forma, o que se buscou foram as regularidades do gênero *Carta ao Leitor* não nas formas fixas da língua, mas sim, dentro da esfera social do jornalismo nas situações reais de comunicação, tentar construir uma descrição do gênero a partir dos dados encontrados. Para isso, foram escolhidas quatro cartas de edições de diferentes anos da *Revista Veja*, de circulação semanal, nomeadas, em ordem cronológica, Carta um, dois, três, quatro e estão anexas no fim deste artigo, a fim de um melhor manuseio de informações e para situar o leitor. A revista é impressa e também digital, estando acessível para quem quiser na internet³.

³ Disponível no site <http://Veja.abril.uol.com.br/>.

5 Análise

5.1 Publicidade X Jornalismo

Além da própria análise da esfera jornalismo, há de se julgar, também, fatores externos que influenciam as especificidades dos próprios gêneros jornalísticos. Rodrigues (2001) aponta que fenômenos discursivos referentes à propaganda (ou publicidade) são agregados ao conceito de jornalismo, por serem veiculados pelas mesmas mídias. O jornalismo, pelo próprio nome, é comumente associado ao suporte “jornal”, no entanto, não deve ser confundido, pois além de possuir outros suportes. O jornalismo, segundo a definição do dicionário de comunicação de Rabaça e Barbosa (1998 *apud* RODRIGUES, 2001) é, entre outros, responsável pela transmissão de informações através dos veículos de difusão coletiva (jornal, revista, rádio, televisão, cinema, etc). A informação jornalística difere da informação publicitária pela finalidade de sua transmissão e por sua periodicidade.

Contudo, o que pode ser visto no gênero *Carta ao Leitor* (através das cartas analisadas) é que há certo viés de publicidade por parte do locutor (autor) no que diz respeito à propaganda da própria revista e de certas “colunas”, por assim dizer. Na edição 2060, intitulada, neste trabalho, carta 3, o autor faz referência ao “Radar”, seção de notícias enfatizando, logo no início da seguinte forma: “seção de notícias exclusivas que *Veja* publica com sucesso há mais de vinte anos”. Logo após, vai explicando o que é a seção e fazendo sua propaganda, a exemplos disso, está a carta 1, na qual há menção a uma reportagem exposta nas páginas seguintes, fazendo com o que o leitor tenha curiosidade de lê-la, isso sem contar que o autor faz remissão, também, à uma notícia anterior e a repercussão que ela teve.

Da mesma forma, há propaganda na carta 2 da *Veja* como um todo, com elogios à revista em contraparte a uma ação processual, movida pelo PT contra a revista. Nessa, foi ressaltado o ganho de causa, com todos os seus pontos positivos e com uma frase final que enaltece os títulos da revista: “É também um reconhecimento do patrimônio de credibilidade e independência que

transformaram *VEJA* na maior revista do país e na quarta revista semanal de informação do mundo”.

O enaltecimento da revista através de elogios, com relação a seus títulos também se mostra na Carta 4, com frase semelhante à anterior: "Incrível que seja a maior revista do país, mesmo desagradando a tanta gente". Utilizada para finalizar sua defesa contra ataques no sentido de que a revista é partidária, dentre outras acusações, a frase parece ser mais regular em anúncios, contudo, conforme dito, anteriormente, pode-se haver um entre-cruzamento de gêneros.

5.2 Valoração

Na interação social, o signo passa por um processo, no qual os indivíduos participam, têm suas reações e opiniões sobre eles e em relação a eles, e, portanto, as formas do signo estão significadas conforme a organização social dos indivíduos e as condições da interação (BAKHTIN, 2006, p. 44). Ou seja, se uma dessas formas muda, o signo também muda. Dessa forma, os signos estão em constante modificação. O signo está estritamente relacionado à sociedade, na medida em que os grupos sociais vão se formando e neles os objetos de atenção que, por sua vez, tomam valores particulares. É nesse momento que os signos vão se originando. Porém, é importante que o objeto entre no horizonte social do grupo e que esteja de acordo com as condições sócio-econômicas do grupo, adquirindo uma significação coletiva, para só, então, participar da formação do signo.

É só a partir do momento em que o objeto adquiriu um índice de valor que ele pode entrar no domínio da ideologia e tendo ele características ideológicas, também se configura como um índice social de valor. Portanto, objetos são valorados e saturados por orientações ideológicas, que, no caso de uma matéria jornalística, pode regularizar mecanismos de localização do assunto a ser tratado e sua retomada (ACOSTA-PEREIRA, 2008).

A valoração ou o acento de valor está, no caso das revistas, já no momento em que se escolhe o “tema” da reportagem, que, provavelmente, já é escolhido mediante a aprovação do público, pensando nesse interlocutor atento e que, por sua vez, aprova ou não a valoração feita pelo produtor da reportagem. O momento da escolha temática é também social, pois o objeto é determinado, justamente, por fazer parte do contexto sócio-econômico do grupo ao qual se

pretende atingir. Feito isso, é chegada a hora de acentuar ou não o foco da reportagem. Primando pelas especificidades do gênero, mais, especificamente, na *Carta ao Leitor*, uma de suas especificidades é retomar matérias anteriores, seja com o intuito de esclarecimento de alguma questão ou, simplesmente, fazer uma propaganda de alguma seção da revista, ou, ainda, se defender de ataques feitos às reportagens anteriores.

A valoração inicia com a escolha do autor, ao optar por um tema que tenha relevância aos leitores, prossegue, também, com a escolha dos recursos lingüísticos, explicitados posteriormente, e com a retomada de uma reportagem, já, neste momento, valorando-a. Na denominada Carta 1, intitulada “A promoção a povo”, há uma retomada da reportagem de corrupção relacionada à política, às acusações feitas à *Veja* com relação a isso e já há uma espécie de catáfora, prenunciando uma reportagem posterior, da mesma edição da presente *Carta*, na qual há mais explicações e as repercussões da reportagem anterior. Na Carta 2, denominada “A *VEJA* não se omitiu”, há referência a 8 capas de revistas *Veja*, nas quais ela delata fatos de corrupção oriundos do Partido dos Trabalhadores e divulga que o partido entrou com um processo contra ela. AA partir disso, sai no contra-ataque, elaborando sua defesa. Já na Carta 3, há uma propaganda de duas seções da Revista *Veja* e na Carta 4, assim como na Carta 1, há alusão a uma reportagem anterior e sua defesa frente aos ataques da principal pessoa envolvida na reportagem. Vale ressaltar que, em alguns desfechos do gênero, a conclusão é no sentido de valorar a revista como um todo, como mostram os trechos da Carta 2 e da Carta 4, respectivamente:

- (1) “É também um reconhecimento do patrimônio de credibilidade e independência que transformaram *VEJA* na maior revista do país e na quarta revista semanal de informação do mundo.
- (2) "Incrível que seja a maior revista do país, mesmo desagradando a tanta gente".

Em vista de tudo isso, percebe-se que a valoração está em primar pelos assuntos polêmicos, objetos esses que, em consenso dos indivíduos, adquiriram certos índices de valor. Das quatro *Cartas ao Leitor* analisadas, três versavam sobre corrupção relacionada à política.

Tema recorrente não somente a essa seção, mas de outras e em outras edições também. Além disso, há a questão de que a revista *Veja* adquiriu uma significação interindividual, pois, para Bakhtin (2006, p. 45) “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”. Oras, se a revista em questão não fosse importante o suficiente, os supostos prejudicados nem se dariam ao trabalho de recorrer e processá-la ou divulgar respostas a ela. Como a *Carta ao Leitor* não é assinada, o autor é a voz da revista em si, rebatendo os ataques e defendendo-a, buscando, também uma aprovação do leitor com relação às suas reportagens referenciadas. Nesse sentido, Pinto (2004) afirma que esse gênero *Carta ao Leitor* tem características de um editorial, sendo que o formato *carta* é um recurso utilizado para se tornar familiar e interativo com o leitor, com o intuito de expor um discurso teórico. Assim, o que se nomeia como *carta ao leitor* não tem relação com o gênero carta, tal como é conhecida, por exemplo, a carta familiar, por isso a ausência dos elementos da carta. E, assim, mesmo tendo o nome *carta*, não quer dizer que seja uma carta. Da mesma forma, Silva (2007), também, confirma que esse gênero é um editorial da revista *Veja* e serve de espaço para criar o “sujeito *Veja*”:

[...] que oculta os efetivos sujeitos autores dos projetos defendidos na revista (sua atuação partidária). Também é espaço de reafirmação de idéias centrais a fixar, e a reafirmação do papel da revista como “porta-voz”, indicadora de caminhos: *Veja* “cria o problema” e mostra como resolvê-lo. (SILVA, 2007, p. 94)

Nessa perspectiva, a autora também confirma a valoração da própria revista como um todo, ou mesmo de uma reportagem específica, através dos signos que refletem e refratam a realidade, de modo que a organização e a escolha desses signos também influenciam nesse deslocamento do interlocutor entre as reportagens mencionadas e debatidas.

5.3 Recursos linguísticos

Com o intuito de provocar uma atitude responsiva ativa no interlocutor no processo de composição do enunciado, o que se mostra importante é a seleção dos recursos linguísticos e a

seleção dos elementos composicionais, que, por sua vez, dependem, também, do gênero utilizado e de sua especificidade. A palavra em si não é neutra, ela está relacionada aos outros enunciados, ao seu próprio significado e também ao gênero. (RODRIGUES, 2001, p. 34). Ela depende da época, do contexto sócio-histórico e econômico, assim como das esferas sociais e, dessa forma, a palavra e a expressividade do enunciado, segundo Bakhtin (1993), não se determinam pela atitude do falante frente ao objeto de seu discurso, mas pelos enunciados alheios dos outros, já existentes sobre o mesmo tema. Vale ressaltar, também, que o enunciado deve ser voltado ao seu interlocutor e também se constitui como uma reação-resposta encaminhada aos enunciados anteriores:

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrarem todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1993, p. 86)

Nas análises das quatro revistas selecionadas, o que se vê são respostas ativas explícitas a outros enunciados, que, por sua vez, já responderam a outro enunciado da própria revista e com interlocutores bem definidos. O gênero *Carta ao Leitor* está sempre em busca dos seus interlocutores, que são os leitores da revista, assim como os autores de denúncias contra a revista e suas publicações, deixando, dessa forma, bem claros seus objetivos. Contudo, um ponto a ser ressaltado é que como o nome da seção⁴ já diz, *Carta ao Leitor*, a hipótese é a de que o “autor”, a própria voz da revista, se reporta ao seu interlocutor com formas mais pessoais, tratando-o com as pessoas do discurso (você, o senhor, o caro leitor) e, no entanto, não é isso o que acontece. É evidente que o discurso pretende atingir ao público leitor, contudo, a pronominalização ou outras construções que busquem tornar-se íntimo dele não estão implícitas, logo, o nome *carta do leitor* não remete a uma possível busca de familiaridade, mais uma razão para afirmar que essa seção não tem relação com o gênero carta pessoal.

⁴ A denominação *carta ao leitor* nomeia a seção e também o gênero.

Estes ou aqueles elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) estão estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros: oratórios, publicitários, gêneros de imprensa, gêneros jornalísticos, gêneros de literatura inferior (como o romance de folhetim, por exemplo) e, finalmente, os diversos gêneros da grande literatura. Estes ou outros elementos da língua adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam [sic] aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros. (BAKHTIN, 1993, p. 96)

Portanto, para o autor, é o gênero quem determina as formas utilizadas para formar o seu discurso. É possível que se estude os fatores linguísticos, porém, sempre voltado à especificidade do gênero e da situação social, pois, segundo sua teoria, diante dos fatores extralinguísticos, o linguístico é apenas um meio. Contudo, como dito acima, há formas que “adquirem o perfume dos gêneros”.

Outro elemento linguístico que poderia se esperar no gênero seria um vocativo ou um chamamento inicial explícito, como as formas “caro leitor” ou “prezado leitor” o que também não acontece e o que vem a corroborar a teoria bakhtiniana de que cada gênero tem suas especificidades. Sendo que essas marcas linguísticas, frequentes nos gêneros mais gerais de cartas pessoais, podem não estar presentes no gênero específico *Carta ao Leitor*, pois não faz parte da orientação intencional do mesmo.

Como o intuito discursivo está relacionado às circunstâncias individuais da situação de comunicação, os parceiros diretamente envolvidos captam com facilidade esse “querer dizer” do locutor, nesse caso, os leitores (interlocutores) da Revista *Veja*, conhecedores do gênero *Carta ao Leitor*, já cientes dos outros enunciados de edições anteriores, captam, mais facilmente, o intuito do locutor de se referir a uma matéria da Revista, ou aos comentários feitos a ela com o objetivo de sua valoração.

É necessário, pois, ao locutor (autor), depois de escolhido o gênero, se adequar a ele, ou seja, diante da situação na qual está inserida a *Carta ao Leitor* ele não poderá se referir ao seu interlocutor (leitor) perguntando sobre sua vida diária e sim, envolvendo e questionando o leitor na matéria a qual está comentando, razão disso está na especificidade do gênero em questão, da forma como ele se estruturou.

5.3.1 Retomada– marcas temporais

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do enunciado, segundo Bakhtin (2000, p. 279), se fundem no “todo” do enunciado, marcados pela especificidade da esfera de comunicação. Contudo, conforme as especificidades de cada gênero, alguns elementos se sobressaem. No gênero *Carta ao Leitor*, a retomada de temas já tratados em outras reportagens, assim como a retomada de outros enunciados, de outros gêneros é uma regularidade apresentada nas quatro cartas analisadas, seja retomando reportagens de edições anteriores, seja por retomar seções fixas da revista. Essa retomada é feita através dos elementos lingüísticos de localização temporal, na Carta 1, utiliza da construção “semana passada”, logo no início da carta, na Carta 2, o adjunto adverbial de tempo utilizado é “em 2005”, já na Carta 3 a qual tem caráter mais de propaganda de seções da revista, a construção usada para retomar tais seções é “há mais de 20 anos” e na Carta 4 a primeira menção que se faz na reportagem é temporal “na edição passada”.

Em vista disso, se conclui que há a regularidade de marcas temporais que situem o interlocutor, sendo que ele também espera do gênero essa localização. A exemplo disso também, está, na Carta 4, além da construção “na edição passada”, o recuo no tempo de dez anos atrás com a frase: “Há exatos dez anos, uma campanha publicitária baseou-se justamente nas acusações de caráter partidário e ideológico feitas à revista”, ou seja, os referentes estão em espaços de tempo diversos. Assim sendo, o leitor se situa em um eixo temporal, no qual o discurso da reportagem está no momento da enunciação (escrita), contudo, é, a todo o momento reportado ao passado, como visto acima, ou a uma reportagem posterior, a exemplo da Carta 1 que remete o leitor a mais à frente:

(3) Na página 50 da presente edição, *VEJA* comenta as repercussões da reportagem e publica novas descobertas sobre as relações de Dantas com o governo petista.

Configurando, dessa forma, uma relação direta com outros enunciados, com os quais o gênero constrói seu objeto de discurso.

5.4 Dialogismo

Como o discurso está sempre orientado para o interlocutor, é preciso buscar recursos que o localizem. Essa localização pode ser feita com a retomada de marcas temporais, recurso de orientação para o leitor ao qual o gênero *Carta ao Leitor* se volta. Esse gênero analisado é um bom exemplo de relação dialógica, pois, explicitamente, ele se reporta ao “já-dito”, que, nesse caso, é uma estratégia discursivo-argumentativa para envolver o leitor, fazer com que ele se interesse pelas edições anteriores da Revista para as quais se reporta e, sobretudo, manter uma intertextualidade com outros enunciados. Essa relação dialógica com outros enunciados faz com que o autor vá construindo seu objeto de discurso, ancorado no enunciado de outrem e também na posição responsivo-ativa a esses enunciados. A própria *Carta ao leitor* é uma reação-resposta frente às reportagens publicadas na revista, que na época, já provocara um eco no discurso ou no comportamento do leitor e se reestrutura para, novamente, provocar um eco distinto com relação à mesma temática, fazendo com que o locutor (leitor) tenha mais uma conclusão a tirar. Pois, ao término de seu enunciado, o locutor passa a palavra ao outro ou dá lugar à compreensão ativa do outro.

Nesse sentido, há uma relação dialógica entre os enunciados já-ditos e as respostas desses enunciados, que, por sua vez, já se constituem como novos enunciados e também já ditos. Sendo assim, esse novo enunciado que está sendo construindo também quer provocar uma ação responsiva ativa no seu interlocutor. Para isso, vai tecendo suas argumentações sempre no sentido de construir o efeito de neutralidade nas questões veiculadas, por exemplo, na Carta 2, a acusação era de que a *Veja* tem “a nítida intenção em ferir a imagem e o nome do PT”, contra o qual eles combatem, veementemente. O autor, nessa questão, através da voz da juíza que absolveu a revista da acusação acima, se justifica:

- (3) “Estranha seria a omissão da revista *VEJA* diante de tais fatos, haja vista sua postura, ao longo dos anos, de prontamente denunciar escândalos públicos que afrontam a seriedade e ética do sistema político brasileiro, sendo um dos órgãos de imprensa mais contundentes no exercício do jornalismo investigativo”.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1981, p. 144) se refere ao discurso de outrem, como “[...] o *discurso citado* é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”, uma alternância de sujeitos, de outros no discurso do autor. Da mesma forma, Acosta-Pereira (2007, p. 15) se referindo ao gênero cartas de aconselhamento, afirma:

Nas cartas de aconselhamento, o discurso citado proporciona um espaço de reforço para a justificativa das escolhas das informações apresentadas pelo solucionador/especialista, reiterando sua validade e avaliação. O discurso citado, em suma, reforça os índices de validação e avaliação e o discurso de autoridade que o solucionador/especialista utiliza para responder à ACRAR⁵ do problematizador.

Vale ressaltar que implícita ou explicitamente, o autor sempre quer reforçar que seu compromisso é com a transmissão da “verdade” dos fatos, é o que diz a Carta 4:

(4) “de reafirmar o único compromisso da revista: com a verdade, doa a quem doer, para o bem do Brasil. Os anos passam, os governos também, os partidos idem, mas nós continuamos no mesmo lugar. A seu lado, caro leitor.”

A finalidade da interação verbal, no gênero *Carta ao Leitor* é convencer o leitor de que a revista é sempre neutra em suas reportagens, fazer propaganda de si mesma, reportando o leitor, em uma relação dialógica, a enunciados de outrem.

6 Considerações finais

Concomitante às transformações sociais, estão os gêneros e, portanto, sua plasticidade e dinamicidade fazem com que variem conforme as circunstâncias (BAKHTIN, 2000). Em vista disso, as esferas sociais estão intimamente ligadas à questão dos gêneros e, por isso, o gênero *Carta ao Leitor* foi apresentado e analisado com base na esfera social a qual pertence: a jornalística.

Na busca por compreender como o discurso se estrutura nesse determinado gênero, foram analisadas as questões de valoração que já inicia desde o momento da escolha do tema e da

⁵ ACRAR significa a Atitude de Compreensão Responsiva de Ação Retardada.

reportagem escolhida para fazer a retomada. Além de se descobrir que a valoração estava no posicionamento da revista frente a acusações ou denúncias e no comprometer-se em instaurar efeitos de neutralidade nas questões polêmicas, enfatizando seu compromisso com a “verdade” e com a transmissão de informações.

Na questão verbal, a hipótese de que seriam utilizadas formas típicas de personalidade, tais como pronominalização, entre outras, por se tratar do gênero carta, não foi comprovada, no entanto, o direcionamento ao leitor se evidenciou, implicitamente. Também foi nítido o deslocamento a outros enunciados, através das marcas temporais sígnicas que situavam o leitor quanto às alusões feitas a outras reportagens ou a outras seções da revista, assim como uma nítida argumentação em favor do posicionamento neutro da revista, valorando-a e, sobretudo, com a marcação fortemente publicitária, no sentido de fazer a propaganda de si mesma.

Outra questão bem marcada seria a relação dialógica entre os enunciados já-ditos e sua ação responsiva ativa frente a eles. Essa ligação aos discursos de outrem são regularidades do gênero *Carta ao Leitor* no sentido de que servem de ancoragem na construção do seu objeto de discurso.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. Discurso e enunciação – o gênero *carta de aconselhamento* sob a perspectiva sociodialógica de Bakhtin. **In: Revista Letra Magna**, n.07, 2007.

_____. **O Gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração.** Dissertação de Mestrado. PGLg.UFSC. Florianópolis, 2008.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **O discurso no romance.** In.: ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec. p. 71-210, 1993.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, p. 279-326, 2000.

_____. **Análise e Teoria do Discurso.** In: BRAIT, B. Bakhtin – Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro.** 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Introdução*. In.: ____ (org.), GOMES, P. G., SILVA, R.S., et al. **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. São Paulo: FTD, 1992. p. 5-14.

PINTO, R. **Temporalidade discursiva e coesão temporal à luz do interacionismo sociodiscursivo**. In: Calidoscópico. Vol. 02, N. 02, jul/dez 2004.

RODRIGUES. R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

SILVA, C. L. *Veja impondo moral: fotografias sobre aids na obra de Alexandre Ferrari*. In: **Espaço Plural**. Ano VIII, Nº 17, 2º Semestre, 2007.

Anexos

Carta 1

Carta ao leitor

A promoção a povo

Quando VEJA revelou, na semana passada, que o banqueiro Daniel Dantas usou espões internacionais para levantar a vida financeira de petistas, o presidente Lula reagiu com violência verbal. Mesmo sem ler a reportagem e conhecendo apenas relatos sobre seu conteúdo, atacou os profissionais que a fizeram e concluiu: "Sinceramente, é de uma leviandade e de uma grosseria que um ser humano comum não pode admitir, quanto mais um presidente da República".

Na página 50 da presente edição, VEJA comenta as repercussões da reportagem e publica novas descobertas sobre as relações de Dantas com o governo petista. Neste espaço se tratará da concepção de Lula de que um presidente da República merece mais consideração que um cidadão comum. Isso exige uma reflexão. Ela nos vem da lembrança de que os fundadores do sistema democrático de governo, aqueles americanos que se rebelaram contra a tirania monarquista do rei George III da Inglaterra no século

XVIII, cuidaram principalmente de coibir o poder e as regalias pessoais do presidente.

Preocupados em não criar um novo rei com o cargo de presidente, ficou estabelecido que:

- O presidente não pode processar ninguém, mas pode ser processado por qualquer cidadão.
- O presidente é um servo do povo e, portanto, deve aos cidadãos obediência litúrgica e hierárquica.
- O mandato presidencial é uma missão constitucional a que um dos cidadãos do país se submete muitas vezes a contragosto e em prejuízo de suas atividades privadas. Thomas Jefferson, o terceiro presidente dos Estados Unidos, disse: "Um homem honesto não sente prazer no exercício do poder sobre seus iguais".
- Quando deixa o comando do governo e volta a ser um cidadão comum, o presidente é promovido a povo.

São lições que precisam ser lembradas a Lula, que tem amigos como o ditador cubano Fidel Castro, que há meio século recusa sua promoção a povo, e o venezuelano Hugo Chávez, que pretende adiar a mesma promoção pelas próximas duas décadas. Além disso, cercado de bajuladores, Lula acabou convencido de que é um "líder", um "guia", enfim, alguém superior aos cidadãos comuns. Nada menos republicano. Nada menos democrático.

Carta 2

Carta ao leitor

VEJA não se omitiu

Em 2005, na esteira dos escândalos políticos que abalaram o país, o Partido dos Trabalhadores decidiu processar VEJA, com a alegação de que a revista mostrava "a

nítida intenção em ferir a imagem e o nome do PT". Na petição, o partido tentou lançar uma sombra de suspeição sobre oito capas de VEJA (*reproduzidas abaixo*) que denunciavam malfeitos de petistas no poder. Na semana passada, a juíza Ana Carolina Vaz Pacheco de Castro, de São Paulo, julgou improcedente a ação movida pelo PT, por meio de uma sentença que prima pela clareza: *"Não se olvida que todas as capas e as matérias centrais que a elas se referem retratam tristes episódios de corrupção, tráfico de influência e quebra de normas éticas e morais em que o Partido dos Trabalhadores teria se envolvido, os quais são de inegável interesse público"*. Acrescenta a magistrada: *"A imprensa tem não só o direito, mas também o dever de retratar fatos graves que tais, não se esperando outro comportamento dos meios de comunicação responsáveis e comprometidos com o papel social de levar ao público a informação que lhe interesse, especialmente sobre seus entes políticos, como no caso. Estranha seria a omissão da revista VEJA diante de tais fatos, haja vista sua postura, ao longo dos anos, de prontamente denunciar escândalos públicos que afrontam a seriedade e ética do sistema político brasileiro, sendo um dos órgãos de imprensa mais contundentes no exercício do jornalismo investigativo"*.

A juíza lembra, ainda, que VEJA foi igualmente vigilante com outros governos, como o de Fernando Collor e o de Fernando Henrique Cardoso, e que, nessas oportunidades, atraiu inclusive elogios de integrantes do PT. Mais: que outros órgãos de imprensa, nacionais e internacionais, noticiaram os escândalos protagonizados pelo partido no poder. A sentença da juíza Ana Carolina Vaz Pacheco de Castro é um alento e uma prova da existência de um estado de direito sadio no Brasil. É também um reconhecimento do patrimônio de credibilidade e independência que transformaram VEJA na maior revista do país e na quarta revista semanal de informação do mundo.

Carta 3

Divertido e informativo

A edição impressa de VEJA e Veja.com (www.veja.com.br) têm vidas paralelas, mas com diversas áreas em comum. Uma delas é o Radar, seção de notícias exclusivas que VEJA publica com sucesso há mais de vinte anos. No site da revista, ela tem sua versão no Radar on-line, atualizado de hora em hora (ou de minuto em minuto, se for o caso) pelo titular da seção, na revista e na internet, o editor especial Lauro Jardim. No ar há quase dois anos, o Radar on-line coleciona diversos furos jornalísticos que exigiram imediata divulgação, já que não se manteriam como notícia exclusiva até o fechamento da revista impressa, na noite de sexta-feira. Dois exemplos: em janeiro, o Radar on-line noticiou que a empresa de telefonia Oi havia fechado o preço de compra da Brasil Telecom, sua congênere, naquele que é o maior negócio já realizado nessa área no Brasil. O furo foi capa dos principais jornais no dia seguinte. Em abril, Lauro Jardim colocou na internet a informação sobre o recall e a multa que a Volks terá de pagar por causa do caso Fox. Veja.com também conta com um podcast de Diogo Mainardi, o colunista mais lido da revista impressa, e com o blog de Reinaldo Azevedo, que uma vez por mês aparece nas páginas da revista com artigos sobre política e cultura.

Neste número, a interação de VEJA e Veja.com produziu outra parceria extraordinária: o "politicômetro", um teste que, inspirado numa iniciativa americana, situa o leitor no espectro político-ideológico por meio do cruzamento de respostas a vinte perguntas sobre os mais variados temas. A idéia do teste surgiu durante a confecção da reportagem sobre a pesquisa A Cabeça do Eleitor, que resultou no livro de mesmo nome, a respeito da lógica que orienta os eleitores do país. O autor da pesquisa, o sociólogo Alberto Carlos Almeida, elaborou o teste brasileiro, que, na versão on-line, dispõe de um quadrante que localiza o leitor entre os extremos esquerda-direita e liberal-antiliberal. Divertido e revelador.

Carta 4

Continuamos no mesmo lugar

Na edição passada, uma reportagem de VEJA revelou o conteúdo de gravações que indicam que a campanha eleitoral da governadora do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius, do PSDB, foi abastecida com dinheiro de caixa dois. A fim de rebater as evidências ali contidas, a governadora seguiu um ritual conhecido. Convocou uma entrevista coletiva – para a qual o correspondente de VEJA, Igor Paulin, autor da reportagem, não foi convidado – e tentou desqualificar as pessoas ouvidas pela revista. Yeda também tentou atingir a própria VEJA, ao dizer que as gravações citadas pela revista haviam "encontrado bom valor de mercado" – uma bobagem risível, pois VEJA jamais pagou por qualquer informação publicada em suas páginas editoriais. Ato contínuo, de assessores abrigados no Palácio Piratini, sede do governo gaúcho, começaram a partir acusações de que a revista manipula a realidade, é antiética, golpista e... petista! Blogs locais encarregaram-se de disseminar tais inverdades – não se sabe se a bom valor de mercado. Na contramão, a história relatada na reportagem, que ganha neste número uma continuação, resultou na organização de uma passeata em Porto Alegre, para pedir o impeachment da governadora. Boa parte dos manifestantes era simpatizante ou integrante do PT – partido que, flagrado pela revista em diversos malfeitos, acusa VEJA de ser... tucana!

Há exatos dez anos, uma campanha publicitária baseou-se justamente nas acusações de caráter partidário e ideológico feitas à revista. Seus criadores encadearam as seguintes frases: "A esquerda acha que a VEJA é de direita"; "A direita, que VEJA é esquerdista"; "Os moderados dizem que VEJA é radical"; "Os radicais reclamam que VEJA é moderada";

"Incrível que seja a maior revista do país, mesmo desagradando a tanta gente". Foi uma forma bem-humorada – e exata – de reafirmar o único compromisso da revista: com a verdade, doa a quem doer, para o bem do Brasil. Os anos passam, os governos também, os partidos idem, mas nós continuamos no mesmo lugar. A seu lado, caro leitor.

‘THE STATE OF THE ART’ AS AN EXAMPLE FOR A TEXTUAL LINGUISTIC ‘GLOBALIZATION EFFECT’.

Code Switching, Borrowing, and Change of Meaning as Conditions of Cross-cultural Communication.

Fee-Alexandra Haase¹

ABSTRACT: *In general, code switching is a linguistic term referring to using more than one language or variety in conversation. Bilinguals have the ability to use elements of both languages, when conversing with another. Here code switching is the syntactically appropriate use of multiple varieties of languages. Code switching can occur at the level of single words, terms, and limited phrases and can reach extension of the replacement of whole grammatical units at the level of full sentences. In the simplest definition, we can define code switching as the change of a set of a lexicon of an oral or written communication unit where one language is added by elements of a language. We will discuss the functions of the implementation of a second language in the language of a communicated writing with the example of the expression ‘state of the art’ used both in English texts and other languages showing that the borrowed expression is a bearer of encoded semiotic meanings with a specific set of meanings connected, when used in writings of other languages.*

KEYWORDS: *code switching, bilinguals, second language*

I Introduction

Research Positions

In semiotics a code is a set of conventions or sub-codes used in order to communicate meaning. The most common is language. Wood distinguished between special and temporal codes and called the connection between them transition. (Wood 16). Hess mentioned that “artistic function of code switching in literature” exist and that code switching is “a marker of liminality - the state of creative in-betweenness which serves as an underpinning for unconscious literary designs.” (Hess 5). In general, borrowing is the phrase that actually is applied for the use of single phrases from another language. Code switching refers to syntactical units. We will use here the expression code switching for the activity of changing the language. Semiotically, code switching is the change (transition) from one linguistic code to another. Even though the codes have equivalent carriers of meanings, words that can be translated, the existence of the expression in the foreign language brings additional meanings. The expression ‘state of the art’ in a text of

¹ Associate Professor of Faculty of Arts and Sciences of the University of Nizwa

a foreign language contains more meanings than the actually translated one. Karrebaek considers code switching "a linguistic mode, and thus a semiotic process" and aims "to place code switching within language as such, that is as a systematic, linguistic phenomenon which participates functionally in the grammatical structuring of linguistic constructions." (Karrebaek 407). Mahootian investigated into code switching as the relationship between code choice, bilingual identity and language change. Based upon bilingual Spanish-English publications examined and on the pattern of code choice, Mahootian concluded that "codemixed discourse is one of three varieties of code available to the bilingual, and where this variety is used intentionally, it is meant to emphasize the speaker's bilingual identity" and suggested that "in some contexts, code switching, is itself an instantiation of language change." (Mahootian 361). Dury presented the results of a corpus-based diachronic study of the migration of vocabulary from the language of ecology into non-scientific language and vice versa. The results were extracted from a bilingual (French and English) comparable corpus compiled for the study. Dury showed that "if terms can get terminologized over time, words which have become widespread in the media can, in return, get terminologized over the years and move into the lexicon of ecology, as is the case in English with carbon neutral." (Dury 230). When we trace back the meanings of "art" and "state" in a diachronic linguistic perspective, we find that their origin is Latin, *ars* and *status*, and both words were used as part of the terminology of rhetoric besides other terminological fields. In terms of the methodological development of languages Hitchcock argued that "inferences" in historical linguistics "conform to the common cause principle focusing on methodological issues in historical linguistics and correlations serving as premises for common cause inferences; they are also potential sources of error in historical linguistics". (Hitchcock 423). Similarly Spolsky explored Darwinian literary criticism and adaptationist literary study as adopted by scholar Joseph Carroll under the aspect "The Centrality of the Exceptional in Literary Study". (Spolsky 285). Fischer discussed whether the explanation of the data should be in terms of grammar change as advocated by formalist linguists or language change. "This latter point automatically leads to the question as to what type of grammatical model or theory the historical linguist should work with, and more particularly, in how far the innate, syntacto-centric generative model is adequate for studying grammar change. This is followed by a brief conclusion in which a semi-independent position for the historical linguist is advocated". (Fischer 710). Christopher Potts wrote in *A Description Language for Economy Conditions* that economical conditions play an increasingly dominant role in syntactic theorizing. The central formal property of such constraints is that their 'evaluation' is relative to a set of 'independent linguistic structures'. Formalization is an important step, since these conditions require fundamental revisions to the 'usual description logic' for linguistics. (Potts). Khalizev discussed "reductionism relative to the theory of sciences in literary studies. Accordingly, reductionism is an incomplete scope of study of

its object by concrete academic disciplines.” Moreover, it puts scholars at bad limit between academic, true knowledge and mythmaking which makes it vulnerable in literary scholarship. However, it is a study of "superindividual entities" like literary style, genres, and the history of various literatures which offers the individual literary facts within the creativity of the author.” (Khalizev 53). Devitt analyzed ways to integrate the rhetorical and literary theories of genre of literary and rhetorical genre theories, qualities and changes in genre and construction of genre. (Devitt 696). Based upon the book *The Death of the Critic* of Roman McDonald Posner discussed reasons that literary criticism has fallen into decline describing how literary theory has replaced criticism and suggests that literary critics write criticism intended for scholars rather than general readers, preventing the promotion of literary creativity. (Posner 385).

Code switching as a Need of Intercultural Exchange

Code switching and borrowing can occur as an activity due to the lack of words or a multi-lingual society. For example during the time of early Islamisation of Egypt bilingual writings for administrative purpose in Greek and Arabic containing the Islamic *bismillah* formula in the Arabic part not translated in the Greek part were written. For example Papyrus *Nyu.apis.5605* was written in the 9th century contains the beginning of a receipt with only the *bismillah* and the amount of taxes paid preserved using Greek numerals. (*APIS*). But in the case of the use of the phrase 'state of the art' in pragmatic text types the variable meanings of 'art' including also a metaphorical meaning and a stream of meanings of its etymology exist. Code switching in the 21st century occurs as a function of a globalized English language, which actually uses a simple vocabulary. Its genuine place of origin falls in the area of grammar and rhetoric with a universal impact. The expression “state of the art” experienced according to *Google Trends* between the years 2004 and 2009 a decline in general internet inquiry. On the contrary, the coverage of the expression in mass media news on the internet increased. (*Google Trends*). This is not an expression of Standard English, but a variety of an English idiom with style and rhetorical impact. Its striking effect is the global use of the phrase even in the context of writings in a language other than the English one. According to *English Language Guide*, English is currently one of the most widely spoken and written languages worldwide, with some 380 million native speakers. Through the global influence of native English speakers in cinema, music, broadcasting, science, and the Internet in recent decades, English is now the most widely learned second language in the world. English is the most widespread language in the world and is more widely spoken and written than any other language. Over 400 million people use the English vocabulary as a mother tongue, only surpassed in numbers, but not in distribution by speakers of the many varieties of Chinese. Over 700 million people, speak English, as a foreign language. (*English*

Language Guide). Holborow wrote in *Ideology and Language: the Interconnections between Neo-liberalism and English*: “A new “world English” is being used against the dictates of neo-liberalism in interesting, new ways, as the above excerpt makes clear. We should also note that the Internet has been put to wide radical uses, first in the anti-capitalist and then in the anti-war global movements. While it is true that Internet access is still fairly restricted in terms of the whole world, nevertheless it has historically speaking a reach not seen before in English and for purposes maybe entirely different for which it was invented. It is interesting to note how English is being used.” (Holborow).

II The Case of the *State of the Art*: Functions of Implementation: Our Research Questions

When code switching occurs in a literary text, is here the code switching of implemented parts as an individual capacity or linguistic faculty of the individual writer, or is the code switching a part of a social development and socio-linguistic phenomenon that durable lasts in the setting of the language of the language that has been implemented? Based upon the examination of texts with code switching we will show the functions of the implementation of a second language in the language of a communicated writing. We will show that the re-figuration of a concept is here applied using a diachronic investigation. It is not an ‘ad-hoc’-built and implemented phrase, but an expression that is related to a concept, which can be traced back to cultural and linguistic settings arising from the beginnings of ancient European culture reflected in international English. The phrase “state of the art” is in contemporary English commonly as an expression for the latest development in a field. Our sources are U.S. American writings, English literature from early English Literature to Modernity, writing in International English, and writing in other languages with the implementation of the concept related to the “State of the Art”.

- I ‘Art’ and ‘Technique’ – The Historical Roots Diachronically Examined
- II Meanings of Art in Contemporary Language of International English
- III Examples of the Use of State of the Art in the English Contemporary Language
- IV Examples of the Implementation of the State of the Art in Other Languages

We discuss how the implementation of the second language in a text adds connotative meanings that are not covered by the first language. This is an increase of meanings, which requires the necessity of the receiver of the message to understand both first and second language. Lack of the implemented parts of the first language can arise from culturally diverse languages with a lexicon that is limited in terms of its vocabulary to semantic meanings that do not reach the area of the second language.

III The Rhetorical Barbarism in a Theory of Linguistics and Concept of Semiotics of Globalisation The Diachronic Discussion of Meanings of Art

The word *techne* (τέχνη) is art, skill, or cunning of hand especially in metalworking. It also depicts a craft, cunning, in bad sense or a way, manner, or means whereby a thing is gained, without any definite sense of art or craft. (Liddel; Scott). The Latin equivalent *Ars* comprises as meanings a skill in joining something, combining, working it, etc., with the advancement of Roman culture, carried entirely beyond the sphere of the common pursuits of life, into that of artistic and scientific action, just as, on the other hand, in mental cultivation, skill is applied to morals, designating character, manner of thinking, so far as it is made known by external actions. As skill in producing any material form, handicraft, trade, occupation, employment it is identical with τέχνη. (Lewis; Short). Classical rhetoric distinguished between the art and the talent of the speaker expressed in the terms *ars* and *ingenium*. *Ars* is an equivalent to the Greek term *techne*, which actually also includes technique as a skill and tool. The modern concept of art only partly covers this classical understanding of *ars techne*. Quintilian speaks about the *ars dicendi* (6, 2, 13, 15) and *ars rhetorica* (7, 2, 14, 3) and he speaks about the *ingenium* of the young child and the *memoria* as the sign for it (2, 1, 3, 1):

Tradito sibi puero docendi peritus ingenium eius in primis naturamque perspiciet. Ingenii signum in parvis praecipuum memoria est: eius duplex virtus, facile percipere et fideliter continere. Proximum imitatio: nam id quoque est docilis naturae, sic tamen ut ea quae discit effingat, non habitum forte et ingressum et si quid in peius notabile est. (Quintilian).

While the basics of linguistic theory refer to a theoretical framework that is most widely employed in language description in grammatical descriptions of elements of entire languages based upon linguistic typology and classification of linguistic phenomena, we focus on the realization of linguistic phenomena to an internal linguistic concept that is transferable and includes diachronic developments from the perspective of a common and tradited semiotic concept across single languages and is related to a concept of meanings. Becker and Eckel wrote that “in the discourse of philosophical aesthetics during the last two centuries, it is evident that the question of the essence of art has played a central role. In this tradition, art was not understood as "something constructed". Instead, art was integrated into the conceptual world of epistemology through the philosophical aesthetics developed in the major philosophical systems.

Accordingly, within this metaphysical tradition, art was attributed an exploratory, interpretative and epistemological function, insofar as it was assumed that truth could appear in a given work.” (Becker; Eckel). According to Becker and Eckel, “in artistic expression, new views of the world which contrast with general paradigms of technology could be experienced and articulated. In its lack of purpose, art aimed not at making something available, but rather, in its very distance from the attitudes proper to technique, it referred to alternative modes of individual and cultural ways of living.” (Becker; Eckel).

IV Examples of Contemporary Use of the Phrase State of the Art

“State of the art” in *Wikipedia* is described as follows: “The phrase "state of the art" should be hyphenated when it is used as an adjective, e.g.: "This machine is an example of state-of-the-art technology", but not when used as a noun as in the following sentence: "The state of the art in this field is mostly related to the X technology". Cutting edge as a synonym of the term can be used as a noun. Leading edge conveys exactly the same meaning. The state of the art is the highest level of development, as of a device, technique, or scientific field, achieved at a particular time. It also applies to the level of development (as of a device, procedure, process, technique, or science) reached at any particular time usually as a result of modern methods. The earliest usage of the term "state of the art" documented by the *Oxford English Dictionary* dates back to 1910 from an engineering manual by H.H. Suplee titled *Gas Turbine*. It reads, "In the present state of the art this is all that can be done." In the context of the European and Australian patent law, the term "state of the art" is a concept used in the process of assessing and asserting novelty and inventive step, and is a synonym of the expression "prior art".” (*Wikipedia*). „State-of-the-art“ is translated to German as „modernst“, „topmodern“, „hochmodern“, „supermodern“, „auf dem neuesten Stand der Technik“, „dem Stand der Technik entsprechend“. The nouns “state of the art” are translated as “neuester Stand der Technik”. (*Deutsch-Englisch-Wörterbuch*). In the German *Wikipedia* “state of the art“ is defined as follows: “Der Begriff State of the Art bezeichnet den höchsten anzunehmenden Entwicklungszustand einer bestimmten Technologie (nicht zu verwechseln mit Stand der Technik). Umgangssprachlich wird damit meist das höchstentwickelte (High-End) verfügbare technische Gerät (z. B. Computer, Stereoanlage) seiner Klasse bezeichnet. Die früheste bekannte Anwendung des Begriffs stammt aus dem Jahre 1910 aus dem Handbuch *Gas Turbine* von H. H. Suplee, in dem es heißt: „In the present state of the art this is all that can be done.“ (*Wikipedia*). In *WordNet* the expression *state of the art* stands for “the highest degree of development of an art or technique at a particular time”. (*WordNet*). The airport of Vienna promotes on its website “State-of-the-art Technologies” writing “State-of-the-art equipment helps us to flexibly provide reliable, safe, and fast turnaround.” (*Airport of Vienna*).

State of the art is the current level of knowledge and development achieved in a technology, science, or art. (*The American Heritage Dictionary of the English Language*. Fourth Edition) *State-of-the-art* is the most recent and therefore considered the best; up-to-the-minute: state-of-the-art computers (*Collins Essential English Dictionary*). “State-of-the-art” is translated as *auf dem neuesten Stand der Technik* (referring to the latest state of technique). (*Wörterbuch Englisch-Deutsch*). The academic writing using the expressions state of the art is as a review very close to the writings of advertisements. Ricketts in “Digital Hearing Aids: Current "State-of-the-Art" used the expression:

So how far have we come? What is the current "state-of-the art" technology in digital hearing aids? Are digital hearing aids really superior to their analog counterparts? To determine whether digital hearing aids are better for patients, it is important to focus on the superior processing and features of these instruments. Digital hearing aids can't be described as if they are a separate entity from analog hearing aids. "Digital" simply indicates that the analog waveform is converted into a string of numbers for processing; and unfortunately, there is nothing inherently magical about this process. A linear, output-clipping, digital hearing aid could easily be built that would provide sound quality and speech recognition inferior to many analog hearing aids. Therefore, digital isn't superior just because it's digital, but because DSP allows manufacturers to create hearing aids with enhanced processing and features. (Ricketts).

IV Discussion of the Findings

The Rhetorical Tradition

The implementation of words and text parts of a foreign language in a text is regarding the language used in the text an elliptic construction replacing the elliptic text against a text in another language. The use of a foreign speech is in rhetoric a barbarism and not a virtue of rhetoric. Semiotically, meaning is here produced introducing indirectly connoted values such as appearance as a international value or a value, which is valid in other countries. Also innovation might be associated values of a barbarism. Seneca the Older mentions that *cacozelia* is a negative stylistic means in order to appear learned using foreign words. (Seneca 361). On the other hand, the implementation of terminology from other languages is an effect that occurs worldwide. Such terms are easy to recognize and offer a standardized normative meaning. The expression "state of the art" is actually a rhetorical one, since we find both terms 'status' and 'art' in the rhetorical terminology since ancient Greek time. The expression as a phrase of an International English is

only loosely connected with a specific terminology or language. So is is basically employed in the areas scientific writings serving as a reference report, the language used in advertisements and Public Relations, and writings in international English. Structurally it is a term used to indicate the latest *status quo* of a technical item or other objects. Choosing a diverse diachronic text corpus across English and other languages, we can demonstrate that the implementation of the concept refers to a cultural background of the European culture. We can call the phase implementation an actualization of the concept. Looking at the background of the actual phrase 'state of the art', its rhetorical impact can be shown in the international English and classified as a topic (*topos*) of rhetorical tradition. While code switching has been considered a linguistic development, we can clearly demonstrate that the concept of art is here a background for the linguistic concrete situation and documents we have examined. The rhetorical impact of code switching can be expressed approximately as an integration of neologisms, single new words as rhetorical figures that enter the first language. Among the rhetorical figures of connected words no term exists that covers the results of code switching in a text. The rhetorical system offers no solution for the transfer of foreign words into another language except the negative figure of a barbarism.

Code Switching and Borrowing as Changes of the Semiotic Code

The phenomenon of code switching as shown by the expression state of the art is as a semiotic phenomenon interesting. The expression fits in several contexts and professional and scientific areas. The rhetoricity of the terms art and state is here obviously a key to broad applications. The status in rhetoric is an element of the status theory especially used in legal rhetoric. Here the different state of an issue are questioned. The phrase art refers actually when reviewed from a cultural historical perspective to a concept including also technique. Code switching in form of citations of foreign works as a common practice of academic writing implementing knowledge from a foreign language. Code switching and borrowing as changes of the semiotic code are replacements on the linguistic level of syntax and semantic and they refer to the change of meaning that refers to the specific language used. In the case of the borrowed expression "state of the art" we find an expression that looks at the first view like a *terminus technicus*, but actually is simply a phase that due to its high rhetoricity has a universal meaning applied to several professional and research areas. Approaching the use of the phrase from the perspective of lexical semantics, we ask what the expression means based upon the basic expressions it contains and the constituted composite meaning. This meaning is in two approaches examined examining how the expression refers to entities and how words are used in the appropriate contexts (pragmatic). We selected writings of pragmatic text types that are representative for the use of the expression. The ambiguity as

obvious. when facing the phenomenon that the expression 'art' has more than one meaning, but awareness of the meaning depends on the knowledge of the lexical and etymological tradition of the word. The expression 'state of the art' has a fixed syntactic structure in the texts it is used, while the semantic structure varies according to the contexts it is used in. So we have a metaphorical semantic meaning, when it is applied to fields of sciences that are classified as exact sciences. When it is used in the context of an art, the expression is a proper word. The expression is used in English compound nouns like "state-of-the-art research facilities" or "state of the art browser scripting". (*The Monash Centre for Electron Microscopy*). In a German-English dictionary the expression is translated as "(neuester) Stand der Technik", which means 'latest state of the technique'. (*Dict.cc English-German Dictionary*). State of the art in French for equipment means 'ultramoderne' and for technology 'de pointe'. (*Pocket Oxford-Hachette French Dictionary*). State-of-the-art for technology as adjective in Italian is 'all'avanguardia'. (*Pocket Oxford-Hachette Italian Dictionary*). In Spanish 'state of the art' is 'último modelo' or 'tecnología punta'. (*Pocket Oxford-Hachette Spanish Dictionary*). The expression is an example how international differences in English with rhetorical impact are equalized across genres such as research essays, advertisements, websites, and business writings. Richard Gartner wrote the report *Technology & Standards Watch. Metadata for Digital Libraries: State of the Art and Future Directions*. (Gardner). The borrowing here is not a borrowing resulting from a lack of expressions in the other languages. It is a phenomenon of globalized use of English and the effect that the industries and professions the word is used are actually international fields with international communication. The language contact in the 21st century has created a multilingual professional work place. In areas with different language interaction needs a common language like English and English influences the other languages. While in former states the exchange was based upon migration, the communication with mass media is highly influential for the creation of texts with borrowed words and code switching. One of the effects of globalization has been an increasing use of bilingual texts. Code switching is mainly considered an oral phenomenon, but occurs also in written language. While in the first case it is a spontaneous *ad hoc* event of individual speakers, in cases of literal code switching and the use of loanwords the use of a foreign language is palled and the foreign language has a function. It is not the function to reach different linguistic communities, but to connect with a bilingual text the message with a globalized community. As an idiomatic expression the expression 'state of the art' is borrowed from a language considered to be with prestige. Here also the persuasive function of texts using the expression is obvious: The expression refers to the idea of the globalized internationally spoken English. It is considered prestigious, since it includes on the semantic level the idea of being on top of a global world in contrast to local borders of national areas. Used as a borrowed loanword in other languages it gets this function, while in a purely monolingual writing it is a metaphorical term replacing

'art' in most cases for 'technique'. A word has a variety of meanings and connotations, which can be added, removed, or changed. In our case the tradition of meanings that actually match the contents of the writings is still from a diachronic perspective of the etymology of the word obvious. But the expression 'state of the art' has already become a pseudo-terminus technicus. Pseudo refers here to the fact that the expression is not related to a specific field of science or a specific profession, but is an expression that refers to a concept out of the meaning of the words itself using it as a contribution of globalized English. As a widening process of the semantic change the meaning of 'art' here increased implementing aspects that would be subordinated under the category of technique. Forces that trigger this semantic change are basically socio-cultural and results from communicative activities across languages with English as the *lingua franca*. Expressions like *state of the art* used in foreign languages give the impression of an international issue to be communicated. The expression is bound to the complex meanings associated with art, when considering its Latin origin and the connotation of meanings going beyond the borders of the traditional concept of art as a product of artificial skills. The use of the contemporary expression of the 21st century actually refers to the idea of a unit of art and technique. As an element of code switching the use of foreign language in the mass media refers to the effects of globalization with the common *lingua franca* English.

V Works Cited

- "State of the Art." *Google Trends*. April 24, 2009. <<http://www.google.com/trends?q=state+of+the+art>>.
- "State of the Art". *Dict.cc English-German Dictionary*. Ed. Paul Hemetsberger. Dict.cc. March 23, 2009. <<http://www.dict.cc/german-english/Technik%5D.html>>.
- "State of the Art". *Pocket Oxford-Hachette French Dictionary*. Wordreference. March 23, 2009. <<http://www.wordreference.com/enfr/state%20of%20the%20art>>.
- "State of the Art". *Wikipedia*. March 23, 2009. <http://de.wikipedia.org/wiki/State_of_the_Art>.
- "State of the Art". *Wörterbuch: Englisch-Deutsch*. Wissen. March 23, 2009. <<http://www.wissen.de/wde/woerterbuecher/englisch-deutsch/state-of-the-art>>.
- "State of the Art". *WordNet Lexical Database for the English Language*. Cognitive Science Laboratory. Princeton University. March 23, 2009. <<http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn?s=state+of+the+art&o2=&o0=1&o7=&o5=&o1=1&o6=&o4=&o3=&h=0000>>.
- "State-of-the-Art". *Deutsch-Englisch-Wörterbuch*. Ed. Paul Hemetsberger. March 12, 2009. <<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/state-of-the-art.html>>.
- "State-of-the-art Research Facilities". *The Monash Centre for Electron Microscopy*. Monash University. March 23, 2009. <[Http://www.eng.monash.edu.au/research/stateofart.html](http://www.eng.monash.edu.au/research/stateofart.html)>.

Airport Vienna. Website Airport Vienna. March 23, 2009.

<[Http://www.viennaairport.com/jart/prj3/via/website.jart?rel=de&content-id=1136462975453&reserve-mode=active](http://www.viennaairport.com/jart/prj3/via/website.jart?rel=de&content-id=1136462975453&reserve-mode=active)>.

Becker, Barbara; Eckel, Gerhard. "On the Relationship between Art and Technology in Contemporary Music. 1. Research Report". *Institut für Elektronische Musik und Akustik*. March 23, 2009.

<<http://iem.at/~eckel/publications/becker94c.html>>.

Devitt, Amy J. "Integrating Rhetorical and Literary Theories of Genre." *College English* 62.6 (2000): 696-718.

Dury, Pascaline. "The Rise of Carbon Neutral and Compensation Carbone: A Diachronic Investigation into the Migration of Vocabulary from the Language of Ecology to Newspaper Language and Vice Versa." *Terminology* 14.2 (2008): 230-248.

English Language Guide. March 23, 2009. <<http://www.englishlanguageguide.com>>.

Fischer, Olga. "What counts as evidence in historical linguistics?" *Studies in Language* 28.3 (2004): 710-740.

Gartner, Richard. *Technology & Standards Watch*. Metadata for Digital Libraries: State of the Art and Future Directions. JISC. March 23, 2009. <<http://www.jisc.ac.uk/techwatch>>.

Hess, Natalie. "Code Switching and Style Shifting as Markers of Liminality in Literature". *Language and Literature* 5.1 (1996): 5-18.

Hitchcock, Christopher. "The Common Cause Principle in Historical Linguistics." *Philosophy of Science* 65.3 (1998): 423-446.

Holborow, Marnie. "Ideology and Language: the Interconnections between Neo-liberalism and English". Fírgoa. Universidade Pública - Espazo Comunitario. Universidade de Santiago de Compostela. April 23, 2009. <[Http://firgoa.usc.es/drupal/node/29985](http://firgoa.usc.es/drupal/node/29985)>.

Karrebaek, Martha Sif. "Iconicity and Structure in Codeswitching." *International Journal of Bilingualism* 7.4 (2003): 407-441.

Khalizev, Valentin. "On Strategies of Analyzing Literary Works." *Social Sciences* 39.3 (2008): 53-63.

Lewis, Charlton T.; Short, Charles. *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1879. Perseus Project. March 23, 2009. <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph.jsp?l=ars&la=la#lexicon>>.

Liddell, Henry George; Scott, Robert. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1940. Perseus Project. March 23, 2009. <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph.jsp?l=te/xnh&la=greek#lexicon>>.

Mahootian, Shahrzad. "Linguistic Change and Social Meaning: Codeswitching in the Media". *International Journal of Bilingualism* 9.3/4 (2005): 361-375.

Nyu.apis.5605. APIS. *Advanced Papyrological Information System*. University of Columbia. March 23, 2009. <<http://wwwapp.cc.columbia.edu/ldpd/app/apis/item?mode=item&key=nyu.apis.5605>>.

Posner, Richard A. "The Decline of Literary Criticism". *Philosophy & Literature* 32.2 (2008): 385-392.

Potts, Christopher. "A Description of Language for Economy Conditions". *Homepage Christopher Potts*. University Massachusetts Amherst. May 5, 2008.
<[Http://people.umass.edu/potts/abstracts/StanfordPottsAbs.html](http://people.umass.edu/potts/abstracts/StanfordPottsAbs.html)>.

Quintilianus. Marcus Fabius. *Institutio Oratoria*. IntraText CT. 20 June 2008.
<http://www.intratext.com/IXT/lat0332/_p35.htm>.

Ricketts, Todd A. "Digital Hearing Aids: Current "State-of-the-Art". *ASHA*. March 12, 2009.
<http://www.asha.org/public/hearing/treatment/digital_aid.htm>.

Seneca the Elder. Ed. Janet Fairweather. Cambridge: Cambridge U.P., 1981.

Spolsky, Ellen. "The Centrality of the Exceptional in Literary Study." *Style* 42.2/3 (2008): 285-289.

Wood, Nancy. "Towards a Semiotics of the Transition to Sound: Spatial and Temporal Codes." *Screen* 25 (1984): 16-25.

MANIPULAÇÃO DE ELEMENTOS COESIVOS NOS TEXTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Evanice Ramos Lima Barreto¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar textos de alunos do ensino fundamental e médio, destacando os principais problemas que comprometem os textos, no que tange à sua unidade semântica. Para tanto, recorreu-se à teoria desenvolvida pela Linguística Textual, que apresenta a coesão como um dos elementos básicos na construção do significado do texto. À luz do desenvolvimento teórico empreendido por Koch (1991), analisou-se a manipulação dos mecanismos coesivos, cuja ausência pode destituir o texto de unidade de significação, gerando incoerência, visto ser a coesão imprescindível para a construção da tessitura do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Coesão, mecanismos coesivos, problemas de coesão.

ABSTRACT: *This paper aims to analyze texts from elementary and high school students, highlighting the main problems that undermine the texts, with respect to their semantic unit. For this, we used the theory developed by Text linguistics, featuring cohesion as one of the basic elements in constructing the meaning of the text. In light of the theoretical development undertaken by Koch (1991), we examined the manipulation of cohesive mechanisms, whose absence may remove the unit of meaning of the text, creating inconsistency, considering that the cohesion is necessary to build the structure of the text.*

KEYWORDS: *Cohesion, cohesive mechanisms, problems of cohesion.*

1 Considerações iniciais

Os dados que constituem o *corpus* desse trabalho foram extraídos de 40 textos produzidos a partir da leitura do livro infanto-juvenil *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, que aborda diversos temas, como amor, solidariedade, papel da mulher, da família e do jovem na sociedade e independência feminina. Partimos do pressuposto de que a escolaridade do aluno, bem como o meio em que este vive são fatores que podem interferir na elaboração de textos coesos. Por isso, na seleção dos dados, foram consideradas as variáveis escolaridade e zona (rural

¹ Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Linguística da Faculdade de Ciências Educacionais.

ou urbana), sendo os textos distribuídos de acordo com essas variáveis. De cada grupo de textos, foram extraídos 30 dados, perfazendo um total de 120 dados. O diagnóstico centrou-se na identificação e descrição dos problemas de coesão, verificando até que ponto essas variáveis contribuem para a existência de tais problemas.

2 A coesão e os seus mecanismos

Ao se propor um trabalho de análise dos problemas de coesão, faz-se necessário determinar o que é coesão, bem como explicar os mecanismos que a constituem. A coesão se estabelece num texto a partir da relação linear entre sentenças, em que uma depende da outra. De acordo com Koch (1991),

diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meios dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.

A coesão se manifesta no nível microtextual e, conforme Fávero (1993; 10), diz respeito à forma como os elementos do universo textual (palavras) se interligam numa sequência.

Em importante trabalho, Fávero e Koch (1985) propõem uma classificação da coesão: a referencial, a lexical, e a seqüencial. Posteriormente Fávero (1993;17) propõe uma reclassificação de coesão *em termos de função que exercem esses mecanismos na construção de texto e não de classes de palavras, de léxico, etc.*, apresentando, por conseguinte, três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a seqüencial. Koch (1991), por sua vez, propõe duas modalidades de coesão: a referencial e a seqüencial.

A coesão referencial se relaciona a itens que, por si só, não são interpretados semanticamente, por isso necessitam de referência a alguma coisa para sua interpretação. Ela se dá através da substituição ou reiteração.

A coesão recorrencial está relacionada à progressão do fluxo informacional, mesmo que haja a retomada de estruturas, itens ou sentenças. Sua função é dar prosseguimento ao discurso.

Ela pode ser obtida através de recorrência a termos, paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos e supra-segmentais.

A coesão sequencial também faz o texto progredir no fluxo informacional, mesmo não havendo retomada de itens, estruturas ou sentenças. Ela pode ocorrer por sequenciação temporal ou por conexão. Como Koch (1991) só reconhece dois tipos de coesão, para ela, a coesão sequencial se classifica em parafrástica e frástica. À parafrástica, correspondem os mecanismos que Fávero (1993) denomina coesão recorrencial; à frástica, correspondem aqueles que denomina coesão sequencial.

Para que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica, é necessário o domínio desses mecanismos de estruturação textual. Cada mecanismo coesivo possui uma função específica; quando usado contrariamente à sua função, podem causar incoerência, dificultando a interpretação do texto.

3 Problemas de coesão

Analisando os textos, foram detectados diversos problemas, como problemas ortográficos e problemas de argumentação, entretanto, só serão tratados os problemas referentes à relação semântica da coesão, visto ser esta a proposta deste trabalho.

Vejamos os problemas de coesão que caracterizam os textos dos alunos:

1) Incompletude associativa

Quando chega a perder a fé que Deus criou sobre todos, os seres vivos que ele colocou na terra, por achar que nenhum ser humano poderia viver isoladamente no mundo.

2) Uso inadequado do artigo e do termo catafórico

Em um partido, se unem um ao outro, se não houver concordância entre eles, como vão se representar em um congresso, ou diante de uma nação.

- 3) Falta de seqüenciação por conexão (uso do conector)

Ninguém vive se a união é muito importante para toda a sociedade.

- 4) Falta de correlação de idéias e uso inadequado do termo anafórico

No amor a vida se torna coisa bonita se existir união entre eles, o amor se torna difícil.

- 5) Falta de correlação entre os tempos verbais

Foi a melhor coisa que o Divino Espírito Santo pede no seu 1º mandamento.

- 6) Reiteração inadequada

A união é fundamental, porém em tudo que existe é necessário que haja essa compreensão.

- 7) Uso inadequado do relator

Assim, também é a união dos homens que sem a nunca haveria vida e felicidade.

- 8) Uso excessivo do conector

Os objetos, embora não tenham vida, mas para viver precisam da união.

- 9) Regência inadequada

A partir deste momento, deu-se início de uma união entre um homem e uma mulher.

- 10) Falta de sequenciação por conexão (pausa)

No meio em que vivemos, tudo da união seja na escola ou em casa dependemos dela.

- 11) Redundância

Ninguém me tira o meu pensamento de pensar as coisas boas.

12) Ambigüidade

Com tanta ansiedade, o coração do veterano não agüentou e o mesmo enfartou ali.

Observemos a incidência desses problemas nos textos, conforme a escolaridade e a zona:

Escolaridade	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Problemas				
Relator	-----	50%	-----	-----
Intensificador	-----	16%	-----	-----
Redundância	87%	-----	-----	-----
Correlação entre os tempos verbais	-----	-----	-----	72%
Marcador situacional	-----	-----	-----	10%
Termo catafórico	-----	-----	38,3%	-----
Termo anafórico	-----	-----	37,4%	-----
Incompletude associativa	-----	-----	14%	-----
Outros	13%	34%	10%	18%

Como verificamos, no que tange ao ensino fundamental, a redundância é o problema de maior incidência nos textos produzidos pelos alunos oriundos da rural, enquanto o uso inadequado do relator predomina nos textos dos alunos da zona urbana. Quanto ao ensino médio, observamos que o uso inadequado do termo catafórico e anafórico é predominante nos textos dos alunos da zona rural, enquanto a falta de correlação entre os tempos verbais é o problema mais evidente nos textos produzidos pelos alunos da zona urbana.

3.1 Análise dos problemas

Em função do número de dados que compõem o *corpus* do diagnóstico, não será feita a análise individual, mas sim, a citação dos problemas detectados na maioria dos textos de cada nível. Assim, serão abordados exemplos de problemas que tiveram maior incidência, através de alguns fragmentos dos textos produzidos.

3.1.1 Problemas de coesão do Ensino Fundamental

Zona urbana

- a) *Tem muita coisa que ninguém consegue ajudar os outros bons.*
- b) *Eu acho que ninguém me tira as coisas íntimas como assim roupa, relógio, brinco, sapato, livro escolar, etc.*
- c) *Também como minha mãe é a pessoa mais que eu gosto nessa vida.*

O exemplo (a), além de outros problemas que não serão tratados aqui, apresenta um problema de coesão, caracterizado pelo uso inadequado do relator *que*, o qual deixa o leitor na expectativa de um comentário estritamente relacionado ao referente textual *coisa*, entretanto, o produtor introduz uma oração que acrescenta um comentário totalmente alheio ao referente, expressando idéia de adversidade. Portanto, em lugar do pronome relativo *que*, deveria empregar *porém*, *contudo*, etc. No exemplo (b), a utilização do relator *como assim*, com valor exemplificativo, desestrutura a sentença, pois, nessa ordem em que foi empregado, cria no leitor a expectativa de uma interrogação, indicando modo, maneira, forma, e não exemplificação, como parece ser a intenção do produtor. No exemplo (c), o emprego do intensificador *mais* implica o uso de um adjetivo ou verbo e não de uma oração relativa, portanto, nessa ocorrência, o intensificador deveria ser empregado na segunda oração, diante do verbo.

Zona rural

- a) *Ninguém me tira o meu estudo, o meu saber nem o meu caráter, e o meu saber.*

b) *Tenho tanta coisa importante que eu tenho em mim que ninguém consegue entender do meu amor da minha vida.*

c) *Ninguém me tira o meu pensamento de pensar as coisas boas.*

Nos três exemplos acima, é nítido o problema de redundância. No primeiro, a manipulação do aditivo *e* é inadequada, visto que ele relaciona elementos cujo sentido é o mesmo (*o meu saber, e o meu saber*). Tal repetição não tem função alguma no texto, pois não acrescenta nem esclarece nada a respeito do que foi expresso antes.

Além disso, o aditivo *e* pressupõe um desenvolvimento no texto, um prosseguimento de idéias e, nessa ocorrência, o que se observa é exatamente frustração desse prosseguimento, que deixa o leitor na expectativa de um acréscimo de idéias. No segundo, o problema é o mesmo, embora o relator seja diferente. Nesse caso, o relator *que* implica uma nova informação a respeito do referente textual *coisa importante*, porém a introdução da oração que traz a mesma informação da primeira, nada acrescenta ao texto. No terceiro, o produtor introduz uma espécie de complemento nominal, que não é inerente a *pensamentos*, visto que este termo, por si só, já tem sentido completo, não necessitando de complementos. Por isso a introdução do termo *de pensar* constitui uma redundância.

3.1.2 Problemas de coesão do Ensino Médio

Zona urbana

a) *Eles fugiram para outro país onde não houvesse guerra e sim paz.*

b) *O vento soprava, a noite estava caindo.*

c) *No ano de 1997, em Muniz Ferreira, cidadezinha do interior, morava um rapaz moreno, de olhos claros, baixo e lindo.*

A falta de correlação entre os tempos verbais, bem como a inadequação do marcador situacional de tempo são os problemas que caracterizam os textos, como se observa nos exemplos acima. No primeiro, o verbo, empregado no pretérito do indicativo, exige que o verbo da segunda

oração esteja no pretérito imperfeito, visto que ninguém fugiria para um país sem a certeza de que este estaria em paz. O uso do imperfeito do subjuntivo dá a idéia de possibilidade de haver paz e não, certeza. O emprego desse tempo verbal causa incoerência semântica. No segundo, o emprego do verbo, na primeira oração, no pretérito imperfeito do indicativo e o da oração coordenada no presente contínuo gera uma distância entre os dois processos, como se os comentários pertencessem a textos distintos. A mudança de tempo verbal num texto, segundo Koch, só deve ocorrer quando se introduz um fato novo, o que não acontece nesse exemplo, pois tal mudança provocou a perda da idéia de continuidade dos fatos e da fluência do texto. No terceiro exemplo, o emprego do marcador situacional de tempo *No ano de 1997*, por ser determinado, bem como limitado, implica o uso do verbo no pretérito perfeito, pois este exprime a idéia de certeza tal qual o marcador situacional utilizado pelo produtor. O verbo no tempo imperfeito do indicativo exprime a idéia de tempo ilimitado e contínuo, o que não corresponde ao marcador, que indica um tempo certo, determinado.

Zona rural

- a) *Depois aproximou-se a uma lagoa Rodrigues de Freitas e não teve salvação.*
- b) *Com tanta ansiedade, o coração do veterano não agüentou e o mesmo enfartou ali.*
- c) *A família do Sr. João, que mora numa grande casa, considerada por todos uma sede, que fica localizada na Fazenda Bom Jardim, próximo a Muniz Ferreira.*

Nos dois primeiros exemplos, têm-se os problemas de coesão referencial, pelo uso do termo catafórico e do anafórico. No primeiro, o artigo indefinido *uma* expressa a idéia de que o nome da lagoa é desconhecido pelo produtor do texto, entretanto, mais adiante ele cita o nome da lagoa. O artigo indefinido, segundo Bown e Yule (citado por KOCH, 1991), deve introduzir informações novas. Então, como seria mencionado o nome da lagoa, o determinante deveria ser um artigo definido, visto que este expressa a idéia de determinação, conhecimento, ao contrário daquele. No segundo exemplo, tem-se uma ambigüidade de referência anafórica, provocada pelo emprego do termo *o mesmo*, pois não está claro a que se refere, se ao veterano ou ao coração. Como não é possível decidir sobre ao qual dos dois elementos de referência ele se refere, a leitura

dessa sentença fica comprometida. No último exemplo, o produtor inicia um processo de predicação da oração principal no começo do período, porém não o completa. *A família do Sr. João, que mora...* implica uma seqüência predicativa que não se observa no interior do período, ou seja, foi iniciada uma idéia que posteriormente foi esquecida pelo produtor. Portanto, essa sentença apresenta problemas de incompletude associativa.

Os problemas mais freqüentes nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental, oriundos da zona urbana, referem-se à inadequação do relator, enquanto nos da zona rural, predomina a redundância, ou seja, repetição de itens que nada acrescentam na construção do significado do texto, pois, como sugere Pécora (1993), a reiteração é muitas vezes adequada à modalidade oral para garantir a recepção do discurso pelo ouvinte, porém, na modalidade escrita, ela é dispensável, na medida em que não esclarece nada do que foi afirmado anteriormente. A incidência desse problema nos textos dos alunos da zona rural se deve ao fato de que estes possuem um vocabulário muito restrito, faltando-lhes, às vezes, outros termos para dar fluência ao seu texto. Muitos desses alunos foram alfabetizados por professores leigos que também não dominam a modalidade escrita nem a leitura, e aprenderam apenas a decodificar símbolos e, portanto, não sabem manipular a linguagem escrita. Assim, faz-se necessário levar em consideração as condições históricas do aprendizado da escrita que envolveram tais alunos. A escrita, para eles, pode ser apresentada como algo novo, com ao qual eles só passaram a ter contato ao ingressarem no colégio.

Nos textos dos alunos da zona urbana, o uso inadequado dos relatores se justifica pelo fato de estes ainda não terem analisado os períodos compostos e não conhecerem as funções dos relatores da língua, embora tenham certo domínio sobre a linguagem, leiam mais que os alunos da zona rural e tenham contato com as estruturas mais complexas da língua. Tais alunos ainda não tiveram contato com os textos dissertativos, nos quais predominam os relatores. Além disso, a idade em que se encontram não desperta o interesse desses alunos por textos com valor argumentativo, por isso a sua produção, para eles, torna-se um desafio.

Os textos dos alunos da zona rural apresentam problemas diversos: incompletude associativa, inadequação do termo catafórico e anafórico. Embora estejam num nível mais elevado, já possuam certo amadurecimento, acredita-se que os alunos apresentam dificuldades

com a manipulação da língua pelo mesmo motivo dos alunos do Ensino Fundamental: vocabulário restrito pela falta de leitura. A sua tendência é construir frases curtas, soltas, pois não sabem empregar os conectivos, repetem inutilmente os termos já empregados, que em nada esclarecem o significado do que já foi escrito, empregam relatores indistintamente, fazem uso inadequado do termo catafórico ou anafórico, gerando ambigüidade.

Os alunos da zona urbana, desse nível, demonstram sem seus textos, maior habilidade no que se refere à manipulação dos relatores. Observa-se que a incidência é de inadequação do tempo verbal. Como se sabe, a sequenciação temporal é inerente a todo texto coeso, mas, referindo-se ao tempo do *mundo real*, os enunciados do texto devem se apresentar de tal forma ordenados e localizados no tempo, a fim de que possam corresponder aos estados naturais de coisas do mundo, portanto, um texto coeso deve apresentar correlação entre os tempos verbais (*consecutio temporum*), relações de simultaneidade temporal, adequação dos operadores do discurso, entre outros elementos coesivos.

4 Considerações finais

Os problemas de coesão do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio são os mesmos, embora haja maior ou menor incidência de um ou de outro. No que tange aos tipos de problemas, nota-se que os textos do Ensino Fundamental apresentam, em sua maioria, problemas referentes à coesão referencial, enquanto os do Ensino Médio apresentam problemas referentes à coesão seqüencial, visto que os alunos desse nível já se empenham na construção de textos mais complexos, enquanto aqueles ainda têm um aparente receio de empreender construções desse tipo e, quando tentam, sentem dificuldade.

É necessário ressaltar a importância dessa análise para a prática escolar, no que tange ao conceito de texto, na medida em que, através dela, o professor pode detectar as necessidades de conhecimento de cada nível, e assim, fornecer subsídios ao aluno para que ele possa escrever, com fluência e espontaneidade, textos instituídos de unidade semântica.

5 Referências

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Princípios).

_____; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a língua portuguesa).

MACHADO, Ana Maria. *Isso ninguém me tira*. São Paulo: Ática, 1994.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A MANIFESTAÇÃO DOS SENTIMENTOS NAS OBRAS DE CRUZ E SOUZA E OSCAR WILDE

Mirian Rufini Galvão

RESUMO: Este trabalho pretende analisar obras de Cruz e Souza e Oscar Wilde pelo viés das emoções. Visto que ambos os autores partilham a escola literária simbolismo e mais especificamente o decadentismo do final do século XIX, encontram-se elementos comuns em seus escritos. O aspecto conturbado de suas vidas, com início aculturado, adolescência e vida jovem sofisticada e decadência relacionada a problemas pessoais despontam como elementos de análise. O preconceito sofrido manifestado em suas obras: o primeiro por manifestar uma preferência sexual que afrontava sua sociedade, e o segundo pelo preconceito contra sua cor em um país pré-abolicionista, nos motiva a propor este estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Decadentismo; Wilde; Cruz e Souza; Emoções.

ABSTRACT: *This study has the aim of analyzing Cruz e Souza's and Oscar Wilde's writings by means of emotions. Since both authors belonged to similar literary movements in their countries, that is, symbolism and decadent school at the end of the XIX century, common elements are found in their works. The disturbed aspect of their lives, with a cultured beginning, sophisticated adolescence and youth and decadence related to personal problems emerge as analysis elements. The prejudice suffered, which is manifest in their writings: the latter for expressing a sexual preference that confronted his society, and the former, for the prejudice attached to his color, within a pre-abolitionist country, motivates us to propose this study.*

KEYWORDS: *Decadentism, Wilde, Cruz e Souza, Emotions.*

Introdução

As paixões são “estados de alma”. Dentre estas, ressaltamos a vaidade, que é a qualidade do que é vão, instável ou pouco duradouro; desejo imoderado de atrair admiração ou homenagem; presunção, fatuidade; coisa fútil ou insignificante; frivolidade, tolice.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise da obra de Oscar Wilde, com o enfoque nas emoções, especialmente aquelas presentes na obra “O Retrato de Dorian Gray”. Levantamos o percurso narrativo da personagem, Dorian Gray em sua busca pela juventude eterna. Procuramos traçar um paralelo da obra com a mitologia de Narciso, de Ovídio, em sua busca da beleza e jovialidade e traçar um paralelo entre suas trajetórias e obras com a vida e obras de Cruz e Souza, expressão do simbolismo e decadentismo no Brasil.

Oscar Wilde também foi um escritor da decadentista e simbolista, escola marcada pela representação desiludida da realidade de sua época, com retratos sádicos, satíricos e frios dos arquétipos sociais do seu momento. Era um Dândi, refinado e ao mesmo tempo contestador de seu tempo e das condições que o impediam de sua plena expressão de ideias e vida. Herda de Baudelaire o pensamento às avessas, e tem nos escritores Poe e Swift (A Modesta Proposta) a partilha de sua literatura contestadora.

Destaca a conformação de uma literatura urbana incomodada com a massificação e a decadência da sociedade pós-revolução industrial no final do Sec. XIX, e o dandismo desponta como reação a seu desencantamento. O Dândi era transgressor de modelos de comportamento, com expressão de suas preferências sexuais e jogos dessa sorte. Também era transgressor na moda, pois usava adereços e trajes marcantes e sofisticados. Não acumulava riqueza ou preocupava-se com o sucesso profissional, mas sim sua “boa vida”, entre amigos que partilhavam seus ideais.

Estes elementos são marcados em sua obra, seu único romance e vários de seus contos: Lady Windmere’s fan, The Importance of being Earnest, O Príncipe Feliz e Outras Histórias, Salomé, Di Profundis e outros.

Sua trajetória, marcada pelo sucesso, apogeu e decadência, quando é aprisionado por sua relação homossexual com Lord Douglas, são presentes em suas obras. Sofre, o preconceito de sua época e sociedade, que o discrimina e condena por sua opção sexual.

Cruz e Souza, escritor brasileiro do final do sec. XIX renova a poesia em língua portuguesa com a forte declaração de suas emoções, como a angústia sexual com tratamento platonizante, a revelação das humilhações sofridas em vida: o preconceito por sua cor negra, a doença de sua mulher, a morte prematura de seus filhos e finalmente, seu próprio sofrimento agonizante pela tuberculose. Suas obras: Brocais, últimos Sonetos e Missal expressam estes elementos.

[...] o prazer da aventura, do poder, da alegria, do crescimento, da autotransformação talvez tenha encontrado no desejo de ser moderno os seus limites, e em Baudelaire e na estética Simbolista os melhores tradutores de um sentimento de desencanto desta mesma Modernidade. (ESPÍNDOLA, 2007)

Abordaremos, neste estudo, alguns traços comuns a ambas as vidas e obras dos autores, como também a configuração dos principais sentimentos cobertos por seus livros.

1 A vaidade

Tomamos dois tratados sobre a vaidade como possibilidades de sua contextualização. A primeira, retirada da Bíblia, do Livro do Eclesiastes:

Palavras do Eclesiastes filho de David, rei de Jerusalém.

Vaidade de vaidades, disse o Eclesiastes; vaidade de vaidades, tudo é vaidade. Que proveito tira o homem de todo o trabalho com que se afadiga debaixo do sol? Uma geração passa, e outra geração lhe sucede; mas a terra permanece sempre estável. O sol nasce e põe-se, e torna ao lugar donde partiu, e, renascendo aí, dirige o seu giro para o meio-dia, e depois declina para o norte; o vento corre, visitando tudo em roda, e volta a começar os seus circuitos. Todos os rios entram no mar, e o mar nem por isso trasborda; os rios voltam ao mesmo lugar donde saíram, para tornarem a correr. Todas as coisas são difíceis; o homem não as pode explicar com palavras. O olho não se farta de ver, nem o ouvido se cansa de ouvir. O que é que foi? É o mesmo que há de ser. Que é o que se fez? O mesmo que se há de fazer. Não há nada novo debaixo do sol, e ninguém pode dizer: eis aqui está uma coisa nova, porque ela já existiu nos séculos que passaram antes de nós. Não há memória das coisas antigas, mas também não haverá memória das coisas que não de suceder depois de nós entre aqueles que viverão mais tarde. Eu, o Eclesiastes, fui rei de Israel em Jerusalém, e propus no meu coração inquirir e investigar sabiamente todas as coisas que se fazem debaixo do sol. Deus deu esta penosa ocupação aos filhos dos homens, para que se ocupassem nela. Vi tudo o que se faz debaixo do sol, e achei que tudo era vaidade e aflição de espírito. Os perversos dificilmente se corrigem, e o número dos insensatos é infinito. (Bíblia Sagrada – Antigo Testamento. Livro do Eclesiastes)

Para Eclesiastes, a vaidade é tudo aquilo de que se ocupa o homem com o fim de alcançar a notoriedade, o reconhecimento, seja essa busca consciente ou não. A preocupação com a duração da memória dos atos de alguém, de sua descendência, seus feitos e propriedades apontam para atos da vaidade.

Matias Aires Ramos da Silva de Eça, maior filósofo Português, vivente no século 18, nos aponta suas valiosas Reflexões sobre a Vaidade dos Homens:

“Vivemos com vaidade, e com vaidade morremos; arrancando os últimos suspiros, estamos dispendo a nossa pompa fúnebre, como se em hora tão fatal o morrer não bastasse para ocupação: nessa hora em que estamos para deixar o mundo, ou em que o mundo está para nos deixar, e entramos a compor e a ordenar o nosso

acompanhamento e assistência funeral; e com vanglória antecipada nos pomos a antever aquela cerimônia, a que chamam as nações últimas honras, devendo antes chamá-la vaidades últimas. Queremos que em cada um de nós se entregue à terra, com solenidade e fausto, outra infeliz porção de terra: tributo inexorável! A vaidade no meio da agonia nos faz saborear a ostentação de um luxo que nos é posterior, e nos faz sensíveis as atenções que hão de dirigir-se à nossa insensibilidade. (...)

De todas as paixões, a que mais se esconde é a vaidade: e se esconde de tal forma, que a si mesma se oculta e ignora: ainda as ações mais pias nascem muitas vezes de uma vaidade mística, que quem a tem não a conhece nem distingue: a satisfação própria, que a alma recebe, é como um espelho em que nos vemos superiores aos mais homens pelo bem que obramos, e nisso consiste a vaidade de obrar o bem. Não há maior injúria que o desprezo; e é porque o desprezo todo se dirige e ofende a vaidade; por isso a perda da honra aflige mais que a da fortuna; não porque esta deixe de ter um objeto mais certo e mais visível, mas porque aquela toda se compõe da vaidade, que é em nós a parte mais sensível. Poucas vezes se expõe a honra por amor da vida, e quase sempre se sacrifica a vida por amor da honra. Com a honra que adquire, se consola o que perde a vida; porém o que perde a honra, não lhe serve de alívio a vida que conserva: como se os homens mais nascessem para terem honra, que para terem vida, ou fossem formados menos para existirem no ser, que para durarem na vaidade. Justo fora que amassem com excesso a honra, se esta não fosse quase sempre um desvario que se sustenta na estimação dos homens, e só vive da opinião deles.

Claramente, o autor associa a vaidade com a preocupação com a perda da honra perante os homens, e o orgulho do carregar consigo a estima da alta apreciação da sociedade em relação a uma determinada pessoa.

Em nosso objeto de estudo, a *vaidade* aponta como a paixão predominante, pois a personagem principal, Dorian Gray, detentor da beleza, procura de toda a sorte preservá-la. Quando recebe seu retrato, pintado pelo artista Basil Hallward, deseja que este receba suas eventuais falhas e sinais de envelhecimento, enquanto seu corpo real permaneça intacto e belo. O retrato, na realidade, funciona como um espelho às avessas, revelando sentimentos inferiores: a vaidade, a cobiça, a vergonha, o que resulta do assassinato da jovem atriz Sibyl Vane, que decepciona Dorian, e o ódio, que culmina no assassinato do próprio autor do perfeito retrato.

2 O sujeito do discurso e seu percurso narrativo

O romance inicia com a caracterização da personagem Dorian Gray, em conversa entre Lord Henry e o pintor Basil. Basil, após ter concluído o retrato de Dorian Gray, parece atônito em tentar definir o modelo de sua arte para o primeiro. Este o faz explanando que havia muito de si em Dorian, pois o sujeito representa o ideal grego da perfeição da beleza, a harmonia de corpo e espírito. Lord Henry o acusa de ser vaidoso e define o sujeito da obra como um Narciso, enquanto que o pintor na realidade somente possui o lado intelectual das coisas.

Os termos “beleza”, “gracioso”, “espelhar”, “Adonis”, “Narciso” e “perfeição” remetem à *vaidade*, que aqui é figurativizada pelo retrato composto pelo artista.

[...]In the centre of the room, clamped to an upright easel, stood the full-length portrait of a young man of extraordinary personal beauty [...]

[...]As the painter looked at the gracious and comely form he had so skilfully mirrored in his art[...]

[...]Too much of yourself in it! Upon my word, Basil, I didn't know you were so vain; and I really can't see any resemblance between you, with your rugged strong face and your coal-black hair, and this young Adonis, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves. Why, my dear Basil, he is a Narcissus, and you-- well, of course you have an intellectual expression and all that[...]

[...]I forget; but it is what Dorian Gray has been to me. The merely visible presence of this lad--for he seems to me little more than a lad, though he is really over twenty-- his merely visible presence--ah! I wonder can you realize all that that means? Unconsciously he defines for me the lines of a fresh school, a school that is to have in it all the passion of the romantic spirit, all the perfection of the spirit that is Greek. The harmony of soul and body-- how much that is![...] (WILDE, 1994 p. 3)

Parece-nos que Dorian Gray pode ser definido como o detentor da *beleza*. Porém, este possui a beleza incondicional, mas não necessariamente o a eternização do ser belo. Gradualmente, durante a narrativa, percebe-se que ele está tomado pelo desejo de manter esses valores, que culminam com sua ruína.

Podemos apreender por esta passagem que o ser belo é o desejo das personagens Lord Henry e Basil Hallward, pois estes são possuidores do retrato e por meio desse objeto estabelecem com Dorian uma relação adoração, de por meio da qual esperam alcançar algum grau do que desejam.

Parece haver um pacto de veneração entre as personagens Lord Henry, Basil e Dorian, pois Dorian representa o verdadeiro, a pureza para os primeiros, evidenciado na passagem:

[...]Lord Henry looked at him. Yes, he was certainly wonderfully handsome, with his finely curved scarlet lips, his frank blue eyes, his crisp gold hair. There was something in his face that made one trust him at once. All the candour of youth was there, as well as all youth's passionate purity. One felt that he had kept himself unspotted from the world. No wonder Basil Hallward worshipped him.[...]

No enredo, Dorian, sofre pela possibilidade de perder a beleza que percebe que tem, ao fitar o retrato que lhe apresentam. Diz que daria tudo, até sua alma para mantê-la e passa para o retrato todas as suas mazelas, enquanto seu ser permanece belo. Sua beleza origina a vaidade e esta é alimentada pela primeira, num ciclo que somente se quebra com o retorno de sua aparência real, no final do romance.

No seguinte trecho, Lord Henry fala sobre a influência de uma pessoa sobre outra. Percebemos aqui o início da corrupção de Dorian, a quebra do contrato fiduciário entre os sujeitos, pois este agora carregará “pecados”, próprios ou emprestados, conforme diz Henry. Este define as necessidades humanas como secundárias aos apelos da alma, que está nua e faminta, constrita pela moral e o terror de Deus.

[...]Because to influence a person is to give him one's own soul. He does not think his natural thoughts, or burn with his natural passions. His virtues are not real to him. His sins, if there are such things as sins, are borrowed. He becomes an echo of some one else's music, an actor of a part that has not been written for him. The aim of life is self-development. To realize one's nature perfectly--that is what each of us is here for. People are afraid of themselves, nowadays. They have forgotten the highest of all duties, the duty that one owes to one's self. Of course, they are charitable. They feed the hungry and clothe the beggar. But their own souls starve, and are naked. Courage has gone out of our race. Perhaps we never really had it. The terror of society, which is the basis of morals, the terror of God, which is the secret of religion--these are the two things that govern us. And yet--"[...]

Podemos ainda evocar aqui a existência da verossimilhança, em que o narrador constrói seu discurso de acordo com as imagens que subtrai do mundo real. Lorde Henry tece aqui um discurso anti-religioso originado pela reflexão que a beleza de Dorian desencadeia, inserindo seu imaginário ideal da natureza humana – aquela destituída dos preceitos morais e coibidores. (WILDE, p.8)

A sequência da narrativa nos mostra a introdução na qual a personagem nos é apresentada por meio da fala das outras personagens, um desenvolvimento em que há um conflito, com a súplica de Dorian, um clímax, em que seu desejo de tornar-se eternamente belo é realizado e um desfecho, não favorável a ele, pois há uma penalidade (sanção negativa) à medida que decide expiar suas culpas.

No trecho seguinte, Henry estabelece com Gray uma cumplicidade, que o levará à persuasão de realizar seu eu interior:

[...] "Yes," continued Lord Henry, "that is one of the great secrets of life-- to cure the soul by means of the senses, and the senses by means of the soul. You are a wonderful creation. You know more than you think you know, just as you know less than you want to know."

Dorian Gray frowned and turned his head away. He could not help liking the tall, graceful young man who was standing by him. His romantic, olive-coloured face and worn expression interested him. There was something in his low languid voice that was absolutely fascinating. His cool, white, flowerlike hands, even, had a curious charm. They moved, as he spoke, like music, and seemed to have a language of their own. But he felt afraid of him, and ashamed of being afraid. Why had it been left for a stranger to reveal him to himself? He had known Basil Hallward for months, but the friendship between them had never altered him. Suddenly there had come some one across his life who seemed to have disclosed to him life's mystery. And, yet, what was there to be afraid of? He was not a schoolboy or a girl. It was absurd to be frightened.[...]
(WILDE, p. 5)

O convencimento de que a juventude é o bem maior da humanidade está presente no trecho:

[...] No, you don't feel it now. Some day, when you are old and wrinkled and ugly, when thought has seared your forehead with its lines, and passion branded your lips with its hideous fires, you will feel it, you will feel it terribly. Now, wherever you go, you charm the world. Will it always be so? . . . You have a wonderfully beautiful face, Mr. Gray. Don't frown. You have. And beauty is a form of genius-- is higher, indeed, than genius, as it needs no explanation. It is of the great facts of the world, like sunlight, or spring-time, or the reflection in dark waters of that silver shell we call the moon. It cannot be questioned. It has its divine right of sovereignty. It makes princes of those who have it.

You smile? Ah! when you have lost it you won't smile. . . . People say sometimes that beauty is only superficial. That may be so, but at least it is not so superficial as thought is. To me, beauty is the wonder of wonders. It is only shallow people who do not judge by appearances. The true mystery of the world is the visible, not the invisible. . . . Yes, Mr. Gray, the gods have been good to you. But what the gods give they quickly take away. You have only a few years in which to live really, perfectly, and fully. When your youth goes, your beauty will go with it, and then you will suddenly discover that there are no triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs that the memory of your past will make more bitter than defeats. Every month as it wanes brings you nearer to something dreadful. Time is jealous of you, and wars against your lilies and your roses. You will become sallow, and hollow-cheeked, and dull-eyed. You will suffer horribly.[...]. For there is such a little time that your youth will last--such a little time. The common hill-flowers wither, but they blossom again. The laburnum will be as yellow next June as it is now. In a month there will be purple stars on the clematis, and year after year the green night of its leaves will hold its purple stars. But we never get back our youth. The pulse of joy that beats in us at twenty becomes sluggish. Our limbs fail, our senses rot. We degenerate into hideous puppets, haunted by the memory of the passions of which we were too much afraid, and the exquisite temptations that we had not the courage to yield to. Youth! Youth! There is absolutely nothing in the world but youth!"[...] (WILDE, p. 6)

3 Outros sentimentos

Gray expressa a “angústia” de um dia perder sua juventude, de não ser mas possuidor do eu valoriza:

[...]“How sad it is!” murmured Dorian Gray with his eyes still fixed upon his own portrait. “How sad it is! I shall grow old, and horrible, and dreadful. But this picture will remain always young. It will never be older than this particular day of June. . . . If it were only the other way! If it were I who was to be always young, and the picture that was to grow old! For that--for that--I would give everything! Yes, there is nothing in the whole world I would not give! I would give my soul for that!”[...] (WILDE, p. 9)

Manifesta a “inveja” quando fala de seu próprio retrato, com a de possibilidade de permanecer jovem a despeito das circunstâncias, do não morrer.

[...]“I am jealous of everything whose beauty does not die. I am jealous of the portrait you have painted of me. Why should it keep what I must lose? Every moment that passes takes something from me and gives something to it. Oh, if it were only the other way! If the picture could change, and I could be always what I am now! Why did you paint it? It will mock me some day--mock me horribly!” The hot tears welled into his eyes; he tore his hand away and, flinging himself on the divan, he buried his face in the cushions, as though he was praying.[...] (WILDE, p. 10)

Percebemos um sentido estésico, ou experimentado nasce de um encontro no qual a personagem se encontre frente a um desafio de viver a presença sensível do outro, do mundo, do objeto (e, no limite, de seu próprio corpo) enquanto faz sentido: é necessário que encontre uma forma de se ajustar, para que possa derivar, para si, sentido e valor.

Uma abertura para o outro se faz necessária, como na aceitação de um risco, isto é, o de ser contaminado pelo que se confronta, e sempre alguma generosidade, que é reconhecer no outro, além de sua posição de objeto experimentado, a qualidade ao menos potencial de outro sujeito, um sujeito experimentando – à medida que nos avalia.

Assim, segundo Landowski (op. cit), aquele que experimenta não é um dado: ele é construído *na interação*, porque é colocado à prova mútua do sujeito pelos próprios atributos sensíveis do outro. Constitui-se em uma complementação recíproca e coordenada, em que há a autonomia de um em relação ao outro. Algo que não nos testa poderá ter sentido, ser reconhecido, compreendido, decodificado e interpretado. Entretanto, não terá muito sabor e não nos completará à medida que nos faz sermos diferentes de nós mesmos, podendo, apenas aumentar nossas posses ou conhecimento.

No romance “O Retrato de Dorian Gray”, percebemos muitos momentos em que o contágio das emoções se verifica. Abaixo, lemos um trecho em que o pintor da obra descreve seu primeiro encontro com Dorian e a maneira que se sentiu “posto à prova” pela emoção do encontro, manifestando sensações como: o tornar-se pálido no encontro de seus olhares, ser invadido por um terror incontrolável, temer que a fascinante personalidade de seu interlocutor pudesse absorver sua total natureza e alma e sua própria arte.

“[...]Well, after I had been in the room about ten minutes, talking to huge overdressed dowagers and tedious academicians, I suddenly became conscious that some one was looking at me. I turned half-way round and saw Dorian Gray for the first time. When our eyes met, I felt that I was growing pale. A curious sensation of terror came over me. I knew that I had come face to face with some one whose mere personality was so fascinating that, if I allowed it to do so, it would absorb my whole nature, my whole soul, my very art itself. I did not want any external influence in my life. You know yourself, Harry, how independent I am by nature. I have always been my own master; had at least always been so, till I met Dorian Gray. Then--but I don't know how to explain it to you. Something seemed to tell me that I was on the verge of a terrible crisis in my life. I had a strange feeling that fate had in store for me exquisite joys and exquisite sorrows. I grew afraid and turned to quit the room. It was not conscience that

made me do so: it was a sort of cowardice. I take no credit to myself for trying to escape."

Em outro momento, há uma menção sobre os sentidos em um encontro entre Lorde Henry e Dorian no jardim, no qual o segundo se delicia com o perfume das flores assemelhando-se ao prazer de beber um vinho. Lorde Henry o incentiva à sensação dizendo: “Nada pode curar a alma, exceto os sentidos, bem como nada pode curar os sentidos, somente a alma”. Dorian manifesta uma reação a esse confronto, mostrando um temor, como se tivesse apenas sido acordado, que se estendeu por suas narinas e lábios.

"[...] Lord Henry went out to the garden and found Dorian Gray burying his face in the great cool lilac-blossoms, feverishly drinking in their perfume as if it had been wine. He came close to him and put his hand upon his shoulder. "You are quite right to do that," he murmured. "Nothing can cure the soul but the senses, just as nothing can cure the senses but the soul. The lad started and drew back. He was bareheaded, and the leaves had tossed his rebellious curls and tangled all their gilded threads. There was a look of fear in his eyes, such as people have when they are suddenly awakened. His finely chiselled nostrils quivered, and some hidden nerve shook the scarlet of his lips and left them trembling."

O contágio das emoções também fica evidenciado no próximo trecho, no qual Dorian é fascinado por características físicas do seu interlocutor, como sua voz lânguida, suas mãos frescas, brancas e semelhantes a uma flor, que se moviam como música, parecendo ter vida própria. Dorian percebe que esse estranho pode explicar sua alma e os mistérios da vida e isso o amedronta:

"[...] Dorian Gray frowned and turned his head away. He could not help liking the tall, graceful young man who was standing by him. His romantic, olive-coloured face and worn expression interested him. There was something in his low languid voice that was absolutely fascinating. His cool, white, flowerlike hands, even, had a curious charm. They moved, as he spoke, like music, and seemed to have a language of their own. But he felt afraid of him, and ashamed of being afraid. Why had it been left for a stranger to reveal him to himself? He had known Basil Hallward for months, but the friendship between them had never altered him. Suddenly there had come some one across his life who seemed to have disclosed to him life's mystery. And, yet, what was there to be afraid of? He was not a schoolboy or a girl. It was absurd to be frightened.[...]"

4 A vaidade e o Narciso na obra

No Romance “O Retrato de Dorian Gray”, há várias referências a Narciso (capítulos 1, 6 e 8).

“Too much of yourself in it! Upon my word, Basil, I didn't know you were so vain; and I really can't see any resemblance between you, with your rugged strong face and your coal-black hair, and this young Adonis, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves. Why, my dear Basil, he is a Narcissus, and you-- well, of course you have an intellectual expression and all that. But beauty, real beauty, ends where an intellectual expression begins.”

Neste trecho Lorde Henry acusa Basil, o pintor de ser vaidoso, porque este se vê na pintura de Dorian Gray, e, de fato, autor e obra não se parecem em nada, pois Dorian é um Adônis, um Narciso, e Basil, é destituído de beleza, possuindo somente o intelecto.

No outro trecho, Dorian narra seu encontro com Sibyl, a garota que pensa amar, após sua performance de uma peça de teatro. Descreve-a como um narciso branco, que treme na sua presença, curva-se a ele e beija suas mãos:

“After the performance was over, I went behind and spoke to her. As we were sitting together, suddenly there came into her eyes a look that I had never seen there before. My lips moved towards hers. We kissed each other. I can't describe to you what I felt at that moment. It seemed to me that all my life had been narrowed to one perfect point of rose-coloured joy. She trembled all over and shook like a white narcissus. Then she flung herself on her knees and kissed my hands”.

O mito de Narciso e Eco revela uma faceta adicional do encontro de Dorian e Sibyl Vane. O retrato de Eco por Ovídio representa um dos primeiros e mais fortes exemplos da sexualidade feminina não controlada na literatura, pois Sibyl experimenta o amor como um fogo interno: “Her eyes were lit with an exquisite fire. There was a radiance about her”. Ela o implora para que a leve para onde possam estar sozinhos, longe do mundo do teatro: “Take me away, Dorian--take me away with you, where we can be quite alone. I hate the stage. I might mimic a passion that I do not feel, but I cannot mimic one that burns me like fire.”

Como Narciso, Dorian é insípido, orgulhoso e indiferente ao amor de Sibyl. Ele a trata com igual crueldade:

“Yes,” he cried, “you have killed my love. You used to stir my imagination. Now you don't even stir my curiosity. You simply produce no effect. I loved you because you were marvellous, because you had genius and intellect, because you realized the dreams of

great poets and gave shape and substance to the shadows of art. You have thrown it all away. You are shallow and stupid. My God! How mad I was to love you! What a fool I have been! You are nothing to me now. I will never see you again. I will never think of you. I will never mention your name.”

Eco sofre pelo amor de Narciso. Sibyl comete suicídio pelo amor de Dorian. Como Narciso não consegue ganhar aquilo que ama (seu próprio reflexo), Dorian é punido com paixões que se tornam mais loucas à medida que as alimenta. Narciso está apaixonado por sua própria plenitude, e Dorian fica cada vez mais enamorado por sua própria beleza. Narciso finalmente deseja liberdade de seu corpo e deseja a seu reflexo uma vida longa:

Oh, that I might be parted from my own body! And, strange prayer for a lover, I would that what I love were absent from me! ... Death is nothing to me, for in death I shall leave my troubles; and I would he that is loved might live longer; but as it is, we too shall die together in one breath. (OVÍDIO, 1977, p. 157)

Dorian também se separa de si mesmo e sente uma pena infinita de seu outro eu, seu retrato. Dorian diz no final do romance: “I wish I could love... But I seem to have lost the passion, and forgotten the desire. I am too much concentrated on myself.”

4.1 O Percurso de Narciso e Dorian Gray - As metamorfoses:

Iniciamos uma análise da transformação do modo de existência de Narciso. No início, está livre nos campos e desprovido do que deseja. Torna-se enganado quando é iludido pela sua própria imagem e “fugitivo simulacro” (LIMA, 2006):

*“Narciso é arrebatado pela sua imagem n’água
Leva um choque com a visão de si mesmo
Olha fixamente a imagem
Olha com admiração tudo o que vale a pena ser olhado (v. 416 a 424)”.*

Igualmente, Dorian Gray fita seu retrato e é arrebatado do mesmo desejo de conjunção com seu objeto-valor, o amor por si próprio e a manutenção de sua beleza:

“Dorian made no answer, but passed listlessly in front of his picture and turned towards it. When he saw it he drew back, and his cheeks flushed for a moment with pleasure. A look of joy came into his eyes, as if he had recognized himself for the first

time. He stood there motionless and in wonder, dimly conscious that Hallward was speaking to him, but not catching the meaning of his words. The sense of his own beauty came on him like a revelation. He had never felt it before. Basil Hallward's compliments had seemed to him to be merely the charming exaggeration of friendship. He had listened to them, laughed at them, forgotten them. They had not influenced his nature. Then had come Lord Henry Wotton with his strange panegyric on youth, his terrible warning of its brevity. That had stirred him at the time, and now, as he stood gazing at the shadow of his own loveliness, the full reality of the description flashed across him. Yes, there would be a day when his face would be wrinkled and wizen, his eyes dim and colourless, the grace of his figure broken and deformed. The scarlet would pass away from his lips and the gold steal from his hair. The life that was to make his soul would mar his body. He would become dreadful, hideous, and uncouth. As he thought of it, a sharp pang of pain struck through him like a knife and made each delicate fibre of his nature quiver. His eyes deepened into amethyst, and across them came a mist of tears. He felt as if a hand of ice had been laid upon his heart."

O estado de separação do que deseja sobreposto pela impossibilidade de ser o que vê:

Em Narciso:

*Algo me encanta e eu o vejo, mas aquilo que vejo me encanta
Não consigo atinir
Tamanho é o erro que detém o que ama
Uma laminazinha d'água nos separa
Mínimo é obstáculo entre os que se amam. (v. 446 a 453)*

Em Dorian Gray:

"How sad it is!" murmured Dorian Gray with his eyes still fixed upon his own portrait. "How sad it is! I shall grow old, and horrible, and dreadful. But this picture will remain always young. It will never be older than this particular day of June. . . . If it were only the other way! If it were I who was to be always young, and the picture that was to grow old! For that--for that--I would give everything! Yes, there is nothing in the whole world I would not give! I would give my soul for that!"¹

O simbolista Cruz e Souza tem nos traços de Baudelaire as analogias sensórias e espirituais:

*Tudo na mesma ansiedade gira,
rola no Espaço, dentre a luz suspira
e chora, chora amargamente chora...*

*Tudo nos turbilhões da Imensidade
se confunde na trágica ansiedade
que almas, estrelas, amplidões devora.*

¹ "Que triste! Murmurou Dorian Gray com seus olhos fixos em seu próprio retrato, "Que triste é! Ficarei velho, e horrível, e terrível. Mas este retrato permanecerá sempre jovem. Ele nunca será mais velho que este dia de junho... Se fosse da outra forma! Se eu pudesse ser sempre jovem, e o retrato ficasse velho! Para isso eu daria tudo! Sim, não há nada no mundo que eu não daria! Eu daria a minha alma para isso!"

(últimos Sonetos – “Ansiedade”, BOSI, 1997, p. 297)

Sua linguagem foi revolucionária e traços parnasianos no simbolismo integram-se em um código verbal novo, com significados novos.

*As minhas carnes se dilaceram
E vão, das Ilusões que flamejaram,
Com o próprio sangue fecundando as terras
“Clamado”, BOSI, 1997, p. 306)*

A crítica àqueles que lhe opunham é veemente:

"Só os cérebros apagados não sabem ver assim; só os que não possuem o reflexo da luz suavíssima e aurifulgente das auroras do pensamento, só eles não podem ver, na cinza escura da sua esterilidade, as grandes telas esbatidas e enfeixadas de raios, estrelas e sóis dentro de infinitos azulados e tranquilos; é que na escuridão vazia e tenebrosa que eles têm em si, nada distinguem, nada compreendem, porque não lhes chameja a imaginação, essa peregrina centelha acendida no cérebro como um grande farol na imensidade, essa luz fertilizante que vê as cousas inauditas que nos deslumbram; é que eles têm dentro do crâneo a maldição da treva a esterilizar-lhes a mente, a mergulhá-los na sombra implacável do vácuo e do nada!" (CRUZ E SOUZA apud PAULI, s/d)

Em Missal, sua descrição de Sofia por meio de símbolos e alusões à perfeição nos remete ao romance de Oscar Wilde:

Foi na sala branca, de leves listrões d'ouro, que eu a vi interpretar um dia ao piano Mendelsohn, Schumann, as fugas de Bach, as sinfonias de Beethoven. Tinha um nome bíblico, lembrando palmeiras e cisternas: chamava-se Sofia. Era alta, de uma brancura de hóstia, como certas aves esguias que os aviários conservam e que aí vivem num grande ar dolente de nostalgia de selvas, de matas cerradas, de sombrios bosques. Nervosa, de um desdém fidalgo de fria flor dos gelos polares, e triste, traía a Arte aquele altivo aspecto, a orgulhosa cabeça erecta em frente às partituras, que os seus olhos garços liam e que os seus dedos rosados e aristocráticos executavam com perfeição, com claro entendimento nas teclas. E de todo esse nobre ser delicado, de todo esse perfil de imagem de jaspe, irradiava uma harmonia vaga, melancólica, uma auréola de pungitiva amargura, mais desoladas que as sinfonias de Beethoven, como se todas aquelas músicas excelsas tivessem sido inspiradas nela. Ó aromas, sutilíssimas essências dos finos frascos facetados do luxuoso boudoir dessa musical Magnólia; aromas vaporosos, maravilhosos perfumes que incensais, à noite, de volúpia, a sua alcova, como as purpurinas bocas das rosas, falai a linguagem alada que as vozes humanas não podem falar e dizei os murmúrios estranhos dos sentimentos imperceptíveis, imaculados, que alvoroçam a alma ansiosa dessa sonhadora Sofia. Só os aromas, só as essências terão os eflúvios castos, os fluidos laures de expressão, o ritmo inefável para contar que latentes palpitações traz. Ela no sangue, que chama d'astro lhe inflama o peito, quando volta triste dos concertos egrégios e vai enclausurar-se na

alcova, – muda, muda, talvez sob a névoa de lágrimas, na comovente concentração dos que morrem amando...(CRUZ E SOUZA apud PEREZ, 1945)

Em Sabor, menciona os intelectuais, o refinamento e a estética do artista, elementos decadentistas:

[...] os ingleses, fidalgo entendimento de artista, para significar - o melhor - dizem na sua nobre língua de prata: *the best*...o que os ingleses chamam *the best* e finalmente o que eu quero exprimir com a palavra — sabor — que, para a requintada espiritualidade, marca alto na arte — filtrada, purificada pela exigência, pelo excentrismo da arte.[...] todas essas preciosas maneiras e pitorescos estilos que dão *linha*, grande tom ao viver, fazem, enfim, que de tudo se experimente um radiante, aguçado sabor. não basta, pois, o paladar. Esse, apenas, materializa. Não é, portanto, suficiente, que se sinta o sabor na boca, que o examine, que se o depure, que se o saiba distinguir com acuidade, com atilamento. E necessário, indispensável que, por um natural desenvolvimento estético, se intelectualiza o sabor, se perceba que ele se manifesta na abstração do pensamento. [...] por fim, as palavras, como tem colorido e som, têm do mesmo modo, sabor. O cinzelador mental, que lavora períodos, faceta, diamantiza a frase; a mão orgulhosa e polida que, na escrita, burila astros, fidalgo entendimento de artista, deve ter um fino deleite, um sabor educado, quando, na riqueza da concepção e da forma, a palavra brota, floresce da origem mais virginal e resplende, canta, sonoriza em cristais a prosa. para a profundidade, a singularidade de todo o complexo da natureza, o artista que sente claro, entende claro, pensa claro, saboreia claro. ...(CRUZ E SOUZA apud PEREZ, 1945)

Conclusão

O escopo deste estudo atingiu uma análise da obra de Oscar Wilde, enfatizando a obra “O Retrato de Dorian Gray”. O percurso narrativo de Dorian Gray em sua busca pela juventude eterna foram traçados. Uma comparação do romance com o mito de Narciso apontou que ambos buscaram a beleza e jovialidade.

A conformação da emoção vaidade foi demonstrada e apontada como a principal emergente na obra. Crê-se que estudos futuros nesta linha poderão contribuir para a área da semiótica e das análises de obras literárias deste porte sob o prisma da semiótica das paixões.

Com estas reflexões, percebe-se que Cruz e Souza e Oscar Wilde partilhavam escola literária, estilo, ideais e também preconceitos que sofriam dentro de sua sociedade. Assim, o trabalho procurou brevemente a análise das emoções expressas nas obras descritas.

Referências:

ALVES, Cilaine. **O belo e o disforme**. São Paulo: Edusp, 1998.

BALAKIAN, Anna. **O simbolismo**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

BARROS, F; SOARES NETO, A; CARLOS, I. Traços decadentistas em Olavo Bilac e Emiliano Pernetta. *Soletras*, Ano IX, No. 17 – Supl. São Gonçalo, UERJ, 2009.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas III*. São Paulo: Brasiliens, s/d.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1997

BRODEY, K. R.; MALGARETTI, F.G. **Focus on English and American Literature**. Milão: Lito Terrazzi, 2002.

BURGESS, A. **A literatura Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008

CAETANO, K. E. **Literatura e Sociedade: A prática da análise de discursos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CRUZ E SOUSA, João da. PEREZ, JOSE (ORG.). **Missal, evocações**. In: *cruz e souza: prosa*. 2 ed. São Paulo : cultura, 1945. v. 2. pp.5-126. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp>>. acesso em 04.10.2009

ESPÍNDOLA, E. M. Cruz e Souza: modernidade e mobilidade social em desterro nas últimas décadas do século XIX. 3º. Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007.

GASPARELLI, L. G. Oscar Wilde, Adolfo Caminha e as ressonâncias decadentes na literatura de transgressão. XI Congresso Internacional da ABRALIC Têxtil, Interações, Convergências, USP, São Paulo, 2008.

GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista. Textos doutrinários comentados*. São Paulo: Atlas, 1994.

HARKOT-de-LA-TAILLE, E. **Ensaio Semiótico sobre a Vergonha**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999.

LIMA, L. C. **História, Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, Pontes, 2007.

PAULI, E. **Cruz e Souza Mestre do Simbolismo**. Disponível em:
http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/Cruz_e_Souza/, acesso em: 04.10.2009.

PEREIRA, A. Imagens decadentistas na lírica parnasiana do Brasil: a temática baudelairiana da mulher fatal na poesia de Raimundo correia. **Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo,**

RAYMOND, Marcel. **De Baudelaire ao surrealismo**. São Paulo: Edusp, 1997.

SALGADO, M. R.. **A vida vertiginosa dos signos: recepção do idioleto decadista na *belle époque* tropical**. Rio de Janeiro: 2006. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UF RJ, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, I. A. **Figurativização e Metamorfose: o mito de narciso**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

TERRENCE, D. **Symbol, Image and Motiff in the works of Oscar Wilde**. The Victorian Web: literature, history and culture in the age of Victoria. Disponível em :
<http://victorianweb.org/authors/wilde/imageov.html>, acesso em 02.06.08

WILDE, O. **The Picture of Dorian Gray**. Project Guttemberg, October, 1994.

DIALOGISMO ENTRE GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

Eliane de Fátima Manenti Rangel¹

RESUMO: Neste trabalho, objetiva-se discutir o dialogismo entre gramática e textos/gêneros textuais no ensino-aprendizagem da língua(gem) nas instituições de ensino, tendo o professor, a missão de transformar as tradicionais aulas de gramática em aulas de análise linguística. Para atingir tal objetivo, foi feito uma fundamentação teórica com base em diversos autores que discutem esses aspectos e sugere-se que os estudos de linguagem não devem ser apenas gramaticais, envolvendo atividades linguísticas e metalinguísticas, mas ampliados, com atividades epilinguísticas, as quais compreendem o processo em que o aluno opera de forma criativa sobre a própria linguagem, sempre tendo o texto como base. Esse procedimento demonstra melhores resultados em relação ao que se pode fazer com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: gramática, linguagem, texto/gênero textual.

ABSTRACT: *In this paper, the objective is to discuss the dialogism between grammar and textual genre in the teaching-learning of the language in schools. The teacher's purpose is to change from traditional classes of grammar into linguistic analyses classes. In order to achieve this objective, it was made a theoretical study. It suggests that the studies of language should be improved with epilinguistics activities, a process in which the student can act of creative manner with the language, using the text as base. This procedure shows better results in relation to language learning.*

KEY-WORDS: *grammar, language, text/textual genre.*

Considerações iniciais

Muito se tem discutido sobre ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa. As opiniões são divergentes ao mesmo tempo em que se propõe uma nova abordagem para o ensino de linguagem, que não seja pautado apenas no ensino das nomenclaturas de diferentes classes de palavras, suas flexões e combinações. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

A linguagem, por tratar-se de uma operação interativa, direcionada para a comunicação, pressupõe a aprendizagem de outros elementos além da gramática, os quais compreendem o

¹ Professora do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (Unifra), mestre em Teorias do texto e do discurso pela PPG da UFRGS.

emprego de normas textuais e sociais de uso da língua em que aparecem estratégias de construção do texto como remissões intertextuais e extratextuais, bem como certas particularidades lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Diante do exposto, o que se pretende é trazer uma discussão sobre a questão da gramática e seu ensino nas escolas. Esse debate tem ocorrido no meio acadêmico, mas os avanços atingidos pelos estudos linguísticos ainda não chegaram ao público em geral. Assim, o que ainda se vê nas escolas é um trabalho com enfoque na correção do erro e em questões muito pontuais.

Conforme o título sugere, neste artigo, objetiva-se levantar três discussões: a questão do ensino-aprendizagem pelo viés dos textos/gêneros textuais; a questão do ensino da gramática nas instituições educacionais e, por fim, como se conjugam essas duas dimensões por meio do dialogismo. Primeiramente, será feita uma breve discussão sobre textos e gêneros textuais para que, na seqüência, sejam abordados os outros aspectos, principalmente, a tentativa de um olhar diferenciado sobre a gramática, ou seja, um olhar que visa à análise linguística.

Gêneros textuais

Sabe-se que nossas necessidades de comunicação são inúmeras e os conteúdos dos atos comunicativos são ilimitados. Entretanto, a convivência em sociedade se caracteriza pela padronização dos eventos de linguagem e pela previsibilidade de certos atos verbais que realizamos em cada situação de comunicação. Em outras palavras, a vida em sociedade pressupõe hábitos ou práticas rotineiras e comuns. Assim, produzimos textos de acordo com modelos sociais e historicamente construídos que, de certo modo, nos são impostos, segundo Azeredo (2008, p.84), por uma espécie de convenção consagrada ou acordo tácito. Eis o que denominamos *gêneros textuais*. Alguns são simples, como uma carta, uma entrevista, um telefonema, etc. Já outros gêneros como uma ata de reunião ou um requerimento apresentam um formato que revela características próprias de cada texto para um certo fim. Quem ao ouvir... ‘Era uma vez um rei que tinha duas filhas...’ não reconheceria um possível conto de fadas. E isso pressupõe um final feliz.

De acordo com Bakthin (1997, p.302), a diversidade dos gêneros existentes “deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos

parceiros...” Na esteira de Bakhtin, Marcuschi (2003, p. 19-36) compreende os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Além disso, os gêneros “são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas”. Contudo, o autor lembra que, embora os gêneros caracterizem-se mais por “aspectos sócio-comunicativos e funcionais”, isso não significa desprezar “o poder organizador das formas composicionais dos gêneros”, uma vez que Bakhtin, um dos precursores na discussão sobre gêneros, considerava a constituição composicional, o conteúdo temático e o estilo como as três características dos gêneros.

No entanto, as palavras existem para expressar ideias e não para aprisioná-las em fôrmas. Logo, os gêneros textuais não são modelos rígidos; eles se alteram, se renovam, se misturam para acompanhar a dinâmica das relações sociais e a renovação tecnológica globalizante.

Nesse sentido, vivemos divididos entre o impulso criativo e individualizado ao nos comunicarmos e a obediência a normas e convenções para não ficarmos à margem da sociedade. Assim, é verdade que a linguagem nos impõe sua gramática, suas expressões, suas normas de uso e seus modelos textuais. Sem essas convenções nada diríamos que pudesse ser compreendido.

Portanto, o uso da linguagem, principalmente o emprego de um ato verbal que ultrapasse os do cotidiano, exige mecanismos léxico-gramaticais de encadeamento do raciocínio mais elaborados, especialmente em gêneros textuais complexos. É no manejo dos gêneros textuais que se revela o conhecimento eficaz de uma língua, já que o produtor terá que fazer as escolhas lexicais adequadas, mostrar domínio de estruturas gramaticais, da concordância, da regência e da pontuação de forma correta. Isso tudo é gramática e a habilidade em empregá-la pode ser adquirida pela observação, análise linguística e conhecimento de gêneros textuais.

Algumas considerações sobre gramática

Na década de 50, houve uma crítica à natureza normativa da gramática tradicional. Defendia-se que se devia deixar a língua livre. Como consequência, incorporou-se nas aulas de Língua Portuguesa o privilégio do código oral e a desatenção ao código escrito padrão. Houve, portanto, um insurgimento contra o ensino de gramática, em vez de torná-la um recurso operativo. Porém, a partir da década de

70, instalou-se uma nova postura em reação ao descaso com a gramática e os livros didáticos passaram a insistir na norma padrão ou culta da língua.

Bechara (2008) no livro intitulado “Ensino de gramática: Opressão? Liberdade?” levanta a discussão entre esses dois pontos de vista em relação à gramática, destacando duas situações distintas: na escola antiga, entendia-se como correto somente a língua culta, literária ou não, repudiando o saber linguístico aprendido de geração para geração. Atualmente, por um excesso de liberdade, chega-se ao inverso, isto é, repudia-se a língua funcional que não seja aquela de uso espontâneo.

Diante de ambas as situações, segundo Bechara (2008), há opressão se não se oportunizar ao falante a liberdade de escolher a modalidade de linguagem que melhor se preste à mensagem para cada evento comunicativo. Franchi (2006, p. 36) declara que se aceitou, por comodismo e sem refletir, que a gramática fosse um espaço de opressão.

Por outro lado, há liberdade, de acordo com Bechara (2006, p. 15),

quando se entender que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, diversidade de dialetos regionais, diastráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásica (isto é, diversidade de estilo de língua)

Portanto, a missão do educador de Língua Portuguesa é transformar o educando num poliglota dentro da sua própria língua. Em outras palavras, o aluno deve desenvolver a capacidade de escolher a língua funcional que lhe convém - a mais adequada - a cada situação. Resultando assim na liberdade de escolha.

Sabe-se, pois, que os debates em torno de “ensinar ou não a gramática na escola” é de longa data e a crítica aos estudos gramaticais só tem razão se for ignorado os diferentes modos de conceber a gramática² e de praticá-la. Muito se questiona se o conhecimento de gramática seria uma base indispensável ou necessária para desenvolver as habilidades de expressão e compreensão textual. A resposta pode ser “sim” ou “não”. Depende do que se entende por gramática. Para Azeredo (2008, p 107) a resposta é “não” se por gramática nos referimos somente a nomenclaturas, classificações ou

² Sobre diferentes concepções de gramática ver TRAVAGLIA (2002, p. 24-26) em que o autor menciona a *gramática normativa*, cuja definição é o conjunto sistemático de regras estabelecidas pelos especialistas com base no uso consagrado pelos escritores clássicos. Por *gramática descritiva* compreende-se “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Já a *gramática internalizada ou implícita* diz respeito a um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, na qual o usuário estabelece um acordo tácito. Essa gramática, segundo o autor não existe em livros.

técnicas de análise para ver como a língua está estruturada. No entanto, a resposta é “sim”, a gramática é necessária, de acordo com Azeredo (2008, p. 108), se

estivermos ciente de que todo uso de uma língua como meio de intercompreensão, em qualquer de suas modalidades – falada ou escrita, coloquial ou cerimoniosa – implica o emprego, conscientemente ou não, de regras gramaticais (gramática implícita ou internalizada.)

Ou ainda, segundo Franchi (2006, p.99) “antes de ser um livro de etiquetas sociais ou manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em elevado grau de domínio e perfeição”. Em síntese, não existe língua, nem oração, nem texto, nem gêneros textuais sem gramática, já que todo ato comunicacional se baseia no uso de estruturas organizadas com regras, mesmo que a estabilidade dessas regras seja relativa. Nesse sentido, Antunes (2007, p 130) afirma que “o texto não é forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem”.

Diante dessa afirmação, pode-se perceber a relação dialógica entre gramática e textos ou gêneros textuais, uma vez que a linguagem nos impõe sua gramática, por meio de expressões socialmente consolidadas, normas de uso, bem como através de modelos textuais. Esse é o preço que se paga por viver em sociedade. Sem essas convenções nada do que disséssemos seria compreendido e, assim, não poderíamos expressar nossas ideias e opiniões.

No entanto, não se deve ensinar apenas gramática, mas ir além dela. Dito de outra forma, ao lado dos estudos gramaticais, são necessários outros conhecimentos imprescindíveis e pertinentes, como por exemplo, o estudo do léxico, envolvendo relações de sinonímia, antonímia e hiperonímia, além da inter-relação externa das palavras com os fatos, eventos e valores culturais que habitam o mundo em que vivemos e que são expressos nos textos por meio da linguagem.

O problema do desgosto pelo ensino da gramática reside no uso excessivo de exercícios organizados quase sempre em torno da metalinguagem, ou seja, de nomenclaturas e classificações, nem sempre com base nos mesmos critérios. Dessa forma, perde-se a dimensão criadora e esvazia-se o objetivo do estudo de qualquer sentido pela desconexão da linguagem fora de um contexto. Nesse sentido, pode-se entender quem rejeita a gramática, pois se faz dela, segundo Franchi (2006, p. 76), “um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise e da classificação”.

Como renovar/innovar os estudos gramaticais?

Como os aspectos negativos acerca dos estudos da gramática têm sido reiterados constantemente, tentar-se-á mostrar orientações positivas no sentido de melhorar o ensino de língua(gem).

Existem diferentes tipos de atividades que alguns teóricos classificam como atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Nas atividades *linguísticas*, visa-se a estabelecer uma interação comunicativa entre os interlocutores; ela ocorre nas situações cotidianas da comunicação no âmbito familiar, escolar e entre amigos. Compreende a construção de um texto que o usuário realiza para se comunicar, podendo ser relacionada com a gramática de uso em que o usuário utiliza de forma automática à sua gramática internalizada. No entanto, a escola não pode se limitar a explorar somente isso.

Nas atividades *metalinguísticas*, empregam-se elementos linguísticos para falar sobre a própria língua; é um trabalho de sistematização que só deveria ocorrer depois de ampla familiarização com os fatos da língua, como consequência de uma necessidade de sistematizar um saber linguístico que se aprimorou e tornou-se consciente. Também somente esse aspecto é insuficiente para ser explorado pela escola. A instituição escolar deve ir muito além.

Os estudos relativos à linguagem devem ser ampliados com atividades *epilinguísticas*, as quais compreendem o processo em que se opera sobre a própria linguagem, empregando-se recursos (se inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente se relaciona com a gramática reflexiva) como comparações, reformulações, inversões e análises sobre os elementos da língua e de seu uso, o que resulta em uma análise linguística com reflexões mais complexas acerca do que realmente pode-se atingir ao usar recursos adequados da língua.

O professor, por sua vez, deve ter em mente a sistematização que possibilitará direcionar, orientar e multiplicar essas atividades. Em outras palavras, o profissional da linguagem deve saber a gramática, pois o problema não está na gramática. O problema está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo quando se faz atividades gramaticais e de linguagem do modo como se faz. O professor deve propiciar ao aluno atividades criativas e significativas de linguagem. Assim, para

Antunes (2008, p. 130) “o caráter da linguagem, como atividade inerentemente humana,” deve ser “capaz de fazer-se e refazer-se, de criar e de recriar, de significar e ressignificar”.

Para melhor ilustrar, partindo do conceito de substantivo encontrado na maioria das gramáticas e livros didáticos: ‘substantivo é a palavra que designa os seres – pessoas, coisas, animais e lugares’, imagina-se a atitude de uma criança ou adolescente ao ser solicitado que sublinhe os substantivos no texto abaixo, retirado do livro “Mas o que é mesmo gramática?” de Franchi (2006, p 57).

A compreensão do governo em relação aos problemas do povo levou-nos a soluções que privilegiassem o social. Dada a premência dessa questão, a rapidez das providências a serem tomadas passou a ser mais importante que a sua adequação circunstancial.

É um grande desafio reconhecer como substantivos palavras como *compreensão, relação, problemas, rapidez, adequação* (só para citar algumas) com base nas categorias de pessoas, coisas, animais ou lugares, conforme mencionado no conceito supracitado.

O professor, juntamente com os alunos, deve pensar o substantivo mais criteriosamente, ou seja, o conceito dessa classe de palavras deve incluir os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de grupos, de indivíduos e de entes maravilhosos. Além disso, conforme Infante (1999, p. 223) a noção de substantivo deve incluir os nomes de ações, estados, qualidades, sensações e sentimentos. Felizmente, alguns teóricos e gramáticos têm destacado essa concepção mais abrangente.

Pode-se pensar também o substantivo sob três critérios: semântico, mórfico e sintático. Semanticamente, representam seres animados ou inanimados e ações, estados, qualidades, etc... Morficamente, o substantivo se flexiona em gênero e número. Sintaticamente, o substantivo se une a um artigo, adjetivo, pronome adjetivo ou numeral como em *esse homem, três homens* (RIBEIRO, 2004, p. 157).

Uma maneira ainda mais produtiva de desenvolver o ensino dos substantivos, em vez de isolados ou divididos em subclasses (concreto, abstrato), seria empregando-os conforme as próprias necessidades na reconstrução do texto, ou seja, propor aos alunos trabalhos sistemáticos de reconstituição de fragmentos de algum texto/gênero textual, em que as classes de palavras aparecem ligadas à sua função categorial, isto é, como decorrência das relações que se estabelecem no texto.

Pode ser um substantivo ou adjetivo que se transforma em verbo ou vice-versa. Além disso, pode-se solicitar ao aluno que amplie o enunciado, como no exemplo a seguir.

Ex. As autoridades solicitam que as pessoas não entrem em pânico.
(verbo)

A solicitação das autoridades para que as pessoas não entrem em pânico, preocupou a população. (substantivo)

Certamente esse jogo de reconstrução não exige conhecimento detalhado nem aprofundado das nomenclaturas e classificações gramaticais. Basta recorrer à intuição e à criatividade e explorar o fato de que os alunos falam e conhecem as estruturas da Língua Portuguesa. Assim, teríamos uma práxis dinâmica, ativa e criativa.

Pode-se refletir também sobre os advérbios a partir do seguinte conceito: “Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio” (CEGALLA, 2005, p.259). Seguido do comentário: “A maioria dos advérbios modifica o verbo, ao qual acrescentam uma circunstância” (de modo, de lugar, de tempo, etc).

A partir de noções similares, Franchi (2006, p. 72) faz os seguintes questionamentos: “A que se está referindo quando se fala em circunstâncias? A circunstâncias da enunciação?, A circunstâncias que envolvem o evento descrito? Além disso, como explicar as palavras dêiticas ‘aqui’, ‘ali’, no exemplo: “Você quer esse livro aqui?” em relação ao fato descrito no conceito “modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio”.

Há casos em que o conceito acima é muito limitado, ou seja, alguns advérbios podem se referir a uma oração inteira, expressando a avaliação, julgamento ou opinião do sujeito da enunciação, como nos exemplos abaixo:

Felizmente, os vereadores aprovaram o projeto.

*Lamentavelmente, o Parque Itaimbé é hoje palco de consumo de drogas, álcool, vadiagem e abrigo para desocupados(...)*³

Assim, em diferentes gêneros textuais (artigo, carta do leitor, telefonema), há usos específicos desses recursos gramaticais para expressar as intenções que o enunciador quer expor em relação ao que ele está se posicionando. Dito de outra forma, ao usar *felizmente*, no enunciado acima, o autor explicita seu contentamento em relação ao fato de os vereadores terem aprovado o projeto. Já, ao usar

³ Ambos os fragmentos de textos foram extraídos de *Cartas de leitor* do Jornal **Diário de Santa Maria**, do dia 10 de setembro de 2009.

lamentavelmente, no outro enunciado, o remetente demonstra seu descontentamento em relação ao assunto que está sendo discutido no texto.

Outros exemplos a título de ilustração seria o uso das orações coordenadas e subordinadas. Na maioria dos exercícios escolares, o objetivo é identificar e classificar as conjunções, orações e os períodos. Numa análise linguística produtiva ao desenvolvimento de diferentes competências (linguística, textual e discursiva) do aluno, é relevante fazê-lo perceber as várias formas que se podem estruturar duas ou mais orações, o que vai resultar na mudança de sentido do enunciado ou do texto, como também influenciar na coesão e coerência textual. Compare:

Quando os alunos estudam muito, ficam cansados.

Os alunos ficam cansados porque estudam muito.

Os alunos estudam muito, por isso ficavam cansados.

Nos exemplos acima, pode-se perceber o sentido de tempo, ao usar a conjunção ‘quando’, de causa, ao utilizar ‘porque’ e de consequência, ao empregar ‘por isso’. Seria muito mais relevante que o aluno reconhecesse o sentido dos conectores e os seus efeitos de sentido para melhor estruturar seus próprios textos do que simplesmente decorar a classificação das conjunções e das orações.

Espera-se que a partir dessas simples proposta de atividades, em que o aluno é capaz de fazer uma análise linguística e refletir sobre o que é possível realizar com os recursos gramaticais da linguagem e seus efeitos de sentido, possam ser (re)criadas novas propostas significativas para o ensino da linguagem.

Considerações finais

Não é verdade a afirmação de que a gramática nada tem a ver com a compreensão e a produção dos textos. Ela está presente no menor enunciado que empregamos em nossa fala ou texto. Antes de ser um livro que impõe regras, a gramática é um saber linguístico implícito que todo falante possui, em um elevado nível de perfeição e por que não dizer domínio. Assim, quando escrevemos ou falamos, não buscamos regras gramaticais para nos expressarmos seja de forma oral ou escrita. As combinações entre as palavras vão aparecendo de maneira interdependente e constituindo o texto.

Já os professores de línguas devem conhecer muito bem a gramática. Não necessariamente para ensiná-la aos alunos a qualquer custo. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem. Há, portanto, que se estabelecer a diferença entre o que o professor deve saber e o que ele deve ensinar e como ensinar. E não apenas ensinar somente regras gramaticais ou nomenclaturas. A proposta é que o texto seja o eixo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Antunes (2008, p.138), “ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante”.

Assim as críticas às atividades gramaticais só são válidas para quem concebe a gramática como um modo estreito, restrito ou coloca em prática somente segmentações, traços categoriais, classificações e nomenclaturas.

Numa concepção produtiva de língua(agem), quando o professor se baseia na intuição, sensibilidade e bom senso, ele pode explorar as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical, em diferentes textos/gêneros textuais, desenvolvendo os recursos linguísticos, expressivos e criativos dos alunos. E nesse trabalho reside o dialogismo entre gramática e texto/gênero textual, ou seja, os gêneros textuais são estruturados a partir da gramática e a gramática, por sua vez, realiza-se nos textos e, portanto, nos gêneros textuais.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, J.C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2 ed., São Paulo: Publifolha, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12 ed., São Paulo: Ática, 2006.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 46 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editoriaç, 2006.
- INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 5 ed., São Paulo: Editora Scipione, 1999.

MARCUSCHI, L.A. Gênero textual: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

RIBEIRO, M. P. *Gramática aplicada da Língua Portuguesa*. 14 ed., Rio de Janeiro: Metáfora, 2004.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. S.Paulo: Cortez, 2002.

A MODALIDADE NO GERUNDISMO

Patrícia Graciela da Rocha (UFSC/UFMS)¹

RESUMO: Neste trabalho discutimos algumas questões sobre as expressões de futuridade no português brasileiro (PB) e sobre o gerundismo. Posteriormente, levantamos algumas discussões sobre a modalidade presente nessas expressões numa perspectiva funcional com o objetivo principal de verificar qual a interpretação do ouvinte para a perífrase *ir + estar + GER* levando em consideração graus de comprometimento e de polidez sugeridos por Possenti (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Gerundismo, modalidade, polidez, comprometimento.

ABSTRACT: *In the present paper, we aim at discussing some questions about future expressions in Brazilian Portuguese (BP) concerning the gerund. In addition, we introduce some postulations about the modality presented in the expressions in a functional approach to seek for verifying what the listener's interpretation to the use of ir+estar+GER. We based the last discussion on Possenti (2005).*

KEYWORDS: *Gerund, modality, politeness, compromise.*

1 Introdução

Por que, na opinião de alguns, os operadores de telemarketing parecem ser os maiores usuários do gerundismo? Qual seria a função linguística desse tipo de construção perifrástica? Alguns autores defendem a tese de que a perífrase seria uma forma polida de falar e de que essa polidez interessaria sobremaneira aos profissionais do telemarketing. Ao que tudo indica, contudo, essas construções gerundivas não estão sendo percebidas pelos interlocutores (notadamente clientes do telemarketing) como uma forma de polidez. Observações empíricas permitem propor que há, pelo menos, duas interpretações para esse uso, atribuídas pelo ouvinte: uma delas é a de que não existe nenhum comprometimento e/ou grau de certeza, por parte do falante, de que a ação vai ser levada a cabo; a outra interpretação, aparentemente menos recorrente, é a de que o atendente está tão interessado em resolver o nosso problema que começará a executar a ação a partir do “agora” de sua enunciação, tendo esse “fazer” uma certa

¹ Doutoranda em Linguística da UFSC e Professora Assistente da UFMS.

continuidade.

As interpretações descritas acima sugerem a seguinte hipótese: (i) do ponto de vista do falante, trata-se de um uso que envolve polidez na forma de se dirigir ao interlocutor; (ii) do ponto de vista do ouvinte, há graus de comprometimento e/ou certeza envolvidos naquilo que o falante transmite. Ou seja, estamos frente a um caso de modalidade. Mas onde exatamente estaria essa modalidade? No gerúndio simplesmente? No verbo (*ir* + INF)? Ou na perífrase inteira? E se ela está aí, de que tipo de modalidade estamos tratando, deôntica ou epistêmica?

A fim de tentar responder a algumas das questões acima mencionadas, este trabalho *vai estar descrevendo*, inicialmente, um pouco do que já foi pesquisado no âmbito dos estudos linguísticos, sobre as expressões de futuridade no português brasileiro (PB) e, conseqüentemente, sobre o gerundismo, para, posteriormente, levantar algumas discussões sobre a modalidade presente nessas expressões numa perspectiva funcional. Portanto, este estudo tem como objetivo principal verificar qual a interpretação do ouvinte para a perífrase *ir* + *estar* + GER.

2 Revisão de Literatura

Embora se perceba que o assunto Gerundismo seja bastante discutido em vários setores da nossa sociedade, o número de pesquisas linguísticas densas acerca do assunto ainda é pequeno, o que pode ser atribuído à (suposta) novidade do fenômeno ou à dificuldade de captar dados de fala real com essa construção. No entanto, alguns estudiosos têm se aventurado a descrever esse fenômeno conforme brevemente resenhado a seguir².

Almeida Santos (2008) estudou a variação entre as expressões de futuro (a perífrase formada por *estar* + GER – *estarei enviando* e a perífrase formada por *ir* + *estar* + GER – *vou estar enviando*) e outras mais antigas, nos discursos disponíveis no *site* do Senado Federal e em programas de televisão como o Pânico e Transalouca, das redes Jovem Pan e Transamérica

² Tafner (2004), em seu estudo sobre as formas de expressão do futuro – encontradas nos discursos das Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – considerou o futuro perifrástico *vou fazer* e o futuro simples perifrástico *irei fazer* contrastando-os com as formas que contêm gerúndio e que apresentam o verbo *estar* na forma de futuro simples, de futuro perifrástico e de presente (respectivamente, *estarei fazendo*, *vou estar fazendo* e *estou fazendo*), mostrando a íntima relação entre Tempo, Aspecto e Modalidade. Entretanto, o *gerundismo* não constituiu o cerne da sua análise, mesmo porque a autora encontrou pouquíssimas ocorrências nos dados analisados.

respectivamente. A autora analisou também dados de escrita provenientes de boletins da UnB, dados de fala informal extraídos dos programas de rádio do canal Transamérica e, ainda, outros dados de fala formal, a maioria coletada mediante observação participante.

Os fatos analisados pela autora configuram indícios de que o gerundismo, ou seja, construções como “*eu you tá ligando pro motoqueiro e you tá avisando pra ele tá dando preferência pra entrega da senhora” variando com “*eu you ligar pro motoqueiro e you avisar pra ele dar preferência pra entrega da senhora*” mostram que há contextos diversos de infinitivo que têm dividido espaço com construções gerundivas.*

No que diz respeito ao gerundismo, como no caso de “*eu you tá ligando pro motoqueiro*”, de acordo com a autora, a real novidade está ligada à interpretação aspectual do verbo principal da perífrase no sentido de que ocorre uma “tensão” entre o aspecto durativo presente na composição *estar + gerúndio* e a falta dessa idéia de duração no verbo.

De acordo com Almeida Santos (2008), o falante que reprova o gerundismo dá a prova mais contundente de que essa é, sim, uma forma alternativa de indicar o futuro quando diz: “ *você não precisa dizer eu you estar enviando seu cartão. Basta você dizer eu you enviar seu cartão*”. Quando faz isso, esse falante coloca, senão em situação de igualdade, pelo menos de equivalência, as duas formas, atestando que, a despeito da polêmica na definição da variável sociolinguística no nível da sintaxe (cf. LAVANDERA, 1978, por exemplo), essas variantes estão, no fundo, dizendo a mesma coisa.

Além disso, a autora menciona que não há como sustentar que o gerundismo é um erro por transformar em durativa uma situação pontual ou indicar iteratividade onde ela não poderia ocorrer. Não é isso que o falante intenciona, nem é isso o que o interlocutor entende, pois o traço [± durativo] já nasce ligado à idéia do verbo. Ou seja, o traço [± durativo] estabelece certas restrições de compatibilidade ou não com outros traços aspectuais do enunciado. Então,

se o falante está utilizando na sua enunciação o verbo *quebrar*, que é um exemplo de ato, logo um tipo de entidade de segunda ordem que porta o traço [-durativo], ele fica restrito quanto à referência à constituição temporal interna do fato, visto que normalmente um *ato*, por ser instantâneo, não pode ser imaginado como compreendendo frações temporais dentro de seus limites. Em outras palavras, *quebrar* não tem constituição temporal interna, não “dura” no tempo. E, se “transferir uma ligação” ou “enviar um e-mail”, como *quebrar*, não têm

constituição temporal interna, não duram no tempo, não é a forma de referir esses fatos que vai mudar a idéia que se faz deles. É preciso considerar que, na indicação do futuro, *estar* + gerúndio podem estar deixando de marcar Aspecto. (COSTA apud ALMEIDA SANTOS, 2008, p. 39)

Cintra (2008) estudou o uso crescente da perífrase como um indício de inovação no quadro das perífrases relacionadas à expressão da futuridade. Fato que, para ele, se associa a tendências em curso no PB contemporâneo, dentre elas, o uso cada vez mais recorrente de construções que envolvem *ir* + GER; sendo que, nesse contexto de tendências em curso, *ir* + INF + GER passa a co-ocorrer com mais frequência ao lado de *ir* + INF, por exemplo. Com base em entrevistas do banco de dados IBORUNA, o autor percebeu que o gerundismo tende a se atualizar em textos marcados pelo caráter opinativo do interlocutor, principalmente aqueles predominantemente dissertativos (relatos de opinião), em que o falante avalia, conceitua, expõe idéias para dar a conhecer. O autor verificou também que um dos momentos mais comuns em que a perífrase se atualiza é no fecho do tópico discursivo, o que, nos dados analisados, está relacionado a uma atitude comprometida do locutor com o seu dizer.

Souza (2008) discutiu o gerundismo ao analisar o uso das construções perifrásticas no discurso de professores do estado do Rio Grande do Norte. Ele gravou as falas de dez professores em sala de aula, do ensino fundamental à graduação, a fim de investigar a frequência do uso das categorias gerundivas em foco. O seu objetivo era constatar se há tendências à rotinização das mencionadas estruturas no discurso de professores em detrimento das formas verbais sintéticas do futuro com as quais concorrem.

Em sua análise, o autor constata que há uma probabilidade de aceitação da forma perifrástica *ir* + INF + GER entre os professores, inclusive o professor universitário, responsável pela formação do próprio professor. De acordo com o autor, o que se nota é que esta forma, dado o seu aspecto durativo, parece soar mais gentilmente, sobretudo porque aparenta também ser mais inovadora.

Além disso, o autor menciona que a forma gerundiva pode estar servindo aos propósitos de muitos falantes em situações comunicativas. Isso sugere que a forma aparentemente nova pode ter força de recorrência do uso, uma vez que o falante se sente movido a usar a forma perifrástica em detrimento da sintética, talvez porque encontre outras compensações que não são encontradas

no futuro sintético, forma esta mais neutra, por exemplo. Por fim o autor ressalta que o caminho de mudança e aceitação da forma em análise, por parte dos falantes, pode ser indício de possível gramaticalização.

Serafim (2008) estudou o gerundismo partindo da hipótese de que não se trata de um fenômeno exclusivo dos profissionais de telemarketing, ou seja, os operadores de teleatendimento. Para isso, ele buscou investigar esse fenômeno com o suporte metodológico do *Corpus do Português*, base de dados de 45 milhões de palavras disponibilizado na Internet. Com o intuito de reafirmar uma suspeita inicial de que o gerundismo vem co-ocorrendo com as perífrases sintéticas do verbo, o autor criou, para a pesquisa, um corpus de controle, extraído de entrevistas publicadas nos jornais online *A Tarde* e *Correio da Bahia*, ambos da cidade de Salvador (BA).

A partir da análise desses dados, o autor concluiu que o gerundismo não é um fenômeno novo, mas patente desde cedo na língua portuguesa, ainda que sua frequência tenha se ampliado sobremaneira a partir do século XX. Ele ainda sugere que o gerúndio não é o “causador” do estranhamento inicial que essas estruturas carregam, mas, sim, o verbo *ir*, que adquiriu um caráter morfemático de futuro, em prol de uma tendência mais analítica do português, na contramão das construções sintéticas do verbo *estar* (no futuro do presente ou do pretérito) + o gerúndio de outro verbo³.

Menon (2004), em um trabalho que investigou as ocorrências do gerúndio do século XV ao XXI, comenta que a questão do gerundismo pode se resumir ao fato de que o futuro simples *farei* está desaparecendo do português brasileiro enquanto o futuro perifrástico *vou fazer* tem se tornado a forma preferencial na expressão do futuro. Nesse rearranjo, a única diferença entre a “construção corretíssima e antiga” (de acordo com a autora) – “*Amanhã, a essa hora, estaremos tomando sol na praia*” e a construção “*Amanhã, a essa hora, vamos estar tomando sol na praia*” – é a expansão de *estaremos* para *vamos estar*, uma vez que o gerúndio presente nas perífrases é

³ O autor levanta a hipótese de que, em vez de se tratar de gerundismo, talvez seja um caso de *irismo* ou de *irindo*, ou seja, assim como o gerúndio não deve carregar o estigma da estrutura, não seria justo legar somente ao verbo *ir* essa responsabilidade. Por isso ele propõe a denominação de *irindo*, em que pese uma análise não apenas do gerúndio nessas construções – como os gramáticos fazem quanto a questões de natureza aspectual, em que condenam um determinado verbo por possuir características de perfectividade que contrastam com o aspecto imperfectivo do gerúndio – mas, também, do verbo *ir*, em que ambos assumiriam a mesma responsabilidade pela estigmatização.

exatamente o mesmo.

Para ilustrar a construção mencionada acima, a autora utiliza um exemplo da 3ª edição da *Syntaxe Histórica Portuguesa* (ainda do ano de 1954), em que Epiphânio Dias (1954), ao falar do Futuro Imperfeito, afirma que estados são homogêneos porque não admitem interrupção. Sendo assim, de acordo com a autora, para exprimir a ação começada emprega-se, em geral, a perífrase do verbo *estar* com o presente infinitivo precedido de *a*, ou com o particípio em *-ndo*: *Amanhã a estas horas estarei a jantar* ou *estarei jantando*.

Para a autora, as perífrases com gerúndio podem indicar tanto duração como pontualidade. Ela acredita que as perífrases formadas por *ir* + GER expressam o presente rigoroso da ação, tanto para verbos cuja semântica seja de duração quanto para verbos cuja semântica seja de pontualidade. De acordo com esse ponto de vista, se a perífrase do presente que indica ação no PB contemporâneo é expressa por *estar* + GER, independentemente da tipologia aspectual do verbo – sinal de que até verbos de semântica de curta duração se combinam com a duratividade do gerúndio – a polêmica em relação ao gerundismo não teria razão de ser.

Quanto ao preconceito sofrido pelo gerundismo, Menon (2004) entende que o estigma se deve ao fato de que só se aceita como interpretação possível para as perífrases com gerúndio aquela em que a aceção de duração casa com a semântica de duração do verbo. Ela explica: “O que nos parece que está acontecendo é que existe, da parte de muita gente, uma leitura linear e exclusiva somente do *aspecto durativo* da forma de gerúndio e se ignora a outra” (p.224).

Essa explicação de Menon está de acordo com o que afirma Possenti (2005) ao falar sobre os “problemas” do gerundismo, em que há: incompatibilidade entre o sentido durativo do verbo *estar* e a ausência de tal sentido no verbo principal. Ou seja, se a construção *estar* + GER incluir um verbo com o traço de duração ou de processo em seu sentido, ela será perfeitamente normal. É que, se *estar* é um verbo auxiliar durativo, só pode(ria) ocorrer com verbos durativos. Ocorrendo com outros, o resultado causa estranheza, uma espécie de paradoxo. Então, é por isso que *vou estar morando em S. Paulo* não é uma construção que soa estranha aos falantes/ouvintes do PB, mas *vamos estar enviando seu novo cartão* é.

Das explicações e dos exemplos de Possenti e de Almeida Santos, pode-se concluir que os

gerundismos “corretos”, “apropriados”, “antigos” ou “naturais” são aqueles que têm como verbo principal verbos de processo, os do tipo sem delimitação temporal. Portanto, essas perífrases não sofrem estigma, ou pelo menos não são alvo de críticas mais severas. Entretanto, o mesmo Possenti (2008) afirma que

tal construção está em perfeito acordo com a sintaxe do português: sua ordem é *ir + estar + ndo*. Portanto, do ponto de vista estritamente sintático, não há nada demais com o chamado gerundismo. Sua estrutura é perfeitamente regular: cada verbo está na posição e forma em que estaria se, ao invés de aparecer numa trinca, aparecesse numa dupla (*vou sair, vou estar, estou dormindo, estar dormindo*). (POSSENTI, 2008, p.2)

Sobre o significado do gerundismo o mesmo autor comenta:

Vejamos agora o que a construção significa [...] geralmente, a forma com *estar + gerúndio* veicula um aspecto durativo, ou seja, expressa um evento que não é instantâneo. Para que a menção de “aspecto durativo” não pareça estranha, lembre-se que o imperfeito do indicativo, uma forma bem conhecida, apresenta esse mesmo efeito de sentido: formas verbais como *amanhécia e pintava* referem-se a eventos ou ações que não são instantâneas, que têm alguma duração. Ora, não só os morfemas (desinências) verbais indicam aspecto: às vezes, ele faz parte da semântica da própria palavra. Por exemplo, *dormir, estudar* (no sentido de ‘fazer um curso’, como em *estudar medicina*), *morar* (em uma cidade) são durativos. *Estar* também é durativo: é um verbo de estado, de estado transitório (lembre-se da famosa frase de Eduardo Portela: *não sou ministro, estou ministro*), mas de estado. Nem todos os verbos são durativos, evidentemente: *enviar, providenciar, decidir*, entre centenas de outros, não o são (e nenhum dicionário informa...). Se não considerarmos o aspecto dos verbos, não entenderemos por que um caso de “gerundismo” pode ser normal e outro não. (POSSENTI, 2008, p.3)

Por fim, o autor salienta que, por causa do chamado aspecto durativo, não é a mesma coisa dizer, por exemplo, *vou dormir* e *vou estar dormindo*. Segundo o autor, a diferença está exatamente entre *ir* (que marca só futuro) e *ir + estar* (que marca futuro, por causa de *ir*, e “duração”, por causa de *estar*). Dito isso, “uma informação como *vou estar providenciando*, que ouvimos eventualmente da empresa de cujos serviços estamos reclamando, significa, entre outras coisas, que a providência não será instantânea...” (POSSENTI, 2008, p.4).

Para finalizar a discussão, Possenti (2008) toca em outra questão, a do compromisso expresso em *vou providenciar* que é mais incisivo do que em *vou estar providenciando*. Vejamos:

É mais incisivo dizer *providenciarei* do que dizer *vou providenciar* [...] há outro efeito de sentido importante, agora de cunho pragmático ou interpessoal. A construção gerundiva conota gentileza, formalidade, deferência (se verdadeira ou simulada, não importa). Ou seja: bem ou mal, mesmo que se trate de postergar um serviço urgente, deve-se reconhecer que a recusa, pelo menos, é expressa de forma não grosseira (nem mesmo franca, de fato). Suponhamos que seja verdade que o fenômeno começou a se espalhar a partir do telemarketing. Isso só confirmaria a análise. A qual categoria interessa mais ser ou parecer gentil? De quebra, a fórmula é também menos comprometedora [...]. Além dos aspectos acima, seria certamente interessante investigar se a enorme aceitação dessa nova locução não se deve a uma cultura da falta de compromisso, que, eu acho, caracteriza nossa sociedade atualmente. Não seria a primeira vez que se estabelece uma relação estreita entre um aspecto da língua e um traço de cultura ou de ideologia. (POSSENTI, 2008, p.4)

O debate popular sobre o gerundismo ganhou evidência com o Decreto nº 28.314, de 28 de setembro de 2007, do governador do Distrito Federal José Roberto Arruda (DEM) que demitiu o "gerúndio" de todos os órgãos do governo. O decreto com a nova medida também proibiu o uso do gerúndio por desculpa de "ineficiência":

Decreto nº 28.314, de 28 de setembro de 2007.

Demite o gerúndio do Distrito Federal, e dá outras providências.

O governador do Distrito Federal, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 100, incisos VII e XXVI, da Lei Orgânica do Distrito Federal, DECRETA:

Art. 1º - Fica demitido o Gerúndio de todos os órgãos do Governo do Distrito Federal.

Art. 2º - Fica proibido a partir desta data o uso do gerúndio para desculpa de INEFICIÊNCIA.

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 28 de setembro de 2007.

119º da República e 48º de Brasília

JOSÉ ROBERTO ARRUDA.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u333074.shtml>

Este decreto gerou muita discussão em toda mídia nacional e teve grande repercussão social, evidenciando que a opinião pública parece ter sacramentado o aspecto de descomprometimento e ineficiência do gerundismo.

3 Metodologia

Diante do exposto, podemos perceber que não é uma tarefa simples apresentar indícios ou

evidências que contribuam para a interpretação de uma estrutura de gerundismo. A proposta deste trabalho é tentar entender que tipo de modalidade poderia estar envolvida nessa construção de natureza sintático-semântico-pragmática e como ela é percebida pelo interlocutor.

Para isso, utilizaremos testes de avaliação linguística para verificar os graus de comprometimento, de formalidade⁴ e de polidez que os falantes atribuem às formas de futuro.

Nesse teste, os entrevistados deveriam assinalar ao lado de cada enunciado a sua impressão sobre o grau de comprometimento e polidez que vai de 1 (grau máximo de comprometimento/polidez) a 6 (grau mínimo de comprometimento/polidez).

Esses testes foram aplicados a 68 pessoas, alunos e funcionários da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), todos graduandos, graduados ou pós-graduados nos cursos de Letras/Português/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Biologia, Administração, História, Direito, Biblioteconomia e Informática.

O objetivo do teste é averiguar as hipóteses sugeridas por Possenti (2008). Depois dos testes concluídos, contabilizamos os dados com os graus obtidos em cada enunciado e descrevemos em tabelas a síntese das informações.

4 Referencial Teórico

Neste trabalho, analisaremos a modalidade segundo Givón (2001). Para esse autor a modalidade codifica a atitude do falante frente ao conteúdo veiculado pela proposição. Comumente, a atitude do falante é dividida em dois tipos de julgamento: i) Julgamento epistêmico – verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência; ii) Julgamento avaliativo (deôntico) – desejo, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação.

A modalidade epistêmica tem relação com o conhecimento e crença (em oposição ao fato). Sua origem é usualmente o falante, que conclui a partir de evidências se a proposição é verdadeira ou não. Expressões epistêmicas são usadas para expressar o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição. Segundo Givón (p. 302), a modalidade epistêmica recobre um gradiente de graus de certeza:

⁴ Os dados sobre os graus de formalidade foram descartados neste trabalho por entendermos que estaríamos nos desviando do objetivo central do mesmo.

- a) pressuposição: a proposição é admitida como verdadeira por definição (incontestável);
- b) asserção *realis*: a proposição é fortemente afirmada como verdadeira, mas a contestação é apropriada;
- c) asserção *irrealis*: a proposição é fracamente afirmada como possível; a contestação é prontamente recebida e esperada;
- d) asserção negativa: a proposição é fortemente afirmada como falsa.

A modalidade deôntica envolve obrigação ou compulsão. Caracteristicamente tem sua origem em alguma ‘obrigação interna’.

A diferença entre deôntico e epistêmico não é algo tão simples de se identificar, pois ultrapassa os limites de distinção entre necessidade/obrigação e possibilidade/permissão podendo, em alguns casos, ter as interpretações sobrepostas (COATES, 1995).

De acordo com uma perspectiva semântica, o sentido deôntico denota os significados do mundo real, como a obrigação, a necessidade, a permissão, ou habilidade (SWEETSER 1982). Este sentido modal refere-se ao domínio da interação social e contrasta com o sentido epistêmico, que se refere ao domínio da razão.

Então, podemos afirmar que modalidade é interpretada como parte de uma situação interativa entre falante(s) e ouvinte(s), o que também acaba dependendo do grau de capacidade do falante para revelar de maneira clara, através da linguagem, seu nível de envolvimento com o conteúdo da asserção, no caso do ouvinte, sua capacidade para interpretá-la adequadamente.

Dessa forma podemos ter um “desencontro” entre intenção e interpretação, ou seja, no caso do uso do gerundismo, o falante pode ter a intenção de transmitir polidez com a construção *ir + estar + GER* enquanto o ouvinte pode interpretar como falta de comprometimento.

Pereira (1997, p.207) define *polidez* como um “comportamento que respeita as necessidades de aprovação e autonomia das faces do falante e do interlocutor”, para ele a polidez pressupõe um cenário virtual de conflito e sua função é desarmá-lo ou reduzir o atrito de modo a tornar possível a interação entre os sujeitos potencialmente agressivos. Brown e Levinson (1987) afirmam que existem *estratégias de polidez negativa e polidez positiva* e enumeram um conjunto significativo de estratégias negativas, tais como: ser convencionalmente indireto; utilizar

perguntas, rodeios; manifestar deferência; minimizar imposição; desculpar-se, justificar-se; impessoalizar falante e ouvinte. Dentre o conjunto numeroso de estratégias de polidez positiva destacam-se: dar atenção aos interesses, vontades, qualidades do ouvinte; exagerar a aprovação, a simpatia; intensificar interesse; buscar concordância; fazer brincadeira; fazer oferta; manifestar atitude de otimismo.

5 Analisando a modalidade *no/do* Gerundismo – os testes de avaliação

5.1 Grau de comprometimento do falante

Para Possenti (2008), o compromisso expresso em um construção do tipo *vou marcar* é mais incisivo do que em *estarei marcando* ou então *vou/vai estar marcando*, ou seja, o que estaria em jogo aqui, dentre outros fatores, seria o *grau de comprometimento do falante*. Para testarmos a interpretação de quem ouve esse tipo de construção, pedimos aos nossos informantes que identificassem de 1 a 6 o grau de comprometimento de quem pronuncia os enunciados. Para isso usamos a seguinte orientação:

Assinale ao lado de cada frase a impressão que você tem sobre o grau de comprometimento de quem pronuncia cada uma delas. Imagine a seguinte situação: O filho de 7 anos pede aos pais um carrinho com controle remoto para o dia da criança e o pai pode responder de diversas formas, dentre elas as alternativas abaixo. Marque de 1 a 6, se elas demonstram maior ou menor comprometimento da pessoa que fala. Obs: o nº 1 deve ser o enunciado que demonstra o **maior grau** de comprometimento do falante, o nº 2 deve ser a segunda maior e assim sucessivamente, ou seja o nº 6 deve ser o enunciado que demonstra o **menor grau de comprometimento do falante**.

() Fique tranqüilo meu filho, eu compro o brinquedo que você me pediu.

() Fique tranqüilo meu filho, eu estarei comprando o brinquedo que você me pediu.

() Fique tranqüilo meu filho, eu vou comprar o brinquedo que você me pediu.

() Fique tranqüilo meu filho, eu vou estar comprando o brinquedo que você me pediu, amanhã.

() Fique tranqüilo meu filho, eu comprarei o brinquedo que você me pediu.

() Fique tranqüilo meu filho, eu vou estar comprando o brinquedo que você me pediu.

Dessa forma, para cada enunciado obtivemos um resultado que pode ser verificado no

gráfico a seguir:

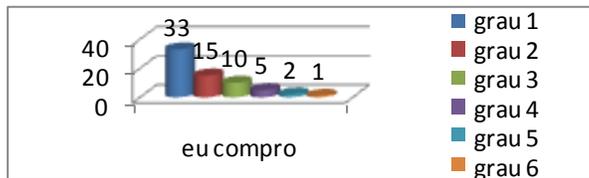


Figura 1 - gráfico representativo dos resultados obtidos para o enunciado (a)⁵

No entanto, por motivos de espaço, divulgaremos aqui apenas o resumo dos resultados. Como vemos na figura 1 a maioria dos sujeitos (33) da nossa pesquisa identificou a forma *eu compro* como sendo de grau 1 (grau máximo) de comprometimento, então, na figura 2, que apresenta a síntese dos resultados, será esse o dado exposto. E assim sucessivamente: cada um dos números que constam na figura 2 corresponde ao resultado mais alto obtido no teste de cada uma das seis frases, não mostrando avaliação categórica dos informantes, mas a mais recorrente.

⁵ Os números nem sempre somam 68, que foi o número de pessoas que realizaram o teste, pois elas tinham a possibilidade de deixar em branco uma alternativa ou então de marcar o mesmo grau de comprometimento para mais de um enunciado.

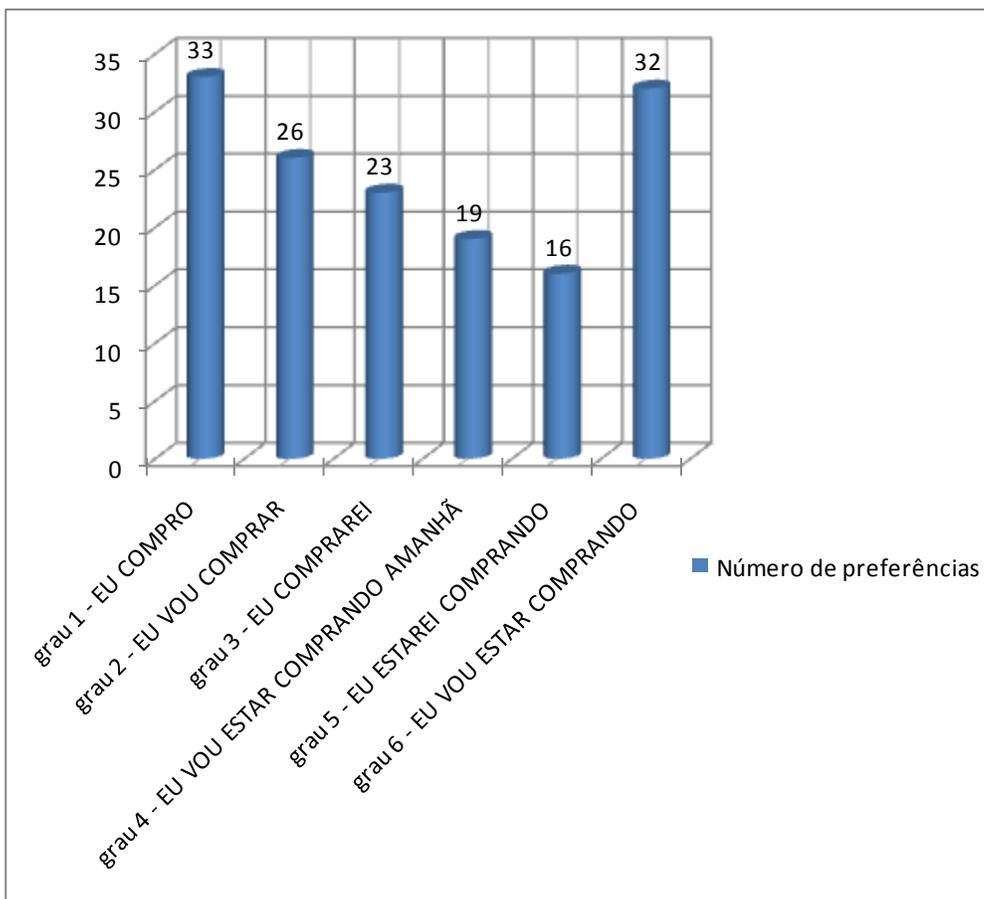


Figura 2 - Grau de comprometimento do falante

Conforme podemos verificar no gráfico da figura 2, a interpretação predominante de quem ouve a construção *vou estar –ndo* é de menor comprometimento com o que está sendo dito, obtendo grau 6 (grau mínimo de comprometimento) em 32 das respostas de um total de 68 questionários (as demais respostas que avaliam essa construção ficaram distribuídas entre os cinco graus restantes sendo que apenas uma pessoa atribuiu grau 1 a essa construção).

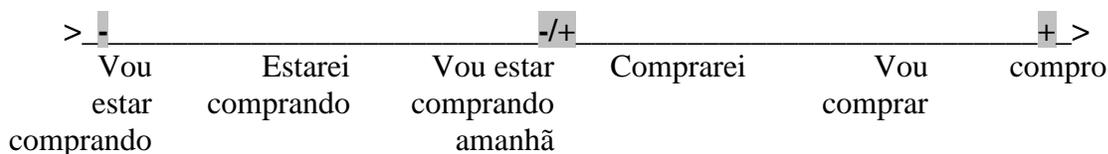
A forma *estarei –ndo* vem em segundo lugar obtendo grau 5 de comprometimento seguido da forma *vou estar –ndo amanhã* (marcação de tempo) com grau 4 de comprometimento, ou seja, das três formas de construção com gerúndio apresentadas aos nossos informantes, a que obteve o grau 4 de comprometimento é aquela que possui a marcação de tempo, nesse caso, *amanhã*, o que já era esperado pois ela está delimitando um tempo curto para a realização da

ação.

A forma verbal escolhida como representativa de maior comprometimento com o ato de *comprar*, obtendo grau 1 de comprometimento para 33 dos informantes, foi a construção que usa o verbo no presente do indicativo indicando futuro: *eu compro pra você*, indicando que a interpretação predominante é de futuro imediato. A perífrase *vou comprar* vem em seguida recebendo grau 2 de comprometimento, computando 26 ocorrências, o que já era esperado já que no PB falado a perífrase com o verbo *ir* + *infinitivo* é muito produtiva para indicar ações futuras. Já o futuro do presente em *comprarei* obteve grau 3 de comprometimento com 23 ocorrências, evidenciando que não é a forma predileta dos falantes para indicar *futuro* + *comprometimento*. Aqui vale lembrar alguns comentários ouvidos durante a aplicação dos testes como, por exemplo: i) “Eu sei que o *certo* pra indicar futuro é *comprarei* mas eu não uso isso”, ii) “Eu acho mais bonito o futuro do presente, mas eu sei que eu não uso, a não ser quando escrevo”, iii) “Pensando bem, deixa eu refazer o teste porque eu só uso *vou fazer* pra indicar futuro, pois eu percebi que nunca conjugo o verbo”. Ou seja, a forma sintética está perdendo espaço na marcação de futuro do PB conforme já constatado por Silva (2002), Tafner (2004), dentre outros.

Haveria aqui uma sobreposição modal, a relação seria entre a *Modalidade Epistêmica de Certeza* + *Modalidade Epistêmica de Descomprometimento*, conforme explicitado no item 5.3. Podemos então pensar em um *continuum* do comprometimento do falante, formulado como uma hipótese interpretativa.

Continuum dos graus de comprometimento:



A partir desses dados podemos concordar com Possenti (2008) quando ele afirma que “o compromisso expresso em *vou providenciar* é mais incisivo do que em *vou estar providencian-*

do” (p.3 grifo nosso), porém, os nossos dados não nos permitem concordar com o autor quando ele afirma que:

Mais ou menos como é mais incisivo dizer *providenciarei* do que dizer *vou providenciar*. Apelo para a intuição do leitor: não é a mesma coisa dizer haveremos de vencer e venceremos, venceremos e vamos vencer; assim como não é a mesma coisa dizer vamos vencer e vamos estar vencendo. (POSSENTI, 2008, p.4)

Em nossos testes o que os informantes afirmaram não vai nessa direção, ou seja, para eles é mais incisivo dizer *vou comprar* do que *comprarei*. No entanto, nossa amostra ainda é pequena para tirarmos conclusões definitivas.

5.2 Graus de polidez

Ainda de acordo com Possenti (2008), há outro efeito de sentido importante que está presente na construção gerundiva:

De cunho pragmático ou interpessoal. A construção gerundiva conota gentileza, formalidade, deferência (se verdadeira ou simulada, não importa). Ou seja: bem ou mal, mesmo que se trate de postergar um serviço urgente, deve-se reconhecer que a recusa, pelo menos, é expressa de forma não grosseira (nem mesmo franca, de fato). Suponhamos que seja verdade que o fenômeno começou a se espalhar a partir do telemarketing. Isso só confirmaria a análise. A qual categoria interessa mais ser ou parecer gentil? (POSSENTI, 2008, p.4)

Podemos falar então de uma sobreposição modal de *Modalidade Deôntica Volitiva + Modalidade Deôntica de Polidez* (gentileza, cerimonialidade, deferência, respeito (SILVA, 2002). Para testar essa hipótese de polidez elaboramos o seguinte teste:

Assinale ao lado de cada frase a impressão que você tem sobre o grau de polidez (cortesia, delicadeza) de quem pronuncia cada uma delas. Imagine a seguinte situação: Um chefe do departamento pessoal de uma grande empresa precisa anunciar a demissão de 50 empregados. Ele chama cada funcionário em sua sala e pode fazer isso de diversas formas, dentre elas podem ser usadas as sentenças abaixo. Obs: Assinale gradativamente aquela que parece mais delicada, ou seja, o nº 1 deve ser o enunciado que demonstra o **maior grau** de polidez do falante, o nº 2 deve ser a segunda maior e assim sucessivamente, ou seja o nº 6 deve ser a o enunciado que demonstra o **menor grau de polidez do falante**.

() A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso demitimos você.

- () A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso estaremos demitindo você.
- () A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso demitiremos você.
- () A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso iremos demitir você.
- () A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso vamos estar demitindo você.
- () A nossa empresa precisa cortar gastos para não falir, por isso vamos demitir você.

Podemos verificar os resultados no gráfico a seguir:

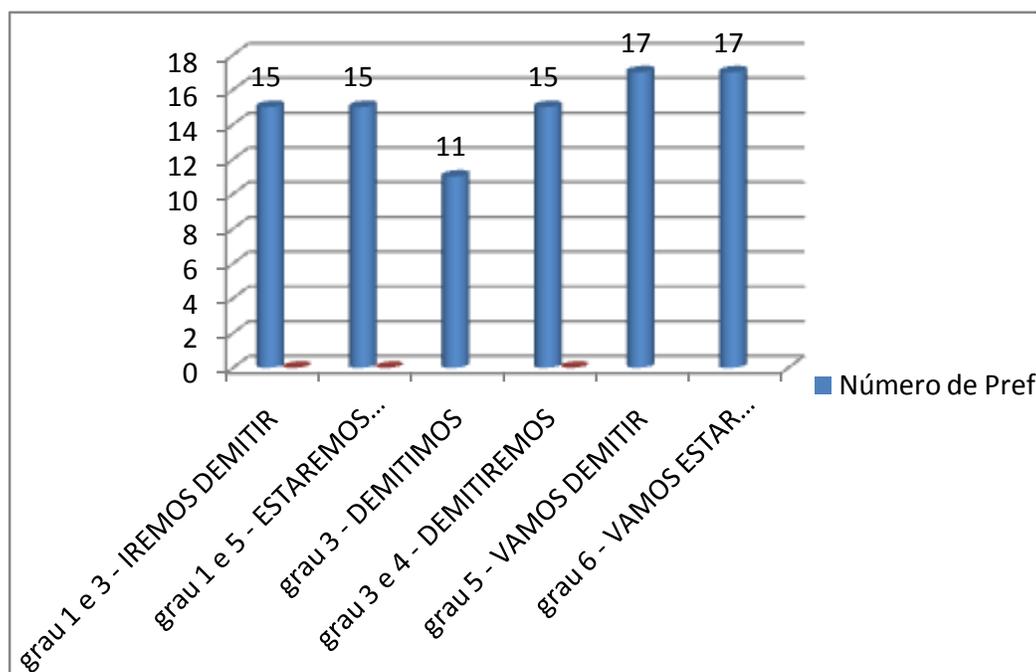


Figura 3 - grau de polidez do falante

A partir dos resultados expressos no gráfico da figura 4 podemos perceber que o teste de polidez foi o que mais apresentou variação nas respostas, ou seja, 15 informantes apontaram a forma composta *iremos demitir* como sendo de grau máximo de polidez, no entanto, outros 15 informantes assinalaram essa forma com grau 3 de polidez. O mesmo ocorreu com a perífrase *estaremos demitindo*, que obteve 15 indicações para grau máximo de polidez e outras 15 para grau 5, isto é, praticamente grau mínimo de polidez. Dessa forma podemos perceber claramente uma discrepância de opiniões.

As formas sintéticas *deditimos* e *deditiremos* obtiveram nível intermediário de polidez, respectivamente 11, 15/15 (aqui não há quase discrepância pois os graus estão contíguos (3/4)).

Já as perífrases *vamos demitir* e *vamos estar demitindo* foram eleitas como as formas mais grosseiras de se dar um comunicado de demissão a alguém.

Vale lembrar que essas opiniões podem estar divididas porque algumas parecem estar despidas de preconceitos, por vários motivos, dentre eles o fato de alguns informantes ainda estarem na fase inicial da graduação e ainda não terem uma visão formada sobre o gerundismo, enquanto outros já têm uma opinião fixa sobre essa construção e não aceitam nem sequer pensar sobre a possibilidade de ela representar qualquer das possibilidades apresentadas nesse teste. Percebemos isso, pois, em alguns testes entregues havia observações do tipo: “um chefe de departamento não pode falar assim”, “eu corrigiria essa pessoa” ou “eu não assinalei essas aqui porque não uso gerúndio”.

Talvez se esse teste fosse aplicado a pessoas com menos escolaridade os resultados seriam diferentes, pois provavelmente elas não estariam cientes dessas discussões preconceituosas sobre o gerundismo.

6 Considerações finais

Depois de tudo o que vimos e discutimos até aqui, percebemos o quanto é arriscado fazer afirmações contundentes acerca desse tema, mais ainda acerca da modalidade existente na estrutura *ir(pres.)+(es)ta(r)+gerúndio* por se tratar de uma construção que é alvo de preconceito e, principalmente, por haver muito pouco escrito sobre modalidade no gerundismo, salvo o trabalho de Silva (2002), que tratou da modalidade nas perífrases verbais de futuro, e o trabalho de Possenti (2008) quando trata da polidez presente no gerundismo.

Porém, é possível afirmar que essa construção não correspondem a nenhum “desvio” lingüístico, pois as três razões de Possenti (2008) (de ordem sintática – a regularidade da estrutura, de ordem semântica – o aspecto durativo, e de ordem pragmática ou interpessoal – gentileza, deferência, polidez) já justificam a legitimidade dessa forma perifrástica.

Além disso, concordamos com Cintra (2008) quando afirma que não há nenhuma impropriedade no uso dessa perífrase com verbos que não são durativos, embora sejam esses os casos em que o uso dessa perífrase tem se mostrado mais inovador, uma vez que não é difícil de

encontrar ocorrências como “*então pra Ana Carolina nossa aniversariante de hoje eu vô tá colocando a música...*”⁶

Por fim, podemos perceber que formas verbais do futuro, seja com gerúndio ou não, expressam uma atitude epistêmica particular do falante. A modalidade epistêmica tem relação com o conhecimento e crença (em oposição ao fato) – sua origem é usualmente o falante, que conclui a partir de evidências se a proposição é verdadeira ou não – e expressões epistêmicas são usadas para expressar o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição. Além disso, supomos neste trabalho que quando o falante usa as formas verbais do futuro, seja com gerúndio ou não, ele pode estar querendo expressar *polidez* – comportamento que respeita as necessidades de aprovação e autonomia das faces do falante e do interlocutor (PEREIRA, 1997) – nesse sentido, poderíamos sugerir que o gerundismo seria mais uma estratégia de polidez positiva, no sentido de Brown e Levinson (1987). Todavia, esse trabalho vem apenas endossar os questionamentos sobre o assunto.

7 Referências Bibliográficas

ALMEIDA SANTOS, P. T. de. *Só um instante, senhora, que eu vou tá verificando se o livro tá disponível na editora: gerundismo, preconceito e a expansão da mudança*. 2008. 100f. Dissertação (mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Brasília.

BYBEE, J. et al. Back to the future. In: TRAUGOTT, E., HEINE, B. *Approaches to grammaticalization*. Vol. II: Focus on Types of Grammatical Markers. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-58.

BROWN, P. & LEVINSON, S. C. *Politeness – Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FLEISHMAN, S. *The future in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GIVON, T. *Syntax: an introduction*. v. I. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 2001.

CINTRA, M. R. A perífrase ir(pres.)+(es)ta(r)+gerúndio como indicio de inovação lingüística. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 37 (1): 233-241, jan.-abr. 2008.

⁶ (103.1 FM - 30/07/07, de uma rádio de S. J. do Rio Preto). (CINTRA 2008).

COATES, Jennifer. The expression of root and epistemic possibility in English. In.: BYBEE, J.; FLEISCHMAN S. (eds.). *Modality in grammar discourse*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1995, p. 56-66.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward, Arnold Publishers, 1985.

KRATZER, A. *Modality*. In: von STECHOW, A.; WUNDERLICH, D. (eds.). *Semantik: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, Berlin: Walter de Gruyter, 1991. p. 639-650.

PALMER, F.R. The definition of modality. In:_____. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 14-22.

PEREIRA, Maria das Graças Dias. Debate e réplica no discurso acadêmico escrito em Lingüística. In : Pereira, M.G.D. (org.) *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.

POSSENTI, S. Defendendo o gerúndio. *Discutindo língua portuguesa* (revista). Ano 1, nº 1. São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 8-11.

_____. *Defendendo o Gerúndio*. Disponível em: <<http://blog.ftc.br/ftcdigital/?p=196>>. Acesso em 24 de nov. de 2008.

SERAFIM, R. L. *Do Gerúndio ao Gerundismo: Mudança e Preconceito Lingüístico*. Salvador, 2008. 81f. Monografia de Bacharel em Letras. UFB.

SWEETSER, E. E. *Modality*. In.:_____ *From etymology to pragmatics: methaphorical and cultural aspects of semantic structures*. Cambridge University Press. 1990, p. 49-75.

SILVA, A. *A expressão da futuridade no português falado*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura acadêmica Editora, 2002.

SOUSA, G. A. de. *Vou estar fazendo....um estudo funcionalista dessa forma perifrástica na fala de professores*. 2008. (UFRN/PPGEL). Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT28/trabalho%20completo%20Humanidad es-%20Gisonaldo%20Arcanjo%20de%20Sousa.pdf>>. Acesso em 27 de out. de 2009.

TAFNER, E. P. *As formas verbais de futuridade em sessões plenárias: uma abordagem sociofuncionalista*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

A NATUREZA HETEROGÊNEA DO DISCURSO NA A.D.: ANÁLISE DA CANÇÃO “ANUNCIAÇÃO” DE ALCEU VALENÇA.

Alessandra Costa

RESUMO: Devido à complexa natureza de seu objeto teórico e à particular formação do seu quadro epistemológico cujos fundamentos estão relacionados com a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, a Análise do Discurso francesa (doravante A.D.) é uma disciplina de natureza aberta, pois é explorando as contradições presentes nos seus discursos que a AD reconfigura seu estatuto teórico e seus procedimentos de análise. Coerentes com essa orientação, nosso projeto As interfaces da Análise do Discurso no quadro das ciências humanas busca mapear os quadros teóricos das áreas vizinhas para discernir as suas especificidades com relação à AD. Nesse sentido, as primeiras indagações foram direcionadas para a Psicanálise e para a Educação, resultando em interessantes percursos através da noção de sujeito. Dando sequência, decidimos examinar as possibilidades de estabelecer uma relação com a Teoria Literária. Assim, depois de algumas incursões teóricas, a via de acesso escolhida relaciona dois conceitos que foram afetados pelas reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin: a heterogeneidade discursiva da AD e a intertextualidade. Em primeiro lugar, faremos breves referências às proposições de Bakhtin, pois a sua presença foi importante para empreender este trabalho. Na sequência, apresentaremos as etapas que consideramos mais significativas na elaboração do conceito de heterogeneidade discursiva para, em seguida, fazer o mesmo com relação à intertextualidade. Finalmente, analisaremos uma música com o propósito de exemplificar o funcionamento da heterogeneidade no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, heterogeneidade, intertextualidade.

ABSTRACT: *Due to the complex nature of its object and theoretical training of their particular epistemological framework whose fundamentals are related to Linguistics, Historical Materialism and Psychoanalysis, French Discourse Analysis (henceforth AD) is a discipline of open nature, it is exploring the contradictions in his speeches that AD reconfigure their status and their theoretical analysis procedures. Consistent with this approach, our design interfaces of discourse analysis in the context of humanities quest to map the theoretical frameworks of the surrounding areas to discern their specific with respect to AD. In this sense, the first inquiries were directed to Psychoanalysis and Education, resulting in interesting routes through the notion of sujeito. Dando result, we decided to examine the possibilities of establishing a relationship with the literary theory. So, after some theoretical incursions, the access route chosen relates two concepts that were affected by the theoretical reflections of Mikhail Bakhtin: the heterogeneity of AD and discursive intertextuality. Firstly, we will brief references to Bakhtin's propositions, as their presence was important to undertake this work. Subsequently, we present the steps that we consider most significant in developing the concept of discursive heterogeneity to then do the same with regard to intertextuality. Finally, we analyze a song in order to illustrate the functioning of the heterogeneity in the speech.*

KEYWORDS: *Speech, heterogeneity, intertextuality*

1. A heterogeneidade discursiva.

Em *Análise automática do discurso* (1969) - obra fundadora da disciplina - Michel Pêcheux se ocupa da definição de vários conceitos fundamentais para o quadro teórico da *Análise do discurso* (doravante AD), porém ainda não desenvolve nenhuma reflexão específica a respeito da natureza heterogênea do discurso. Até mesmo nos procedimentos analíticos não se concebia a possibilidade de que um discurso relacionado com uma determinada formação discursiva (FD) pudesse estar atravessado por outros discursos. Em consequência, considerava-se o discurso homogêneo, identificado plenamente com a ideologia na qual se inscrevia a sua FD.

Estudos subseqüentes apontam algumas incoerências na articulação entre discurso, formação discursiva (FD) e uma ideologia marcada pela presença de forças contrárias, criando controvérsias a respeito da rigidez dos limites de uma FD e questionando a convicção de um espaço discursivo homogêneo. Todavia, é só a partir de *Semântica e Discurso* (Pêcheux, 1975) - uma revisão de certos elementos do quadro teórico da *Análise do Discurso de Linha Francesa* - que a contradição inscrita na ideologia começa a ser evidenciada no interior de uma Formação Discursiva, o que provoca a sua reformulação e os primeiros esboços da noção de heterogeneidade do discurso.

Em Pêcheux, a FD está, pelo menos em seu início, intimamente relacionada à noção de formação ideológica, decorrente da leitura que ele fez da obra “*Aparelhos Ideológicos do Estado*”, de L. Althusser, o que, por conseguinte, explica o seu estreito laço com o marxismo. Assim Pêcheux expõe sua idéia:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina "o que pode e o que deve ser dito" (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (1997, p. 160).

Pêcheux prossegue com essas reflexões, no qual comprova que no interior de uma FD coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas. Ele conclui, então, que o discurso não constitui um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, pois reproduz a divisão e a contradição presentes na FD da qual procede. Desta maneira, a formação discursiva passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que determina, conseqüentemente, a natureza heterogênea do discurso.

Authier-Revuz, em sua obra *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso* – publicada em 1982- confere “à noção de heterogeneidade discursiva maior definição, tendo como base a problemática do discurso como produto do interdiscurso, a teoria do sujeito constituída pela psicanálise e o dialogismo e a política de Bakhtin.

Segundo a autora citada acima, o princípio da heterogeneidade parte da premissa de que a própria linguagem é heterogênea em sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza linguística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. Porém, falar em heterogeneidade se reduz, praticamente, ao reconhecimento das outras vozes que permeiam o discurso na AD, conforme a polifonia de Bakhtin.

Por isso, considerando que a base dos processos discursivos é a linguagem, pois ela é mediação entre o sujeito e o seu entorno, podemos concluir que um espaço social caracterizado pela permanente disputa de forças antagônicas deixa, irremediavelmente, marcas tanto na linguagem quanto no sujeito. Nesse sentido, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, com a conjunção da história, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto.

E é esse sujeito cindido que se desloca para além dos limites da sua FD na busca de completude e afirmação da sua identidade, assim como nos mostra Courtine em *Analyse du discours politique* (1981). Nesta obra, além de dar novos contornos à noção de FD que passa a ser compreendida como "matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito" ele demonstra que são as fronteiras fundamentalmente instáveis das FD que permitem seus constantes deslocamentos e reconfigurações. Desta forma, Courtine torna evidente o processo que determina a natureza heterogênea do discurso.

Para verificar o funcionamento da noção na prática analítica, Authier distingue duas formas de heterogeneidade: constitutiva e mostrada.

A heterogeneidade mostrada corresponde à presença localizável de um discurso outro no fio d discurso. Distingue-se as formas não-marcadas (constitutiva) dessa heterogeneidade e suas formas marcadas (mostrada). O co-

enunciado identifica as formas não-marcadas combinando em proporções variáveis à seleção de índices textuais ou para-textuais diversos e a ativação de sua cultura pessoal. As formas marcadas, ao contrário, são assinaladas de maneira unívoca; pode tratar-se de discurso direto ou indireto, de aspas, etc. (COURTINE, 1981, P. 54)

A heterogeneidade constitutiva dar-se-á quando o discurso é dominado pelo interdiscurso, ou seja, uma articulação de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas.

Com a noção de heterogeneidade discursiva, a AD não só desfaz a idéia de um discurso homogêneo como também desestabiliza os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto dos estudos tradicionais da linguagem. Como o sujeito e o discurso já são heterogêneos na sua constituição, a ilusão de unidade tanto no sujeito quanto no texto não passam de efeitos ideológicos.

A segunda tendência tem relação com a lingüística, cujo forte advento atingiu também os estudos literários, que não conseguiram se pôr neutro à sua irradiação teórica, ainda mais considerando que a especificidade do literário tem a ver com a linguagem. Nesse sentido, são as correntes formalistas as que levam até às últimas consequências a análise estrutural da linguagem aplicada à literatura. Esta centra-se na consideração dos fatos de linguagem observáveis no texto e, em geral, despreza a dimensão sócio-histórica da produção literária.

Em consequência, a ideia de homogeneidade que emana dos conceitos de texto e sujeito da lingüística estrutural se reflete também nos estudos literários. Procura-se, até certo ponto, vislumbrar na estrutura da obra certos procedimentos homogêneos de composição, bem como marcas de um único sujeito-autor concebido como o criador. Já quando se trata de verificar as fontes de um determinado texto, costuma-se analisar a influência predominante de um autor na obra do outro, ou seja, não se leva em conta ainda a multiplicidade de fontes, nem se trabalha com a idéia de constituição heterogênea da obra literária. É o que pode ser constatado, por exemplo, na obra de Harold Bloom, *A angústia da influência* (1973), na qual ele se refere a uma relação basicamente bilateral e cheia de conflitos entre poetas de grande representação no meio literário

Essas tendências começam a ser revisadas a partir da teoria da intertextualidade de Julia Kristeva (1969), instaurada com base no dialogismo e na polifonia de Mikhail Bakhtin. Um de seus princípios é o de considerar a obra literária como uma estrutura em aberto, o que permite

estudar com maior profundidade as complexas relações que se estabelecem entre os textos e rever algumas concepções como a da homogeneidade vinculada ao texto e ao autor.

Visto que a literatura constitui um discurso e, por isso, passível de tornar-se objeto de estudo da AD - a teoria da intertextualidade marca o início da desconstrução da idéia de um discurso literário homogêneo. Representa o reconhecimento da heterogeneidade como condição essencial da produção literária, pois como afirma Kristeva todo texto se constrói como mosaico de citações e todo texto é absorção e transformação de um outro texto.

2. Análise

Tendo em vista toda a reflexão anterior sobre a noção de heterogeneidade discursiva, pensamos que a análise de um texto sob a perspectiva da AD seria o caminho adequado para verificar a natureza heterogênea do discurso literário. Com este objetivo, escolhemos a música Anunciação do cantor e compositor Alceu Valença.

ANUNCIACÃO

*“Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Prá brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal...
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...
A voz do anjo
Sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido
Já escuto os teus sinais
Que tu virias
Numa manhã de domingo
Eu te anuncio
Nos sinos das catedrais...
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...”*

Este texto chamou a nossa atenção, principalmente, pela sua densidade semântica, que é percebida na sua própria construção, uma vez que o sujeito-autor organiza seu discurso conjugando saberes das mais diversas procedências. Por ser um poema, podemos identificar o espaço a partir do qual o sujeito constrói seu dizer como formação discursiva literária.

Assim, partindo da FD literária, o sujeito-autor recorre ao interdiscurso e se apropria dos saberes de outras FD para complementar e/ou reforçar o seu discurso. Contudo, observamos que uma se destaca ao longo do processo discursivo. Ela é, de maneira mais evidente, uma rede de sentidos através da mobilização de termos e enunciados identificados com os seus domínios, às quais denominaremos FD religiosa.

Além desse enunciado que consideramos o mais representativo da FD religiosa, é possível associar à mesma FD alguns termos que o sujeito incorpora ao seu discurso na medida em que descreve o episódio narrado nos Evangelhos, em Lucas (1,26-38): “O Anjo do Senhor anunciou a Maria. Disse Maria ao Anjo: “Como se fará isto se não conheço varão?” O Anjo respondeu: “O Espírito Santo virá sobre ti, e a virtude do Altíssimo te cobrirá com a sua sombra, e por isso o Santo gerado de ti será chamado Filho de Deus”. Disse Maria: “Eis aqui a escrava do Senhor; faça-se em mim segundo a tua palavra..”

É o caso de “A voz do anjo sussurrou no meu ouvido”, “Tu vens, tu vens eu já escuto os teus sinais...” que, relacionados às reiteradas imagens do nascimento de Jesus, refere-se usualmente ao evento em que o anjo anunciou a Maria que estava grávida do filho de Deus.

Destacamos também o trecho: “Que tu virias/Numa manhã de domingo” e “Eu te anuncio/Nos sinos das catedrais...” que, respectivamente, fazem referência a manhã de domingo, dia em que Jesus, o Filho de Deus, ressuscitou após sua crucificação, ocorrida na sexta-feira e o anúncio de sua ressurreição alardeado ao mundo por seus fiéis, relatados nos capítulos Lucas capítulo 24, Mateus capítulo 28, Marcos capítulo 16, João capítulo 20, das Escrituras Sagradas.

É exatamente esse processo que permite a confirmação da heterogeneidade na formação discursiva, como o demonstrou Courtine, pois é o sujeito dividido, incompleto que, na busca de identidade, provoca os deslocamentos da sua FD em contato com o discurso outro. Em última instância, é o sujeito que intervém, de maneira decisiva, para tornar movediças as fronteiras das FD no desejo de sustentar seu dizer e constituir-se sujeito-autor do seu discurso.

As formações discursivas identificadas na música de Alceu Valença e comentadas nesta análise foram suficientes para apontar a natureza heterogênea do discurso literário.

Enfim, considerando que a AD não trabalha em termos quantitativos e sim realizando recortes, depois dos resultados deste trabalho, pensamos que ela pode constituir-se numa outra forma de aproximação do literário, num outro olhar sobre a literatura, pois investigar e tornar

explícitos os outros discursos presentes no texto literário, e não apenas aqueles relacionados com a literatura, é um desafio cujos resultados permitirão uma maior exposição do leitor à opacidade do texto.

3. Referências Bibliográficas.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1974 [título original 1970].

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. DRLAV- Revue de linguistique, Paris: Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, n. 26, 1982.

_____. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. **Cadernos de Estudos Linguísticos** número, Campinas, SP, n. 19, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M.; (VOLOSHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours**. Liège; Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp;Pontes, 1989.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso**. In: BENTES, Anna Cristina;

MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 102-142.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la palice**. Paris. Mespéro, 1975. [trad.bras.]: Semântica e discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995

PÊCHEUX, Michel. **Remontémons de Spinoza a Foucault**. In: TOLEDO, M. Monforte (Org.). **El discurso político**. México: Nueva Imagen, 1980.

PRÁTICAS DE ESCRITA NA SALA DE AULA: A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO

**Mônica de Souza Serafim
(UFC)**

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo mostrar as práticas de escrita nas salas de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Empreenderemos nosso trabalho tendo como aporte teórico, principalmente, as contribuições de Blanche-Benveniste (1987), Bakhtin (1994), Colello (2007), Geraldi (1996) e Marcuschi (2000, 2002). Para realizar este estudo, assistimos 4 aulas, em cada série, bem como realizamos uma entrevista semi-estruturada com as duas professoras das salas visitadas. Os resultados demonstraram que a escrita tem uma função predominantemente interativa, cujo propósito é permitir que o aluno veja a língua escrita como uma importante possibilidade de interação, como uma prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Língua escrita, ensino-aprendizagem, ensino fundamental.

ABSTRACT: *This paper aims to show the writing practices in the classrooms of 1st and 2nd grades of elementary school. We will undertake our work as the theoretical and, especially, the contributions of BENVENISTE-BLANCHE (1987), Bakhtin (1994), Colella (2007), Gerald (1996) and MARCUSCHI (2000, 2002). To accomplish this study, we saw four classes in each series, and performed a semi-structured interview with two teachers from the classrooms visited. Results showed that writing serves a predominantly interactive, whose purpose is to allow the student to see the written language as an important opportunity for interaction, as a social practice.*

KEYWORDS: *Written language, teaching and learning, school.*

Introdução

Dentre todos os anseios da educação, nenhum parece tão destacado como a aprendizagem da escrita. No entanto, esta aprendizagem muitas vezes ocorre de forma equivocada, pois quando a escrita finalmente tem permissão para entrar na escola, seu ensino reduz-se à prática de exercícios mecânicos e repetitivos.

Esse quadro revela, muitas vezes, práticas equivocadas de escrita, que privilegiam o aspecto estrutural da língua, aquela no qual o mais importante é o domínio do traçado das letras e a caligrafia, o trabalho de síntese e análise das palavras e a decodificação dos enunciados,

produzindo, assim, uma escrita artificial, pois prioriza apenas a resolução de atividades artificiais, mecânicas, descontextualizadas e repetitivas.

Este quadro, que ocorre em boa parte das escolas brasileiras, parece está se modificando: as orientações pedagógicas acadêmicas e governamentais, que orientam um ensino significativo, parecem evocar mudanças em escolas que se veem como um lugar imprescindível para abrigar as transformações que ocorrem na sociedade.

Assim está inserido este trabalho, em práticas de escrita de uma escola que busca conduzir a escrita enquanto uma possibilidade de interação.

A produção escrita no contexto escolar

Neste trabalho partiremos do pressuposto de que a língua é um instrumento de interação entre as pessoas, através do qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente, portanto assumimos uma concepção sócio-interacionista de linguagem. Esse processo de interlocução está marcado pelo contexto sócio-histórico e resulta em um determinado produto - o texto - que cumpre uma função social e se organiza lingüisticamente conforme exigências que lhe são próprias (KOCH, 2002).

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, já tem internalizada a gramática por sua experiência com a língua oral. O plano em que isso acontece é, no entanto, não consciente, pois a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da língua oral, o aprendizado da língua escrita requer uma dupla abstração: de um lado, a criança deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, limitando-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de produção.

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis linguísticos utilizados nesse processo: a lingüística da palavra, da frase e do texto. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos.

Scollon e Scollon (1979) demonstraram que, para muitas crianças, a descoberta de que a linguagem escrita pode ser transformada em fala e fala em linguagem escrita não é totalmente acidental. Muitos pais engajam seus filhos na leitura orientada de livros, realizam jogos com figuras legendadas e continuam o ritual de contar e ler histórias na hora de deitar. E é participando dessas atividades que algumas crianças desenvolvem a “orientação literária” bem antes de ingressarem na escola e antes de serem capazes de ler e escrever por elas próprias. Parece que experiências como estas, ao lado das experiências da observação dos pais e de crianças mais velhas escrevendo, estimulam algumas crianças a conduzirem seus próprios experimentos com a escrita. Para os autores (*op. cit.*), é razoável supor que muitas crianças experimentam a escrita antes que alguém comece a ensiná-las a compor como uma matéria na escola.

Tratando especificamente da estrutura textual de histórias, Temple, Nathan e Burris (1982) concluíram que as crianças com 4 e 5 anos seguem fortemente os elementos e a estrutura da história que foi lida para elas e no momento em que escreviam as histórias os elementos identificáveis da estrutura da história estavam presentes. Os autores (*op.cit.*) afirmam que a análise atenta das composições iniciais da criança permite percebermos o quanto as crianças já sabem sobre os princípios e convenções da língua escrita e ainda que é preciso reconhecer o conhecimento que a criança traz antes de entrar na escola e aquele que ela constrói fora dele,

mostrando assim que as tentativas iniciais de escrita necessitam da mesma aceitação que as tentativas iniciais da fala possuem.

Gundlach (1982) defende que da mesma forma que as crianças aprendem a falar, aprendendo os princípios que subjazem, que governam o sistema de linguagem falada, levantando hipótese e revisando-as, elas também parecem desenvolver hipóteses sobre os princípios que regem o sistema da linguagem escrita.

Segundo Blanche-Benveniste (1987), as crianças em fase de aprendizagem conhecem os traços formais de sua língua ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas. A autora (*op. cit.*) realizou um trabalho com crianças de quatro e cinco anos que ainda não sabiam escrever. Estas, ao ditarem textos para serem descritos num livro embaixo de desenhos, utilizavam uma linguagem tipicamente literária, bastante esmerada, desde a escolha dos tempos verbais, dos pronomes, até a ordenação das frases. E quando eram solicitadas a emitir opiniões sobre a formulação de frases, àquelas ordenações constituídas como uma boa frase, as crianças as consideravam “mais de livro”. Assim conclui Blanche-Benveniste (*op. cit.*: 199) que as crianças sabiam como escrever textos sem ter estudado explicitamente; *sabiam o que era uma linguagem literária mesmo que habitualmente não demonstrassem esse conhecimento dentro da vida escolar*. Fato que evidencia o saber delas sobre o uso da língua nas diversas situações de interação.

Destacando-se as práticas de escrita na escola, Colello (2007) nos lembra que existem, pelo menos, cinco fatores que tornam excludente o ensino dessa modalidade de língua. Esses fatores, a saber, a desconsideração do aluno como sujeito falante, as restritivas metas do ensino, a artificialidade do conteúdo, a inadequação metodológica e a falta de sintonia na relação professor-aluno, explicitam *o divórcio evidente entre vida e aprendizagem* (COLELLO, 2007, p.112).

A desconsideração do aluno como sujeito falante demonstra a prática discriminatória adotada pela escola quando enfatiza uma concepção ideal de língua, a da norma culta. Nesse

sentido, a escrita é compreendida a partir de sua pressuposta autonomia e avaliada como um produto meramente escolar.

As restritivas metas do ensino, impostas, muitas vezes por questões avaliativas, não permitem que a escola leve em consideração a vida em toda sua complexidade, daí advém a adoção de um paradigma de ensino que prioriza a razão, o conformar-se e o instruir (COLELLO, 2007). Como conseqüência disso, afirma a autora, *diluem-se os discursos em prol das grandes metas (constituição do cidadão consciente, crítico, criativo, livre e participativo) e, com elas, o significado do que se ensina, em particular, a razão da língua escrita* (COLELLO, 2007, p. 107).

Um outro fator que torna excludente o ensino da escrita, a artificialidade do conteúdo, trata a escrita apenas pelo domínio dos aspectos formais, o conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, por exemplo. Esse tipo de abordagem contamina as práticas pedagógicas para o ensino da escrita e contribui ainda mais para distanciar *professores e alunos, conhecimento e vida, um processo (ou ciclo vicioso?) cujo resultado não poderia ser outro senão o da exclusão escolar e social* (COLELLO, 2007, p. 108).

A inadequação metodológica evidencia que, infelizmente, ainda existem práticas em sala de aula que desconsideram as transformações pelas quais passaram a sociedade e que, certamente, afetam o ambiente escolar. Assim o ensino da escrita nas séries iniciais ainda se faz pela

segmentação das etapas de aprendizagem, em um processo linear e cumulativo de conhecimento, cuja progressão é pensada *a priori* pela lógica adultocêntrica “do fácil para o difícil” (pela seqüência tradicional, as letras, as sílabas simples, as sílabas complexas, as palavras, as sentenças, as normas ortográficas, os textos, as regras gramaticais e sintáticas. (COLELLO, 2007, p. 109)

Esse controle da ordem de aprendizagem mostra, segundo Colello (2007; p.110), que a apresentação e a reprodução de modelos ainda prevalece na *aplicação do conhecimento sobre a*

língua escrita pela distinção entre o tempo de aprender e o tempo de fazer uso dessa aprendizagem.

Finalmente, a falta de sintonia na relação professor-aluno tem sua origem em um sistema de relação impessoal, que desconsidera as diferenças individuais ou culturais, voltando-se apenas para *o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar* (COLELLO, 2007, p. 111), ou seja, para aqueles alunos considerados exemplares, os bons alunos. Essa redução ou apagamento dos interlocutores e a apologia ao silêncio em sala de aula acabam, ressalta a autora (2007, p. 111), *por se configurar como mecanismos de incompreensão e abandono, cujos resultados se fazem sentir nos índices de evasão, repetência, problemas de aprendizagem ou comportamento.*

Procedimentos metodológicos de investigação

Para que possamos mostrar as práticas de escrita dos alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de uma escola particular, assistimos 4 aulas, em cada série, bem como realizamos uma entrevista semi-estruturada com as duas professoras destas séries.

Para preservarmos a identidade dos sujeitos, os informantes receberam a seguinte codificação: a letra “p” significa resposta fornecida pelo professor e os números significam a quantidade de informantes, assim, p01 significa professor 1, o professor da 1ª série, e p2, o professor da 2ª série. Os alunos, no total de 50, receberam a identificação de a1, a2, a3, e assim sucessivamente, para os que pertenciam a 1ª série e b1, b2, b3, para os da 2ª série.

Na escola em que visitamos a proposta educacional tem por objetivo alfabetizar através de textos e por meio de temáticas. Cada uma delas tem a duração de dois meses. No período em visitamos a escola a temática era “Aprender com a Turma da Mônica”.

Assim, todas as atividades escolares contidas no livro didático seriam complementadas com os textos da Turma da Mônica. Tal iniciativa visava a integração do saber contidos nos manuais didáticos com as vivências que os alunos tinham fora da escola, nesse caso com os personagens infantis que tanto fascinam as crianças.

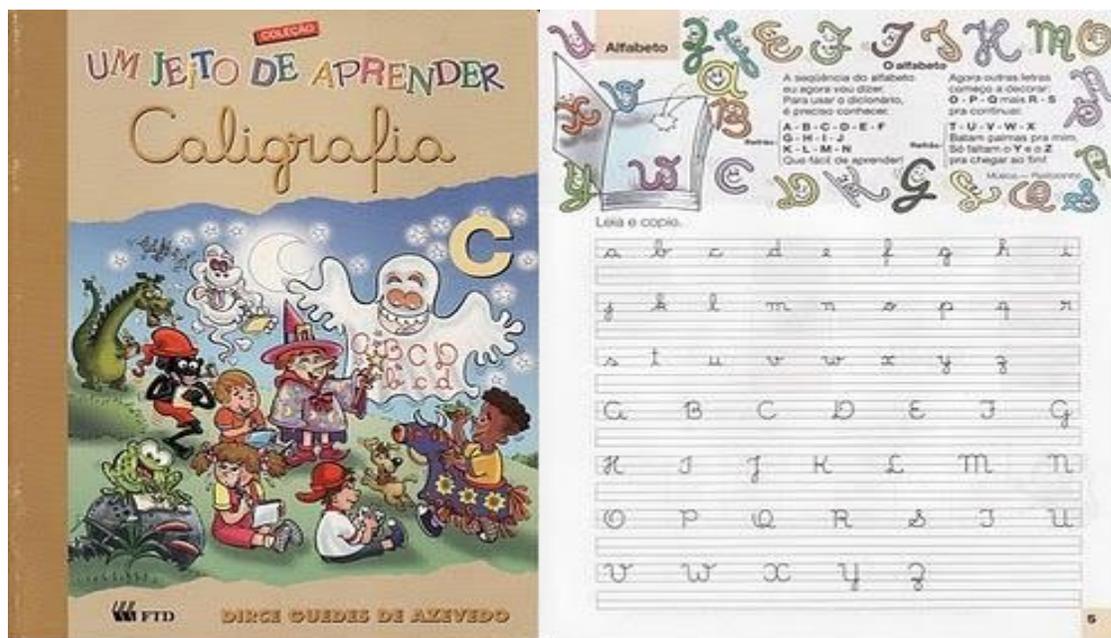
A pesquisa teve um caráter qualitativo, uma vez que priorizou procedimentos descritivos à medida que sua visão de conhecimento admite a interferência subjetiva do pesquisador, e a aceitação de que a verdade é negociada e não rígida (ALVES-MAZZOTTI e GEWAMDSZNADJDER, 1998).

Interagindo na sala de aula por meio da escrita

O primeiro dia de aula, duas horas-aula, que assistimos da professora da 1ª série, iniciou com a chamada e depois com a nossa apresentação, fato que deixou os alunos bastante curiosos, pois *eles estavam sendo visitados*, conforme disse um dos alunos.

A professora pediu que os alunos abrissem o livro de caligrafia para que eles escrevessem as letras do alfabeto, de forma cursiva, em maiúscula e minúscula.

Essa atividade, segundo p1, era importante, pois *os alunos precisavam diferenciar letras as maiúsculas e as minúsculas*.



A atividade durou cerca de 30 minutos.

Após concluir a atividade de caligrafia, a professora dividiu a sala em quatro grupos e entregou a cada um deles o jogo da memória do alfabeto. Essa atividade, conforme frisou p1, *iria ajudar os alunos a reconhecerem as letras do alfabeto, pois muitos deles ainda nas as conheciam.*

O jogo, mostrado abaixo, consiste na associação das letras com as imagens de diversos objetos:



Captado de <http://espacoeducar-liza.blogspot.com/2009/08/atividades-para-alfabetizacao-com-jogos.html>

Esta atividade empolgou bastante os alunos, que não queriam ir para o recreio.

No outro dia de nossa visita, a professora fez a chamada e, logo após, iniciou a aula apresentando slides com o alfabeto, mas agora com versinhos da Turma da Mônica, como podemos ver a seguir:



Captado de <http://dicasmil.com/atividades-de-alfabetizacao-alfabeto-de-textos.html>

Esta atividade causou tanta empolgação nos alunos, que foi preciso a professora ser um tanto enérgica com eles para que o silêncio fosse estabelecido e aula pudesse ser continuada.

Esse modo de conduzir a aprendizagem da escrita mostra que além de uma preocupação com o domínio das letras, a professora procura contextualizar o conteúdo, afinal reconhecer as letras do alfabeto é muito pouco se se quer que os alunos interajam por meio da língua escrita.

Segundo Matêncio (1994) o que deve ser buscado no ensino-aprendizagem da escrita é a possibilidade de interação entre os sujeitos, é a construção de significados, visando a presença do outro.

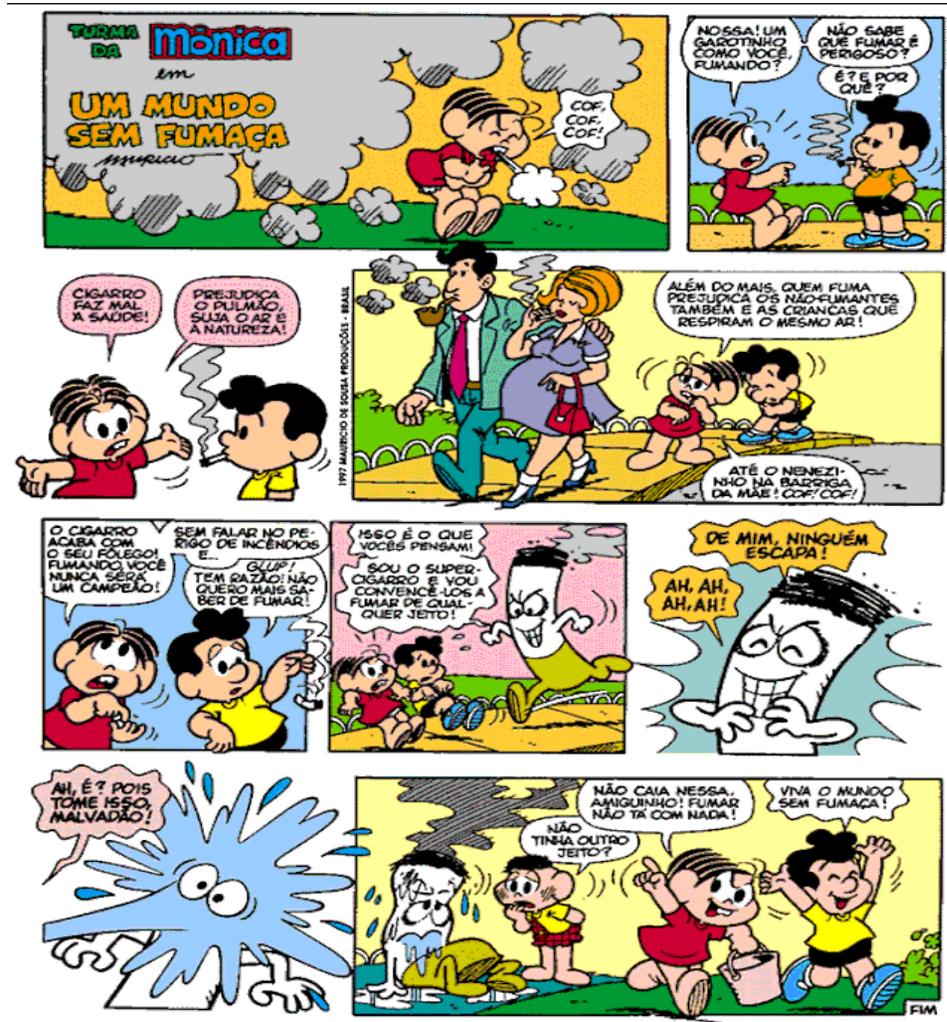
Vimos ainda nas práticas de escrita dos alunos da 1ª série uma preocupação também com o lúdico, como meio de aprendizagem. Segundo Melo (2005), as atividades com jogos são essenciais para o desenvolvimento da escrita, uma vez que eles permitem que a criança use a língua escrita, considerando sua função social, a possibilidade de expressar ideias, sentimentos, vivências, enfim, a possibilidade de interagir.

A outra sala de aula que visitamos foi a da 2ª série.

O primeiro dia de aula, duas horas-aula, que assistimos da professora da 2ª série, iniciou com a chamada e depois com a nossa apresentação, fato que deixou os alunos bastante curiosos, pois eles “estavam recebendo uma visita”, conforme salientou um dos alunos.

Após esse momento inicial, a professora levou a turma para a sala de multimídia para que ela pudesse projetar uma imagem da Turma da Mônica, cujo assunto era uma campanha contra o cigarro, como podemos ver a seguir:





Captado de <http://www.cigarro.med.br/www.monica.com.br.historia.gif>

Após a projeção desse material, os alunos começaram a fazer perguntas sobre o texto, principalmente, relacionando a temática com os fatos do cotidiano. Um dos alunos disse que pediria para o pai dele parar de fumar *porque além de fazer mal a ele mesmo, faz mal também os outros* (b6).

Outro lembrou que a diretora da escola era fumante, então *ela precisava de tá aqui pra ver isso* (b4).

Após os comentários tecidos pelos alunos, a professora entregou uma atividade, como podemos ver a seguir, cujo objetivo era para que os alunos escrevessem uma carta para o líder comunitário, solicitando a realização de campanhas de combate ao fumo em seu bairro:

Escola de Ensino Fundamental

Professora: _____

Aluno: _____

Baseando-se na história da Turma da Mônica que você acabou de ler, escreva uma história, na folha entregue pela professora, sobre os males do cigarro para o planeta. O fim de sua história deve terminar com a frase proposta pela imagem mostrada abaixo. Dê um título a sua história.



Captado de <http://www.cigarro.med.br/>

Essa proposta de atividade com a língua escrita é interessante porque permite ao professor saber se os alunos entenderam o assunto tratado nos dois textos, o que se configura como um

trabalho intergenérico, ou segundo Marcuschi (2002), um trabalho com a intertextualidade intergêneros. O autor (op. cit), enfatiza que este tipo de trabalho com a escrita mostra a instabilidade de alguns gêneros, condição que mostra as diversas possibilidades de interação.

Referindo-se à célebre afirmação bakhtiniana de que *os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis que permitem a estruturação da totalidade do discurso* (BAKHTIN, [1953]1994: 301), Marcuschi (op. cit.) salienta que o uso da escrita na sala de aula deve ocorrer por meio de gêneros do cotidiano. A essa orientação acrescentamos que a escola deveria promover também a desestabilidade genérica, a possibilidade de os alunos, (re)criarem os gêneros produzidos, a fim de mostrar que a interação não se dá de forma tão linear, como pensam os professores mais tradicionais.

A atividade de produção escrita durou cerca de uma hora. Após entregarem a tarefa, a professora permitiu que os alunos conversassem, baixo, *pois faltavam apenas cinco minutos para o recreio, e não compensava começar mais nenhum conteúdo* (p2).

Acabou, assim, o primeiro dia de nossa visita à sala da 2ª série.

No segundo dia de aula visita, nesta mesma, sala a professora fez novamente a chamada e disse que eu ficaria nesta sala só até hoje. Os alunos logo começaram a perguntar por que eu já iria embora e, eu, então, fui explicar.

Terminada a explicação sobre o término de minha visita à sala, a professora começou a aula.

Esta aula tinha como objetivo concluir a produção dos textos narrativos. O gênero a ser abordado neste dia foi a História em Quadrinhos.

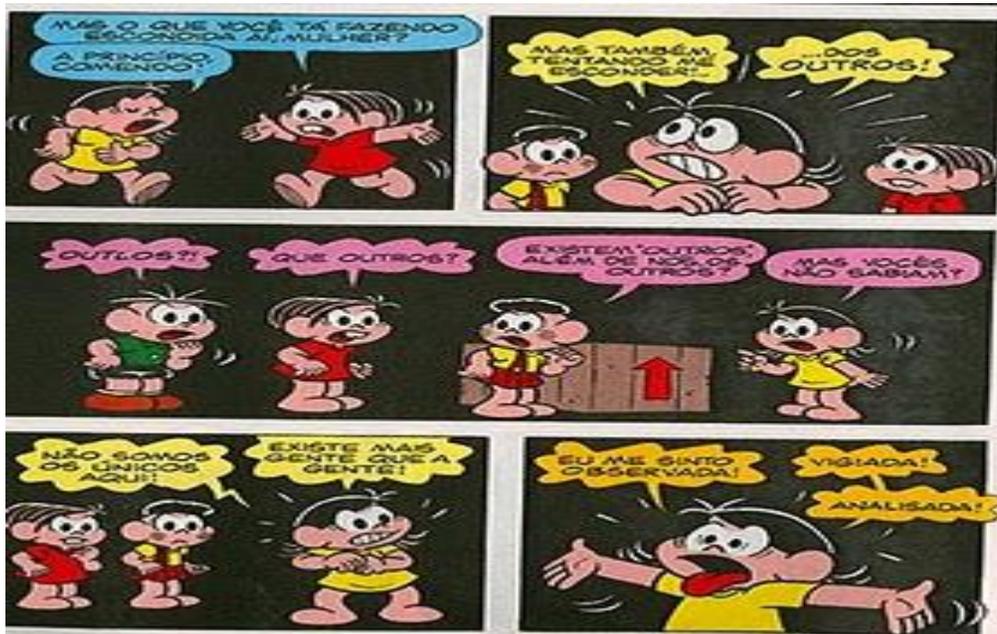
A primeira atividade solicitava que os alunos, com base nas Histórias em Quadrinhos projetadas no datashow, criassem um título para elas, como podemos ver a seguir:



Captado de www.brasilecola.com/upload/e/quadrinhos.jpg



Captado de http://2.bp.blogspot.com/_D27ImPFQs-/historia+em+quadrinhos4.jpg



Captado de 1.bp.blogspot.com/.../s320/bloggibi1.jpg

A tarefa de escolher um título para os quadrinhos foi bastante proveitosa e durou cerca de 40 minutos.

Após o término da atividade, a professora pediu que os alunos produzissem uma história em quadrinhos, como podemos ver a seguir:

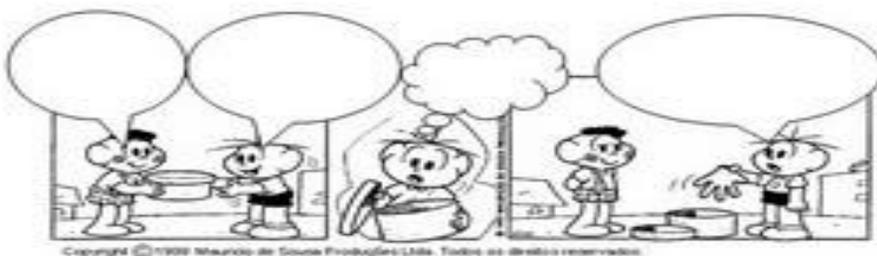
Escola de Ensino Fundamental

Professora: _____

Aluno: _____

Você já conhece a História em Quadrinhos, mas feita por outras pessoas. Agora, você é o autor, criando as falas para os personagens da Turma da Mônica. Não se esqueça de dar um título ao seu texto!

Produção de texto



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Durante a realização da atividade, que foi bastante proveitosa, os alunos, empolgados, comparavam seus textos aos dos colegas, fato que, inicialmente, causou certa confusão, pois os alunos queriam classificar as produções em certas ou erradas.

Ao perceber isso, a professora tratou logo de intervir. Ela explicou que *em uma produção de texto como essa não há certo ou errado, cada um vai ver as imagens e dar sentido ao seu texto.* (p2)

O trabalho com as Histórias em quadrinhos, acreditamos, é bastante proveitoso para que os alunos entendam que a escrita não é transcrição da fala. Conforme Marcuschi (2000), esse gênero realiza-se no meio escrito, mas busca representar a fala, em sua variedade informal, característica que permite ao professor abordar também as diferenças na interação entre os sujeitos, tanto em relação à modalidade de realização da língua, oral e escrita, quanto em relação aos registros. Além de, segundo Mendonça (2002; 202), por meio das diversas semioses que fazem parte da constituição desse gênero, serem um recurso acessível *às crianças em fase de aquisição da língua escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido.*

Os alunos aceitaram a colocação da professora e atividade pode ser finalizada.

Terminaram, assim, as duas visitas realizadas na 2ª série.

Considerações Finais

Neste trabalho verificamos que as mudanças nas práticas de ensino da escrita existem: a opção da escola pelo ensino tradicional, aquele cujo objetivo é a adoção de métodos imediatistas, vem sendo questionada, uma vez que se pretendemos formar cidadãos conscientes de sua atuação na sociedade, fórmulas prontas e simplificadas de ensino-aprendizagem não são suficientes.

Segundo Colello (2007), quando a escola rever suas práticas, dialogando com o aluno e assumindo a escrita como inerentemente dialógica, quando permitir que ao escrever o aluno desenvolva o espírito crítico e veja a utilidade da escrita em suas mais diversas tarefas cotidianas, enfim, quando efetivar a inserção do aluno no mundo letrado, aí sim, estaremos formando alunos cidadãos e não apenas alunos, sem adjetivos.

A partir desta mudança de abordagem no ensino da escrita estamos, conforme frisa Geraldi (1996), estaremos substituindo a escrita como redação escolar, como exercício, para a escrita enquanto possibilidade de interação.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNAJDJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. São Paulo: Artes Médicas, 1987.

COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1996.
- GUNDLACH, Robert A. Children's as writers: the beginnings of learn to write. In: NYSTRAND, M. *What writers know*. N. Y.; London: Academic Press, 1982.
- KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MATÊNCIO, M. L.M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MELO, S.A. o processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, AL.L.G e MELO, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MENDONÇA, M.R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.
- SCOLLON, R. and SCOLLON, S B K. *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1992.
- TEMPLE, C. A. NATHAN, R. G. and BURRIS, N. A.. *The beginnings of writing*. Boston : Alltn and Bacon, 1982.

LAS TEORÍAS PRAGMÁTICAS Y LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Antonio Messias Nogueira da Silva

Universidade Federal do Pará

RESUMEN El presente artículo pone de relieve aspectos de dos importantes orientaciones teóricas – Teoría de la Relevancia y Teoría de la Argumentación –, que actúan en el ámbito de la Pragmática, para el tratamiento de los marcadores del discurso de la lengua española. Dichas teorías no sólo proveen los primeros fundamentos que dan base para el desarrollo de casi todos los estudios relacionados con los marcadores del discurso sino también ofrecen algunas consideraciones relevantes respecto de cuestiones que se deben tener en cuenta en el estudio de estas unidades discursivas.

PALABRAS-CLAVE: marcadores del discurso, Pragmática.

ABSTRACT: *The present article emphasizes aspects from two important theoretical orientations Relevance Theory and Argumentation Theory – which are performed in the field of Pragmatics, to treatment of the discourse markers of Spanish language. Such theories not only give the first foundations in which are based the development of any study related to discourse markers as well as offer some relevant considerations concerned to the issues that shall be taken in account on the study of such discursive units.*

KEYWORDS: *Discourse markers, Pragmatics.*

1. Introducción

Los estudios de Anscombe y Ducrot (1983), desde el punto de vista de la Teoría de la Argumentación, y los de Sperber y Wilson (1986 y 1995), así como los de Blakemore (1987, 1989 y 1996), desde el punto de vista de la Teoría de la Relevancia, tuvieron un papel fundamental para dilucidar la significación de los marcadores del discurso (MD) en el discurso. De igual forma, en el ámbito hispánico, los trabajos de Portolés (1998a, 1999), Martín Zorraquino, (1998, 1999) y Montolío Durán (1998), basándose en estas teorías semántico-pragmáticas, han aportado de forma crucial para la sistematización y mejor comprensión de estas unidades en lengua española. La manera en que dichos autores conjugan esas teorías en el

tratamiento de los MD nos permite obtener una mejor orientación con respecto a los resultados de las investigaciones que tratan de esas unidades discursivas. Hoy por hoy, las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta.

2. Implicaturas conversacionales e implicaturas convencionales

Es de nuestro conocimiento que la comunicación humana, hasta la mitad del siglo XX, se explicaba como un proceso de codificación y decodificación. No obstante, con las aportaciones de la Pragmática y de las diversas orientaciones teóricas que actúan en su ámbito, nos damos cuenta de que la simple codificación y decodificación nunca es suficiente, puesto que la comunicación verbal se constituye de una parte codificada y de otra parte que es producto de *inferencias* que nos llevan a determinadas conclusiones. En definitiva, son los principios pragmáticos los que nos dan base para comprender inferencias como la que se puede obtener del siguiente ejemplo:

- (1) [A y B están hablando de C, que es una persona muy celosa y de carácter violento cuando se enamora]
A: ¿Qué tal le va a C con su nueva pareja?
B: Bien, bien...aunque su novia sólo le conoce desde hace un par de semanas.

En este caso, la *implicatura*¹, asumido el hecho de que C es muy celoso y de carácter violento cuando está enamorado de alguien, conduce a inferir que quizá, cuando su novia lo conozca más profundamente, pueda romper la relación. No obstante, esta información no fue dicha, no está formulada explícitamente en el enunciado que B profiere, pero aun así forma parte de la comunicación tanto como el enunciado expreso que la desencadenó (*Bien, bien...aunque su novia sólo le conoce desde hace un par de semanas*). Sin embargo, a esta conclusión sólo

¹ El término *implicatura*, que se puede definir como un significado adicional que se infiere del significado literal o explícito de un enunciado, es un neologismo que Grice (1975) propuso con el propósito de no incurrir en el mismo significado de *implicación*, que en Filosofía de Lenguaje ya poseía otro significado (Portolés, 1998a: 15).

podemos llegar si, además de lo dicho por B, disponemos también de un *contexto*². Portolés (1998a: 15), citando Sperber y Wilson (1986), postula que:

El contexto de los participantes en una conversación es siempre mental y está formado por las creencias que residen en su memoria, pero también por aquellas que se derivan de su percepción inmediata de la situación o, simplemente, de lo que se ha dicho antes (*Ídem, Apud Sperber y Wilson, 1986.*).

El concepto de *contexto* en la lingüística tradicional no obtuvo demasiada importancia, pero, dentro de la Pragmática, cobra una relevancia especial. En este ámbito, el concepto de contexto establecido por Grice (1975) fue significativo porque nos ayudó a comprender que lo *dicho* en nuestras intervenciones no es responsable de todo lo comunicado. Es decir, los contenidos implícitos que se desencadenan de los enunciados son inferidos también con la ayuda del contexto y obedecen a lo que Grice (1975) llamó *Principio de Cooperación*. A partir de este principio, el autor desarrolló sus cuatro máximas, ratificando así que gran parte del significado de los enunciados se expresa a través de *implicaturas conversacionales*.

Máximas de Grice:

1. Máxima de *Calidad*: intente hacer que su contribución sea verdadera:

- a) no decir nada que se considere falso;
- b) no decir nada que no pueda proporcionar evidencia.

2. Máxima de *Cantidad*: proporcione toda la información que se necesita, pero no más:

- a) la contribución ha de ser tan informativa como sea requerido;
- b) la contribución no ha de ser más informativa de lo requerido.

3. Máxima da *Relación*: lo dicho debe ser pertinente:

- a) hacer que su contribución sea relevante;

² Según Schifirín (1986: 190), el *contexto* constituye, en sí mismo, juntamente con el *significado* y la *comunicación*, un enfoque vasto del cual se ocupa la Pragmática.

4. Máxima de *Modo*: Sea perspicuo:

- a) ser claro en la exposición;
- b) evitar ambigüedades;
- c) ser breve;
- d) ser ordenado.

Además de las *implicaturas conversacionales*, el autor también afirma que hay las *implicaturas convencionales*; y, así, las distingue: las implicaturas convencionales son desencadenadas por elementos léxicos, como *pero, incluso, pues, por supuesto, por tanto, claro, bueno*, etc., mientras que las implicaturas conversacionales se producen por inferencias pragmáticas. Para Grice, éstas últimas se derivan de una inferencia de lo *dicho* en relación con el contexto y de las máximas conversacionales que presentamos anteriormente. Por el contrario, las implicaturas convencionales dependen de una implicación semántica, verbigracia:

- (2) Giovanni es italiano, *por tanto* es un empollón.

En este ejemplo, si *Giovanni es italiano* y *empollón* el enunciado es verdadero, sin necesidad del significado implícito añadido por *por tanto*, que señala que ser *empollón* se sigue de ser italiano, o sea, dicho marcador añade una consecuencia independiente del valor veritativo del enunciado. Así pues, una implicatura convencional es un significado adicional implícito que no se calcula, ya que vive incorporado en el contenido de las expresiones. A través de ese tipo de implicatura comprobamos que la gramática influye en la pragmática, o sea, que marcadores como *pero, pues, sin embargo, bueno, en cambio, por supuesto*, etc. tienen consecuencias en la interpretación de lo que se ha producido. Imaginemos una mujer a quien sólo le gustan los hombres mayores y un chico que desea declararse a ella, con lo que podemos decir:

- (3) a) Él es maduro, *pero* tiene 25 años.
b) Él tiene 25 años, *pero* es maduro.

De estos enunciados podemos inferir dos conclusiones distintas: en (3a), que el chico no tendrá éxito amoroso, puesto que la mujer no le hará caso; en (3b), que el chico puede tener éxito amoroso y que la mujer puede hacerle caso. Estas distintas conclusiones se deben a la posición de los dos miembros del discurso (*Es maduro / tiene 25 años*) en relación con el marcador *pero*. Las inferencias obtenidas de los enunciados (3a) y (3b) están “convencionalmente” condicionadas por este marcador. Esta propiedad que tiene el marcador *pero* se explica porque “este marcador; sea cual sea el contexto, nos dice que la conclusión a la que se ha de llegar será una que se obtenga del miembro del discurso que lo sigue y no del que lo precede” (Portolés, 1998a: 18). Así pues, la conclusión que se infiere de (3a) se da a partir del miembro ‘tiene 25 años’ y la que se infiere de (3b) a partir del miembro ‘es maduro’.

Para el desarrollo de las investigaciones que tratan del aspecto funcional de los MD en el discurso, interesa, particularmente, las implicaturas convencionales por ser éstas las que nos pueden ayudar a comprobar el papel que estas unidades discursivas desempeñan en los diferentes textos.

3. La Teoría de la Relevancia³ y los MD

El modelo de Grice (1975) recibe críticas radicales (*cfr.* Sadock, [1978]; Sperber y Wilson, [1986]; Gazdar, [1979]), principalmente con relación al establecimiento de las máximas conversacionales (Cantidad, Calidad, Relación y Modo), con lo que empiezan a surgir nuevas propuestas de estudio. Sperber y Wilson (1986), por ejemplo, afirman que el análisis teórico del modelo de Grice podría ser una explicación para la manera de *cómo se comunican los seres humanos*, considerando que la comunicación no es un conjunto definido y homogéneo de fenómenos empíricos y que han de observarse los fenómenos subyacentes arraigados en la psicología humana. Con todo, los autores señalan que el principal problema del análisis de Grice

³ *Relevancia* es el término usado en español para traducir *Pertinence*, principio utilizado por Sperber y Wilson. Estos autores reducen las máximas de Grice a la categoría de *Relación*, pero con una diferencia que afirman esencial: el *Principio de Pertinencia* (Portolés, 1998a: 19). J. Portolés prefiere utilizar el término *Pertinencia* para evitar confusión entre *relevante* e *importante*. Con todo, al igual que otros autores, preferimos utilizar aquí el término *Relevancia*, ya que ambas designaciones son adecuadas.

es que su explicación es bastante pobre, aunque su definición de la comunicación no es demasiado imprecisa (*cfr.* Sperber y Wilson, 1986).

Así pues, estos autores revisan el proceso de cooperación de Grice y proponen una teoría de la comunicación humana basada en las ciencias cognitivas y, particularmente, dirigida a la comprensión de los enunciados: la *Teoría de la Relevancia*. Esta teoría es “un modelo pragmático que se propone explicar cómo interpretamos los hablantes los enunciados, apoyándose en una hipótesis de carácter cognitivo acerca de cómo los seres humanos procesamos la información lingüística” (Montolío, 1998: 93).

Según Sperber y Wilson (1998), la relevancia es un concepto relativo que se valora teniendo en cuenta los *efectos contextuales*⁴ y el *esfuerzo de procesamiento*. En otros términos, los interlocutores, al comunicarse, buscan la mayor información en la relación entre lo *dicho* y lo *implicado* con el menor esfuerzo posible de procesamiento (pertinencia óptima⁵). Para estos autores, las inferencias deseadas por el interlocutor durante el proceso comunicativo se logran gracias a la correcta elección de la parte del contexto y obedecen a lo que ellos denominaron *Principio de la Relevancia*. Este principio es una tendencia universal y se explica porque:

El sistema cognitivo humano, forzado por el proceso natural de selección, ha ido perfeccionándose continuamente para aumentar su eficacia, y lo ha hecho de modo que nuestros mecanismos perceptivos tienden de modo automático a escoger los estímulos que son potencialmente relevantes; nuestros mecanismos de recuperación de recuerdos tienden de modo automático a activar supuestos que son, asimismo, potencialmente relevantes; y nuestros mecanismos para realizar inferencias tienden espontáneamente a procesar esos supuestos de la manera que resulte más productiva (Sperber y Wilson, 1995).

⁴ Unas primeras definiciones de los *Efectos Contextuales* (o Cognitivos) se encuentran en Wilson y Sperber (1981, 1986b). Para las definiciones estándar, vid. Sperber y Wilson (1995).

⁵ Para obtener una *pertinencia óptima* será necesario que el contexto inicial seleccionado (construido) sea lo más productivo posible, permitiendo la derivación del mayor número de efectos con un mínimo justificable de dispendio de energía.

En síntesis, es un principio natural de tipo cognitivo que orienta nuestra conducta comunicativa y que, al contrario de las máximas griceanas, no constituye una regla cultural⁶.

3.1 El significado conceptual y el procedimental

Blackmore (1987, 1989 y 1996), discípula de D. Wilson, defiende que el significado de determinadas formas del discurso no tiene un carácter *conceptual* (o *representacional*), lo que tienen palabras como *mar*, *vender* o *despacio*, sino *computacional* (*procedimental*); es decir, no nos dicen “cosas” sino que nos dan las instrucciones pragmáticas acerca de cómo debemos *proceder* para procesar las informaciones que aportan otras palabras. Partiendo de esta premisa, se concluye que los marcadores discursivos tienen significado procedimental, que consiste en “una serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades” (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4071). Veamos el siguiente ejemplo:

(4) Lula⁷ es inteligente y, *sin embargo*, pobre.

El contenido semántico del marcador *sin embargo* no afecta a las condiciones de verdad que deben satisfacer las proposiciones i) ‘*Lula es inteligente*’; ii) ‘*Lula es pobre*’, puesto que el papel de este conector es el de indicarnos que estos contenidos deben ser procesados como contradictorios. De ahí, entendemos que “[los marcadores del discurso] no contribuyen al significado conceptual de las intervenciones, ni a sus condiciones de verdad, pero sí a su procesamiento, esto es, a la realización de unas inferencias determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto” (Portolés, 1998a: 22).

Veamos un ejemplo más en el que podremos comprobar que los MD no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que guían las inferencias que caben obtener de aquéllos en relación con éstos, permitiendo, así, al interlocutor interpretar el discurso según determinadas intenciones.

⁶ Yus Ramos (1997) plantea un estudio comparativo de los dos principios que aquí comentamos.

⁷ Traducción del portugués de un enunciado que se refiere al Presidente de Brasil, Luis (Lula) Inácio da Silva.

- (5) a) Edgar siente bastante aprecio por las aves y, *por tanto*, tiene dos canarios disecados en su casa.
- b) Edgar siente bastante aprecio por las aves y, *no obstante*, tiene dos canarios disecados en su casa.

Como podemos notar, las condiciones de verdad que deben cumplir las proposiciones (i) ‘*Edgar siente bastante aprecio por las aves*’ y (ii) ‘*Edgar tiene dos canarios disecados en su casa*’ no se ven afectadas por el contenido semántico de los marcadores *por tanto* y *no obstante* en los ejemplos (5a) y (5b). Sin embargo, en (5a) el marcador *por tanto* y en (5b) el marcador *no obstante* enriquecen contextualmente la información, a la vez que contribuyen al procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada (*cfr.* Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 63). Sirven, pues, de guías para comprender mejor lo comunicado. Así, en (5a), el marcador *por tanto* nos guía a que obtengamos la siguiente inferencia: el hecho de tener dos canarios disecados en casa es indicio de sentir aprecio por las aves; mientras que, en (5b), el marcador *no obstante* nos guía a que obtengamos la inferencia contraria: el hecho de tener dos canarios disecados en casa es indicio de no sentir aprecio por las aves.

En síntesis, tanto el ejemplo (4) como el (5) nos permiten comprobar que el significado de los MD es un significado de procesamiento, o sea, estos elementos orientan las inferencias que se obtienen de un conjunto de enunciados organizados para la construcción de un determinado sentido, al tiempo que, por la naturaleza de su significado procedimental, nos obligan a realizar las inferencias de un modo determinado. En otras palabras, reducen el campo de las interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan. Ahora bien, hoy, se defiende que el enfrentamiento entre significado conceptual y significado procedimental no es absoluto y que algunas de las piezas que nos interesan (MD), aun teniendo básicamente significado procedimental, no han perdido por completo su significado conceptual.

3.2 Consideraciones finales sobre la Teoría de la Relevancia y los MD

Efectivamente, la Teoría de la Relevancia ha proporcionado nuevas y eficientes herramientas para el estudio de los MD desde la perspectiva pragmática, pero, ciertamente, conforme afirma Montolío Durán (1998):

(...) la aportación más importante de la Teoría de la Relevancia al estudio de los marcadores del discurso es la caracterización semántico-pragmática de estas unidades en términos de ayuda o instrucciones para la interpretación – en concreto, de facilitación de inferencias –, y, por lo tanto, la definición de los marcadores como elementos de significado computacional (Montolío Durán, 1998: 118).

Por lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de los MD, el análisis de estas unidades, desde la perspectiva de esta teoría, es fundamental tanto para las clases de ELE como para las de ELM porque pone de manifiesto dos cuestiones elementales, a saber: (i) a la hora de enseñar los MD, los profesores deben considerar que el uso apropiado de estas partículas no depende sólo de las propiedades gramaticales; (ii) al aprender a hacer buen uso de un MD, el estudiante imprime en su discurso las orientaciones necesarias para que su interlocutor, mediante el significado de esas partículas, logre realizar las inferencias de un modo determinado, así como reflexiona sobre el propio uso y dificultades que implica el aprender una lengua y, por consiguiente, ya no se ocuparía de memorizar largas listas de unidades lingüísticas que, tradicionalmente, sólo le sirven para mantener la cohesión de sus textos escritos.

4. La Teoría de la Argumentación y los MD

Los estudios acerca de la argumentación se remontan a la Antigüedad Clásica y han seguido diferentes perspectivas teóricas: Retórica, Lógica, Semántica, Pragmática, Lingüística Cognitiva, entre otras. No obstante, nos detendremos aquí a comentar algunos aspectos fundamentales de esta teoría desde la perspectiva de la Semántica Argumentativa, particularmente, lo que respecta a los estudios desarrollados por Ducrot (1987, 1988 y 1989), así como las aportaciones de Portolés (1998a y 1998c) que, sirviéndose de esa teoría, analiza los marcadores del discurso de la lengua española.

Ducrot (1989) constata que, en el valor semántico profundo (significación) de ciertas palabras, expresiones, *marcadores del discurso*⁸ o incluso de algunos enunciados, hay indicaciones de valores que no son de naturaleza informativa, sino argumentativa. El autor, al establecer un paralelo entre enunciados, fundamentándose en valores semánticos (informativos y/o argumentativos), demuestra la coexistencia de dichos valores en la significación de la frase, con lo que pretende que la lengua no se reduzca a un valor informativo, sino esencialmente argumentativo. Así pues, los estudios de Ducrot proponen que los conceptos fundamentales de la argumentación sean reconstruidos lingüísticamente y defienden la idea de que la argumentación es un proceso inmanente a la lengua.

4.1 La orientación argumentativa

Para Ducrot, los enunciados están orientados argumentativamente, esto es, conducen al interlocutor a una conclusión determinada, excluyendo otras posibles y estableciendo lo que considera él la *orientación argumentativa*. Dicho con otras palabras, los enunciados “pueden favorecer unas continuaciones del discurso y no otras, así que se puede decir que están orientados argumentativamente en una dirección determinada” (Portolés, 1998a: 89). De esta manera, se puede concluir que las posibilidades argumentativas no están determinadas sólo por los hechos, sino también, y principalmente, por las propias formas lingüísticas. Es decir, son las formas lingüísticas las que imponen ciertas argumentaciones y no otras. Esta afirmación corrobora al hecho de que la argumentación está marcada en la propia lengua, y no fuera de ella (cfr. Ducrot, 1988: 79). En otros términos, “no se argumenta con la lengua – con lo que la lengua representa –, sino en la lengua – con lo que la lengua dice” (Portolés, 1998a: 88). Para que comprendamos mejor lo que se aclara, analicemos el siguiente ejemplo:

⁸ El término marcador del discurso no debe ser entendido aquí como una clase que se refiere a todos los tipos de marcadores, puesto que ese término no pertenece a la Teoría de la Argumentación. Sin embargo, lo utilizamos para referirnos, particularmente, a los conectores y operadores argumentativos, que son, pues, tipos de marcadores del discurso.

- (6) a) José tiene acrofobia. No va a lograr subir a la torre.
b) José tiene acrofobia, *pero* va a lograr subir a la torre.

En (6a), la orientación argumentativa del enunciado ‘*José tiene acrofobia*’ se corresponde con la conclusión que le sucede ‘*No va a lograr subir a la torre*’, ya que, en general, el que tiene miedo a las alturas no consigue (o evita) subir a lugares demasiado altos. Así que podemos afirmar que el segundo enunciado de (6a) es un *argumento orientado* de lo que se posee en el primer enunciado, es decir, mantiene la orientación argumentativa que posee el primero. Ahora bien, en (6b) tenemos una conclusión que contraría lo esperado, puesto que el segundo enunciado ‘*va a lograr subir a la torre*’ constituye un *argumento antiorientado* con relación a la orientación argumentativa del enunciado ‘*José tiene acrofobia*’. Esta conclusión no se debe al simple cambio del adverbio *no* por el marcador *pero*, como se explicaba cuando, tradicionalmente, se cuestionaba este problema, sino por el hecho de que este marcador, al vincular los dos enunciados, condiciona, por su significado, la continuación del discurso.

Ahora bien, ha de considerarse que “no todos los enunciados orientan necesariamente hacia una conclusión determinada” (Portolés, 1998a: 90). Para aclarar esta afirmación, Portolés (*Idem*) propone el análisis de los siguientes ejemplos:

- (7) a) Alicia es inteligente. *Sin embargo* le suspenden los exámenes.
b) Alicia es inteligente. *Sin embargo* invierte en deuda pública.

El hecho de que uno sea *inteligente* orienta argumentativamente a conclusiones del tipo ‘*aprueba en los exámenes*’, pero, culturalmente, no está establecido que *invierta* o *no en deuda pública*. El autor aclara que la extrañeza ante la continuación del enunciado que el conector *sin embargo* precede en (7b) se debe al hecho de que este marcador nos compele a que hallemos un contexto en el que ‘*ser inteligente*’ oriente hacia ‘*invertir en deuda pública*’.

Del mismo modo que hay argumentos orientados y antiorientados en los que los MD cumplen un papel de condicionar la continuación argumentativa de los enunciados que los constituyen, hay también *argumentos coorientados* con otros argumentos.

- (8) a) Los tomates están caros. No los vamos a comprar.
b) Los tomates están verdes. No los vamos a comprar.
c) Los tomates están caros y, *además*, verdes. No los vamos comprar.

La conclusión a que nos guía el primer enunciado de (8a) ‘*Los tomates están caros*’ es la misma a la que nos orienta el primero de (8b) ‘*Los tomates están verdes*’. Es decir, los dos enunciados están orientados hacia la misma conclusión ‘*No los vamos a comprar*’, con lo que son argumentos coorientados. El papel del marcador *además* en (8c) es unir estos dos argumentos, coorientándolos hacia una determinada conclusión.

4.2 La fuerza argumentativa

Hemos observado que los enunciados pueden estar orientados, antiorientados o coorientados argumentativamente, pero ha de tenerse en cuenta que no todos los argumentos disponen de la misma *fuerza argumentativa* para llegar a una determinada conclusión. Es decir, según Portolés (1998a: 91), “los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor fuerza argumentativa”. Así, por ejemplo, el marcador *con todo*, en (9), sólo puede introducir un argumento que, además de ser antiorientado, posee mayor fuerza, presentándolo, ante otros argumentos, como el más fuerte para conducir a una conclusión contraria a la expresada.

- (9) a) *Martín es algo simpático. *Con todo*, tiene pocos amigos.
b) Martín es demasiado simpático. *Con todo* tiene pocos amigos.

En (9b), el hecho de que Martín sea *demasiado simpático* justifica el uso adecuado del marcador *con todo* en el enunciado que introduce la conclusión contraria ‘*tiene pocos amigos*’. No sucede lo mismo con el primer enunciado de (9a), puesto que ser *algo simpático* constituye un argumento con menor fuerza que ser *demasiado simpático*. Para casos como los que se observa en (9a), será más sencillo el uso del marcador *sin embargo* o *pero* (*Ibíd.* 93).

4.3 Los modificadores realizantes y los modificadores desrealizantes

Ducrot (1988) atribuyó a ciertos elementos del discurso (adjetivos y adverbios) una función *realizante* (MR) o *desrealizante* (MD). El autor señala que estos modificadores ejercen influencia sobre la fuerza argumentativa de núcleos sintácticos nominales y verbales, aumentándola o disminuyéndola con vistas a orientar hacia determinadas conclusiones en el discurso. Los *realizantes*, conforme el autor, cumplen la función de aumentar la fuerza argumentativa manteniendo la misma orientación, mientras que los *desrealizantes* reducen o invierten la fuerza argumentativa. Verbigracia:

- (10) a) Un país cuyo desarrollo es *lento*, tiene mala política.
b) Un país cuyo desarrollo es *rápido*, tiene buena política.

En (10a), el adjetivo *lento* es un modificador desrealizante e invierte la orientación argumentativa que se podría obtener del núcleo nominal *desarrollo*: si un país *tiene desarrollo*, se espera que tenga *buena política*, pero si tiene *desarrollo lento*, se concluye lo opuesto. Por el contrario, en (10b), el adjetivo *rápido* es un modificador realizante con respecto al núcleo nominal *desarrollo*, ya que aumenta la fuerza argumentativa de este núcleo, manteniendo la misma orientación argumentativa que se pudiera obtener de *desarrollo*, o sea, '*tiene buena política*'.

Portolés (1998a: 94) afirma que hay marcadores que pueden enlazar un modificador realizante con su núcleo, como, por ejemplo, *además* y *encima*, así como marcadores que pueden vincular un modificador desrealizante con su núcleo, es el caso de *pero* y *eso sí*.

- (11) a) Esto es un problema y, *además/encima*, complicado.
b) Esto es un problema, *pero/eso sí*, fácil.

En (11a), los marcadores *además* y *encima* vinculan el modificador realizante *complicado* con el miembro *problema*, intensificando, pues, la fuerza argumentativa de este miembro (no es sólo un problema, sino también un problema complicado). En cambio, en (11b), los marcadores *pero* y *eso sí* relacionan el modificador desrealizante *fácil* con su núcleo *problema*, atenuando, así, la

fuerza argumentativa de este núcleo (un problema *fácil* parece ser menos problema que un problema *difícil*).

4.4 Las escalas argumentativas

Según Ducrot (1989), las *escalas argumentativas* explican por qué dos o más enunciados, cuya orientación argumentativa es la misma, pueden situarse en una escala de mayor o menor fuerza argumentativa. En otros términos, enunciados que, aunque tengan la misma orientación argumentativa, disponen de distinta fuerza (*cf.* Portolés, 1988a: 84). Las escalas argumentativas ordenan jerárquicamente los argumentos según la fuerza que tengan. Veamos los siguientes ejemplos:

- (12) a) El bebé ha dormido mucho por la tarde.
b) El bebé ha dormido un poco.

Cualquiera de los argumentos que constituyen los enunciados de estos ejemplos podrían conducir hacia a esta misma conclusión '*No dormirá por la noche*'. Sin embargo, el enunciado '*El bebé ha dormido mucho por la tarde*' tendría una mayor fuerza argumentativa para orientar al interlocutor a inferir que el bebé no dormirá por la noche que el enunciado '*El bebé ha dormido un poco*', lo cual tendría una fuerza menor como argumento para llegar a tal inferencia.

Los marcadores del discurso no son ajenos a este fenómeno de ordenación de escalas argumentativas. El marcador *es más*, por ejemplo, "(...) crea una escala argumentativa en la que los argumentos se ordenan según su fuerza argumentativa para proseguir el discurso en un sentido determinado" (Portolés, 1998a: 96).

- (13) A Antonio no le gusta el reguetón, *es más*, no lo soporta.

El argumento que el marcador *es más* introduce dispone de mayor fuerza que el argumento que le precede. Es decir, este marcador ordena, por las instrucciones semánticas de su significación, el argumento '*no le gusta el reguetón*' con relación a '*no lo soporta*', mostrándonos que el miembro

en que se sitúa es, por orden, el que tiene mayor fuerza argumentativa y, por consiguiente, el responsable de la prosecución del discurso en un determinado sentido. Portolés (1998a: 97) explica que ello se podría comprobar por lo raro que nos parecería si se situara el miembro argumentativamente más fuerte en primer lugar (*Antonio no soporta el reguetón, es más, no le gusta*).

Postulamos que muchos marcadores, aliados a la idea de escala argumentativa, desempeñan un papel fundamental en la orientación argumentativa del discurso como conectores discursivos que indican las conclusiones hacia las que apuntan los enunciados. Son formas lingüísticas que se inscriben en la propia lengua, imprimiendo marcas precisas de la argumentación lingüística al discurso. Y todo discurso los presenta en mayor o menor grado: no hay, pues, un discurso “neutro”.

4.5 El concepto de suficiencia argumentativa

Portolés (1998a y 1998b) añade, a los conceptos propuestos por Ducrot y Anscombe, el concepto de *Suficiencia Argumentativa*, según el cual, dentro de una escala, un predicado puede no ser lo suficientemente fuerte para llegar a la conclusión deseada. El autor explica su concepto presentando el siguiente ejemplo:

(14) Juan tiene un buen sueldo, va a comprarse una compañía aérea.

En este ejemplo, podría resultar extraño el hecho de que Juan pudiera comprarse una compañía aérea con su sueldo. En cambio, si el segundo enunciado constituyera un argumento como ‘*Puede llevar una vida desahogada*’, el argumento, claramente coorientado con lo que le precede, implicaría un esfuerzo menor para su comprensión. Sin embargo, para el autor, la extrañeza no quiere decir que los argumentos estén antiorientados, sino que el primer argumento ‘*Juan tiene un buen sueldo*’ es insuficiente para conducir a la conclusión hacia la que orienta.

El concepto de *suficiencia argumentativa* permite una explicación más sencilla de las situaciones en que el marcador *pero* vincula dos miembros del discurso que no se encuentran

antorientados (15), o de aquéllas en las que este marcador relaciona dos miembros del discurso en que el contenido del primer miembro se repite en el segundo con mayor énfasis (16), o de los casos que García Negroni (1995) considera *modificadores superrealizantes*⁹ (17):

- (15) El viaje fue estupendo, me gustaron los paisajes, *pero* sobre todo me agradó el trato de la gente.
- (16) ¿Qué te pasa?, *pero* ¿qué te pasa?
- (17) Que venga aquí, *pero* rápido.

En fin, el concepto de *suficiencia argumentativa* propuesto por Portolés es útil no sólo porque aclara las diferencias entre los conceptos de *orientación* y *suficiencia argumentativa*, ya que un argumento puede estar orientado hacia otro pero ser insuficiente para conducir a las conclusiones deseadas; sino también porque da cuenta del significado de marcadores como *pero* y *encima*¹⁰, que, en determinadas ocasiones, parecen no corresponder con lo que se describe respecto a su papel en el discurso.

4.6 Consideraciones finales sobre la Teoría de la Argumentación y los MD

Desde luego, para el estudio de los MD, la Teoría de la Argumentación es importante porque entiende que los propios elementos lingüísticos (entre ellos los MD) son los que encaminan en una dirección u otra la argumentación. Es decir, son tomados como argumentativos no sólo los encadenamientos propiamente dichos, sino también las diferentes entidades lingüísticas que viabilizan los enlaces argumentativos (palabras, expresiones, *marcadores* y enunciados) del discurso. En particular, los marcadores discursivos, en la medida que funcionan como elementos responsables de la dirección argumentativa pretendida por el interlocutor, condicionan por su significación la dinámica discursiva.

⁹ Los *modificadores superrealizantes* califican un predicado, orientándolo hacia su grado extremo. Véase García Negroni (1995).

¹⁰ Portolés (1998a: 101) y García Negroni (2001) nos ofrecen explicaciones sobre el uso de este marcador así como su diferencia con respecto al uso del marcador *además*.

5. Conclusiones

El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que éstos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes de manera que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo. Por otra parte, ha de tenerse presente que, a partir de los planteamientos semántico-pragmáticos de los marcadores, se ha comprobado que, sobre todo, estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por determinadas formas lingüísticas, entre ellas, los MD. Y ésa es, según Portolés (1998a: 11), la mayor contribución de estas unidades para la explicación del funcionamiento de la comunicación humana.

Los marcadores constituyen, por ello, el primer paso en una dirección distinta de los estudios lingüísticos, son como unas nuevas islas Galápagos, un espacio pequeño en el que se descubre una realidad diferente de la habitual, pero, por eso mismo, extremadamente iluminadora (Portolés (1998a: 11).

Referencias bibliográficas

ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardaga, 1983.

BLAKMORE, D. *Semantic constraints on relevance*, Oxford: Blackwell, 1987.

___ “Denial and contrast: a relevance theoretic analysis of but”, en: *Linguistics and philosophy*, XII. 15-37, 1989.

___ “Are apposition markers discourse markers”, en: *Journal of linguistics*, 32, 325-47, 1996.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*, Campinas: Pontes Editores, 1987.

___ “Polifonía y argumentación”, en: *Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Calle, 1988.

___ “Argumentação e topoi argumentativos”, en: *História e sentido na linguagem*, Campinas: Pontes Editores, 13-38, 1989.

GARCÍA NEGRONI, M. M. “Scalarité et Réinterprétation: les Modificateurs Surréalisants.” en: *Théorie des Topoi*, París: Kimé, 101-144, 1995.

GAZDAR, G. *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*, New York: Academic Press, 1979.

GRICE, P. “Logic and Conversation”, en: *Syntax and Semantics*, 3, P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, 41-58, 1975.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en: *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, 51-79, 1998.

___ y PORTOLÉS LÁZARO, J. “Los marcadores del discurso”, en: *Gramática descriptiva de la lengua española*, I. Bosque y V. Demonte (eds.), Madrid: Espasa-Calpe, 3, 4051-4213, 1999.

MONTOLÍO DURÁN, E. “La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos”, en: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), 93-119, 1998.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel, 1998a.

___ “El concepto de suficiencia argumentativa”, en *Signo y Seña* 9, 199-226, 1998b.

___ “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores discursivos”, en: *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, M^a A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), Madrid: Arco/Libros, 71-91, 1998c.

SADOCK, J.M. "On testing for conversational implicature", en: *Syntax and semantics*, 8: *Pragmatics*, Cole, P. (ed), New York: Academic Press, 281-297, 1978.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SPERBER, D. y WILSON, D. *La relevancia*, Madrid: Visor Dis. S. A., 1986.

___ *Postface to the second edition of Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell, 1995.

WILSON, D. y SPERBER, D. “On Grice's Theory of Conversation”, en: *Conversation and Discourse: Structure and Interpretation*, Ed. P. Werth, London: Croom Helm, 152-77, 1981.

YUS RAMOS, F. *Cooperación y Relevancia*, Alicante: Universidad de Alicante, 1997.

A RELAÇÃO DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA SOB O OLHAR DOS PCNS.

Alexandre Cezar da Silva

RESUMO: O presente Artigo versa sobre a relação existente entre língua falada e língua escrita e como esta relação é trabalhada nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento daremos uma ênfase especial à oralidade e como ações balizadas nesta modalidade de linguagem, podem combater e prevenir o preconceito lingüístico.

PALAVRAS – CHAVE: Linguagem; oralidade; escrita; PCN; preconceito lingüístico.

ABSTRACT: *The present Article turns about the existent relationship between spoken language and written language and I eat this relationship is worked in PCNs - National Parameter Curriculum. In this document we will give a special emphasis to the orality and as actions in this language modality, they can combat and to prevent the linguistic prejudice.*

Keywords *Language; orality; writing; PCN; linguistic prejudice.*

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam que a “Língua Portuguesa” é composta por diversas variedades lingüísticas. Essas variedades são, freqüentemente, estigmatizadas por se levar em conta o relativo valor social que se atribui aos diversos modos de falar: as variantes lingüísticas de menor prestígio social são logo catalogadas de “inferiores” ou até mesmo, de “erradas”.

Atualmente, diversos lingüistas¹, ressaltam a importância da variação lingüística no ensino de língua materna, pois a mesma, além de provar que nossa língua continua viva e dinâmica, desmistifica o mito da “unidade lingüística”.

Vale lembrar que os PCN, também, incorporam essa visão de linguagem pautada na variação lingüística, deixando claro que *para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos*: o de que existe uma única forma “certa” de falar e que esta se reflete de forma perfeita na escrita, de que nossas salas de aulas são compostas por uma única variante

¹ - como Bagno (2005-2007), Bortoni-Ricardo (2004), Tarallo (1990), entre outros

lingüística – a tida como Padrão – e que as anomalias esporádicas que surgem em alguns alunos das castas baixas da sociedade, tem que ser concertada, para não contamina a língua padrão e para que este indivíduo se integre na sociedade dialetal.

Ao nosso entendimento, essas são provavelmente filhas de outra terrível inverdade a de que a sociedade é igualitária, a existência de classes sociais por sua vez é fruto das diferenças de esforço individual de cada um e/ou talvez por obra do acaso.

Essas idéias são frutos de uma cultura distorcida, industrializada, proveniente das castas superiores que chega até nós, embebidas em ideologias de uma continua e consistente melhora. É bem verdade que as pesquisas em torno da educação comprovam certa melhora, nos diversos índices que avaliam nossos alunos, mas ao passo que esta caminha demorara incontáveis gerações para que alcancemos à educação preconizada por Paulo Freire.

São inúmeros os obstáculos para que a educação abandone seu caráter colonialista e se transforme em um instrumento de inserção social, capaz de aplanar a enorme pirâmide existente em nossa sociedade. Acreditamos que um dos mais relevantes obstáculos, para isto, encontra-se na língua.

Essa que em nosso entender é a maior “descoberta” do homem, além de ser, indubitavelmente, o pilar que dá sustentabilidade a sociedade como a conhecemos. A linguagem, em seu atual, estágio transpassa a condição instrumental de comunicação entre indivíduos no mesmo espaço-temporal, possibilitando que indivíduos em épocas e lugares diferentes dialoguem. Entretanto o mesmo instrumento que une é o que separa. São incontáveis os conflitos históricos ocasionados pela intolerância à cultura, à religião, à linguagem do outro, o que a nosso ver isso se configura como uma continuidade do mito da Torre se Babel².

Como nos lembra Bagno (1999) o preconceito lingüístico constitui-se em um não aceitar, da variação lingüística falada pelo outro, ainda na concepção do mesmo autor os chamados erros gramaticais não existem nas línguas naturais, salvo por patologias de ordem cognitiva. Na concepção de Xavier (2007), a qual ressaltamos, a noção de correto imposta pelo ensino

² Gênesis 11:1-9.

tradicional da gramática normativa e o repasse incorreto do léxico pertencente à variação padrão da língua originam os preconceitos contra as variedades não padrão.

Em nosso entendimento a escola deveria atuar como um combatente a este como a muitos outros preconceitos, mas infelizmente, essas também como foram observadas, tornou-se uma fonte discriminatória das variações não padrão da língua. Bagno (1999) nos lembra ainda “*a vitória sobre esse preconceito passa por um estudo mais apropriado da língua, onde o aluno tenha as outras variedades, mas sempre tendo como base em sua própria variedade*”. Sobre esse prisma compreendemos o papel impa desempenhado pelo pelos PCNs, como um instrumento de prevenção e combate aos diversos estigmas que circundam a presença da oralidade dentro das salas de aula. Balizados nisso confeccionamos o presente trabalho.

Nosso texto pretende, apoiada na fundamentação teórica levantada por nós e em diversas investigações existentes, oferecer subsídios para analisarmos à abordagem dos PCNs em relação as variações lingüísticas e como esta influencia na aquisição da escrita.

Sem pretendemos esgotar os desafios e as possibilidades envolvidas nas temáticas em pauta, estruturamos o texto de modo a discorremos sobre a sociolingüística e como esta atua dentro da sala de aula, a seguir iremos contar de forma breve, a história dos PCNs. Em um terceiro plano iremos discursas sobre a aquisição da linguagem escrita, a seguir iremos analisar o trato dado pelos PCNs em relação a oralidade e como este contribuem para a aquisição da escrita. Finalmente apresentaremos nossas considerações finais, trazendo à cena alguns desafios encontrados durante a confecção do presente trabalho, além de um apanhado de impressões as quais esperamos ser estímulo a realização de novas pesquisas nesse campo carente de investigações e análises.

Sociolingüística

Por se considerar a língua um sistema homogêneo, o estudo das variações nunca havia despertado o interesse dos lingüistas. Só em meados da década de 1960, quando muitos desses cientistas da linguagem perceberam que não era mais possível estudar a língua sem considerar também a sociedade em que ela é falada, é que se começou a estudar a língua na perspectiva da mudança e da variação em termos sociolingüísticos (Bagno, 2007).

Tendo por base, pois, a heterogeneidade, a sociolinguística de 1960 pode ser vista como uma área que abriu caminhos para o surgimento de novas correntes de estudo e pesquisas que põem em foco, principalmente, o trato do fenômeno linguístico em sua relação com o contexto social e cultural de produção. Sendo que, pelo crescente interesse em estudar a linguagem nesse contexto social, diversos enfoques se abrigam sob o título de *sociolinguística*.

Esta ciência, conforme afirma Mollica (2004), se faz presente num espaço interdisciplinar em fronteira com a língua e a sociedade, tendo como foco principal os empregos linguísticos concretos, principalmente os de caráter social heterogêneo. Assim, tendo em vista que todas as línguas naturais humanas, de modo geral, apresentam um dinamismo inerente – heterogeneidade –, a esta ciência vem considerar para objeto de estudo justamente essa dinamicidade da língua, que pressupõe a variação, “entendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (Mollica, 2004, p. 10). Assim, em linhas gerais, podemos dizer que o objeto de estudo da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seus contextos reais de uso.

A sociolinguística em sala de aula

À medida que a criança se desenvolve e cria relações com o meio, modifica seu modo de ver e interagir com o mundo, criando assim sua própria identidade linguística e cultural. Ao adentrar na escola a criança traz consigo uma gama de informações linguísticas, as quais são, na maioria das vezes, desprezadas e/ou taxadas de erradas, em detrimentos de outras provenientes das castas superiores da sociedade. O que por sua vez se reflete em uma enorme dificuldade em apreender a variedade tida como eleita, tanto em sua variante escrita, como em sua variante falada.

Ao dar início ao seu “processo de alfabetização”, o aluno já é um falante nativo da língua, com um certo leque de signos, o qual é capaz de interpretar todo o seu campo de interesse, mas em concordância com o que pregam a maioria dos livros didáticos, estes campos são substituídos, por aspectos formais de uma língua ideal, juntamente com apreciação de aspectos mecânicos no ensino da leitura e escrita, como se todos os alunos obedecessem ao mesmo ritmo, tivessem a mesma motivação e o mesmo foco de interesse.

É fácil perceber que cada indivíduo tem seu ritmo e interesses próprios, principalmente quando trabalhamos com jovens e adultos, é sensível também que estas características se manifestam de forma mais aberta na linguagem de cada um. Foi provavelmente este um dos motivos da aceitação da sala de aula e de suas relações como um dos objetos de estudo para a sociolinguística, além é claro do combate e prevenção as diversas formas de preconceitos existente em sala de aula e que se origina nas diferentes linguagens que compõem o âmbito escolar.

Enfatizando Souza (2008: p. 03) o qual cita Cagliari, os modos diferentes de falar acontecem porque a língua portuguesa, como qualquer outra língua, é um fenômeno dinâmico, isto é, está sempre em evolução. Pelos usos diferenciados ao longo do tempo e nos mais diversos grupos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes ou dialetos, todos muito semelhantes entre si, porém cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos linguísticos. Todas as variedades, do ponto de vista da estrutura linguística, são perfeitas e completas em si. O que as tornam diferentes são os valores sociais que seus membros possuem na sociedade. Ainda segundo o autor, os dialetos de uma língua, apesar de serem semelhantes entre si, apresentam-se como línguas específicas, com sua gramática e usos próprios.

É fácil perceber que em nenhum nicho social a variação linguística é mais sentida do que na escola. É lá em que está, que deveria ser uma característica positiva, acaba se transformando em um obstáculo para a aquisição de uma nova variedade dialetal.

Em qualquer lugar onde se desenvolva o preconceito linguístico, este já causa seqüelas enormes, mas é justamente na escola, local onde o caráter do indivíduo esta sendo formado, onde estes estigmas são mais prejudiciais à sociedade. Foi pensando nisso que os estudiosos abordaram essa características na confecção dos PCNs.

Os PCNs.

Em função da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação e Desporto achou por bem elaborar uma série de documentos orientativos sobre a prática pedagógica, tendo em vista a amplitude do território nacional, as diferenças de formação do professorado e suas dificuldades de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Surgiram, assim, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais (também conhecidos como RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais).

Entretanto o processo de elaboração dos PCNs iniciou um pouco antes como nos lembra Czapski (1997)

O processo de elaboração dos PCN começou em 1995, sendo que no fim daquele ano já havia a versão preliminar, que foi apresentada a diferentes instituições e especialistas. Em resposta, o MEC recebeu cerca de 700 pareceres, que foram catalogados por áreas temáticas e embasaram a revisão do texto. Para completar, Delegacias do MEC promoveram reuniões com suas equipes técnicas, o Conselho Federal de Educação organizou debates regionais e algumas universidades se mobilizaram. Tudo isso subsidiou a produção da versão final dos PCN para 1ª a 4ª série, que foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Os PCNs foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, Dia do Professor, em Brasília. Depois, professores de todo país passaram a recebê-los em casa. Enquanto isso, o MEC iniciou a elaboração dos PCN para 5ª a 8ª série.

Assim estes, constituem uma coleção de documentos onde, além de uma introdução geral: onde foi abordando a tradição pedagógica brasileira, dados estatísticos sobre população, alunos e professores (dados de 1990), orientações doutrinárias e metodológicas (o sócio-construtivismo, a postura crítico-social de conteúdos, as teorias psico-genéticas) e conteúdos técnicos sobre planejamento e avaliação. Encontram-se listadas as exigências educacionais previstas pela LDB, a Base Nacional Comum (o currículo disciplinar) e a utilização da transversalidade (Temas Transversais) como instrumento de trabalho para contextualização dos temas de aula.

Há, ainda, os objetivos gerais e específicos, além das características das áreas do conhecimento componentes da Base Nacional Comum, a listagem dos Temas Transversais e sua operacionalização.

Os Parâmetros (ou Referenciais) abordam todas as modalidades da Educação Básica no Brasil, além da Educação Especial, modalidade educativa que perpassa, de modo transversal, todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior.

Ainda segundo Czapski (1997)

Os PCN são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Ou seja, os PCN trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e mais cinco temas transversais que permeiam todas disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

Aquisição da leitura.

A quase totalidade das crianças que adentram na escola, ainda não sabem ler, mas já reconhecem uma estreita relação entre língua falada e escrita, compreendem, mesmo que de forma “não formal”, que uma é a representação gráfica da outra. Como nos complementa Bento (2008: p. 03) citando Ferreiro e Taberosky pareceu-lhes difícil admitir que a criança - que aprende a falar sem ir à escola - não aprendesse nada sobre a língua escrita, “[...] até ter seis anos e uma professora à sua frente.”³. Do ponto de vista destas autoras, a criança, como sujeito cognoscente, não poderia ser impermeável ao contacto com a língua escrita e de alguma forma ela haveria de tentar apreender esta, relacionando-a com a língua falada.

Ainda segundo Bento (2008: p. 04), aos quatro anos, as crianças já constroem conceptualizações interessantes sobre as relações entre a linguagem falada e o sistema de escrita.

Estas elaborações sucedem-se num percurso constituído por diversas fases ou níveis e permitem concluir que o processo de aprendizagem não consiste na aquisição de elementos isolados que depois se reúnem - mas na construção de sistemas em que o valor dos elementos se vai redefinindo em função das mudanças estruturais.

Nível A* - É o nível de conceptualização mais evoluído. Todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. Nesta fase, a criança é capaz de estabelecer uma correspondência, termo a termo, entre as unidades vocabulares do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (palavras gráficas).

Nível B* - Todas as palavras estão escritas, exceto os artigos. Para estes, surgem três soluções: O texto escrito é tratado como se fosse feito em linguagem de telegrama, dos 4 aos 7 anos, aproximadamente, os artigos, preposições, pronomes e conjunções são sistematicamente, havendo uma rejeição da classe das "palavras".

Nível C* - Há correspondência para os substantivos, mas não para o verbo

³ Bento (2008: p. 01) em: A Gênese da aprendizagem da língua escrita. Disponível em acesso em

* FERREIRO, Emilia & TABAROSKI, Ana (1986) Psicogênese da língua escrita. Poto Alegre Artes Médicas.

A escrita não é vista [pela criança] como uma reprodução rigorosa de um texto oral, e sim como a representação de alguns elementos essenciais do texto oral. Em consequência, nem tudo está escrito.

Nível D* - Impossibilidade de estabelecer correspondência entre as partes do texto oral e as partes do texto escrito. A criança não consegue segmentar a frase oralizada. Por isso, as respostas são diversas e incongruentes. Quando se pergunta à criança onde está escreve uma palavra ou toda a frase, a resposta é imprevisível: pode estar em qualquer parte do texto escrito, em todo ou apenas numa sílaba.

Nível E* - Também, neste nível, a criança não consegue segmentar o texto oral, para que possa estabelecer correspondências com o texto escrito. Porém, enquanto no nível **D** se tentava sem êxito essa divisão, agora essa tentativa já não tem lugar. A criança atribui toda a frase a um segmento do texto.

Nível F* - A criança procura no texto escrito apenas os nomes, i. é, na interpretação de Emília Ferreiro e Ana Tabarowski, a escrita serve como objeto substitutivo (função simbólica) dos objetos.

Palavras só com dois caracteres, como alguns artigos, e as ações não são representáveis. Tudo se passa como no desenho. Aí figuram dois “atores”: a pessoa que executa a ação e a ação.

A análise destes cinco níveis mostra que a criança vai relacionando a seu modo à fala e a escrita, independentemente de qualquer forma de ensino e que, até chegar ao nível mais elevado, ela não espera “ler” no texto escrito o mesmo que o adulto. Este processo construtivo resulta da atividade da criança (sujeito cognoscitivo) e pressupõe o contacto com materiais e atividade de leitura/escrita (objeto do conhecimento).

PCNs e a relação língua falada e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao repassa-la, a escola tem

a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todo cidadão.

No tocante os, PCNs afirmam sobre o trabalho com a modalidade oral, a necessidades de seu uso como base para o desenvolvimento das outras modalidades comunicativas e por conseguinte ampliação das possibilidades discursivas do discente.

PCN (1998, 67) Ensinar língua oral deve significar para a escola à possibilidade de dar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. “Ensinar linguagem oral” não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo.

Como já ressaltamos um aspecto importante presente no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da idéia – enfatiza o documento – de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem duas modalidades distintas de atividades para se trabalhar à oralidade são elas a escuta e a produção de textos orais, ambas indiscutivelmente fundamentais para a aquisição da variante escrita e por sua vez capacitar o aluno para enfrentar as diversas demandas sociais de comunicação. A seguir discorreremos sobre ambas as atividades:

A *Escuta* objetiva ampliar o conjunto dos conhecimentos discursivos, semânticos, pragmáticos e gramaticais envolvidos na construção dos discursos. Além disso dar-se-á ênfase aos elementos não-verbais presentes na fala, como gestos expressões faciais, postura corporal, tons de voz, etc. A utilização dos mecanismos da escrita ficou restrita a suportes, além de serem empregados com o intuito de comparação a respeito dos mecanismos não-verbais da fala.

Lembramos que a escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria dos alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem ao processo de análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, etc.

A Produção de Textos Oraís privilegiar-se-á a produção dos diversos gêneros orais presentes no cotidiano, já que para o documento o texto, seja este proveniente de qualquer suporte, como a unidade básica do ensino, é relevante lembramos ainda que na produção oral, não ficara presa a língua em sua variante eleita, mas será permitido a comparação entre esta variante e as demais, permitindo assim que o aluno amplie seu léxico e tenha ciência que a variante por ele falada não perde em nada para a tida como eleita.

Um aspecto relevante, o qual também salientamos, na produção dos textos orais, é que, o documento alia o planejamento prévio da língua oral à escrita – em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos – , o que reforça Magalhães (2006) citando Fávero et ali também prescreveram: “*aliar o tratamento da oralidade à escrita*”.

Na visão dos PCNs (1998), a produção textual Oral seria aquela atividade em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia – elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos – quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas.

Assim para os PCNs (1998) estes exercícios significam colocar os alunos em situações reais de interlocução, apenas ouvido, ou participando ativamente, com ou sem interferência, o que tende a proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos acerca da produção oral, proporcionando assim o aluno apreender as capacidades comunicativas para uma efetiva participação social.

Infelizmente este cuidado especial dado pelos PCNs a produção oral, não se reflete diretamente em sala de aula, pois um dos mais importantes instrumentos educacionais, o livro didático ainda não contempla de forma efetiva esta modalidade, como nos afirma Magalhães (2006); infelizmente existe divergências entre os estudiosos que avaliam e selecionam os livros que iram integrar o PNLD (programa nacional do livro didático) e os texto que compõe os PCN, deixando assim lacunas para que os LDs ora contemplem a modalidade oral, ora não.

Considerações finais

Retornando à questão inicial que nos levou a pesquisar: A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNs, percebemos todo um cuidado dado pelos parâmetros a esta relação e a enorme relevância dessa para com o ensino-aprendizagem.

Como abordamos ao longo desse trabalho, a sociolinguística surge como um movimento de transformação, que nos permitiu conceber a língua em uma perspectiva de variação e mudança, conduzindo-nos ao entendimento de que a variação linguística é um fenômeno comum às línguas e que, tal como nos mostra Tarallo (1990) isso é resultado do caráter dinâmico, inerente e presente em todas as línguas humanas. É importante lembrar que estas variações representam variações sócio-culturais e que há superposições entre as dimensões de variação linguística.

Além disso, conforme nos mostra Bagno (2005) à questão da variação de uma língua está ligada à relação entre a língua e grupos sociais que dela se utilizam. Sendo importante lembrar, no que se refere ao trabalho de língua na escola, esta questão se torna mais complexa, uma vez que a escola ainda trata muitas vezes o ensino de língua elegendo apenas uma variação, considerando-a “correta” o que contribui para reforçar o preconceito linguístico.

Com os resultados desse estudo conclui-se que a língua, seja ela na modalidade oral ou escrita é relevante para a inserção do aluno no meio social, pensando nisso os PCNs cobrem esta relação, mas infelizmente esta temática ainda fica presa apenas ao documento, já que os Livros Didáticos LDs, os quais se constituem como o mais importante dos instrumentos didáticos, acaba deixando de lado a variação oral o que por sua vez gera distorções e preconceitos envolvendo a variação linguística falada por nossos alunos e a tida como ideal ou padrão. Acreditamos que este vem a ser um dos motivos do déficit de aprendizagem que assola nossas escolas.

Não pretendemos encerrar aqui esta pesquisa primeiro pela relevância desta temática para as nossas salas de aula e em segundo pela enorme gama de possibilidade as quais começamos a enveredar, esperamos que nossos pares inspirados por esta pesquisa dêem seqüência a esta relevante temática e que os estudos aqui iniciados transpassem os muros da academia.

Bibliografia

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 21ª ed. São Paulo: 21ª edição, Loyola, 1999.

- _____. *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*. 14 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BENTO, Joaquim R. A Gênese da aprendizagem da língua escrita. Disponível em <www.ipu.pt/millenium/ect8_bent1.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2010.
- BORTONI-RICARDO. S. M. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1, 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- CZAPSKI, Silvia. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Ed. MEC/Unesco, 1997 - seção "Fichário", cap "PCN".
- FERREIRO, Emilia & TABAROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepções de oralidade: A teoria nos PCN e PNLD e a pratica nos livros didáticos*: Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheobraform.do?select_action=&eoobra_123717>. Acesso em 03 de janeiro de 2010.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MOLICA, Maria Cecília e BRAGA Maria Luiza. *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- XAVIER, Diogo; et al. *O preconceito lingüístico na sala de aula: atitudes de professores e alunos de 7ª a 8ª séries diante da variação linguística*. Disponível em <www.recantodasleras.uol.com.br/artigos/1024050> aceso em 16 de novembro de 2009.
- SOUZA, Malu Alves de. *Oralidade e aquisição da linguagem escrita. Grupo Temático 02: Pesquisa e Prática Pedagógica*. Disponível em <www.ulbra-to.br/DownloadArquivo.aspx?idArquivo=986f4a54>. Acesso em 03 de janeiro de 2010

REPENSANDO O FENÔMENO DA SINO-ANTONÍMIA 1 PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Renata Medeiros de Lima¹

RESUMO: A Semântica é uma ciência que tem por finalidade o estudo da construção dos sentidos e, nessa perspectiva, este trabalho visa analisar pares sino-antonímicos com o objetivo de repensar o ensino de língua materna, no que concerne ao estudo da significação do léxico de forma contextualizada, de modo a contribuir para que os educadores ampliem o material de pesquisa na preparação de aulas e criem condições para que aluno desenvolva sua competência discursiva, de maneira a não reduzir o estudo do léxico à combinação de pares sinonímicos/antonímicos. Para tanto, discorreremos sobre o ensino de gramática na escola, analisaremos os pares sino-antonímicos *local/lugar*, *manso/feroz* e abordaremos algumas questões relacionadas à prática pedagógica e formação. Em suma, por meio do presente artigo, notamos que a Semântica é marginalizada no ensino de língua materna, justamente porque existe uma lacuna entre a formação do professor e sua prática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sino-antonímia, Ensino, Formação.

ABSTRACT: *Semantics is a science that aims to study the construction of sense and, from that perspective, this paper seeks to analyze Sino-antonymy pairs with the goal of rethinking the teaching of mother language in relation to the study of the meaning of the vocabulary in a contextualized in order to help educators to broaden the research material in the preparation classes and create conditions for students to develop their discursive competence, so as not to reduce the study of the lexicon of the combination of pairs synonymic / opposite. To this end, we discussed the teaching of grammar in school, we analyze the pairs Sino-antonymy site / place, tame / savage and discuss some issues related to practice teaching and training. In short, through this article, we note that the semantics is marginalized in the teaching of language, precisely because there is a gap between teacher training and practice in the classroom.*

KEYWORDS: *Sino-antonymy, Education, Training.*

1 - Graduada em Letras pelo Centro Universitário São Camilo – São Paulo, com licenciatura plena em Português-Inglês. Professora efetiva nos municípios de Pedra Lavrada e Picuí – Curimataú e concluinte do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pelas Faculdades Integradas de Patos.

I. Introdução

De acordo com o livro didático de 8ª série, cujo título é *Tudo é Linguagem*, das autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertim e Vera Marchezi (2006, p. 231), a Semântica é um ramo de estudo da língua que tem por finalidade analisar a significação das diversas formas linguísticas: palavras, frases, sufixos, prefixos, ou seja, analisa os signos linguísticos de várias maneiras. Cabe à Semântica, por exemplo, analisar se uma palavra é ou não adequada em determinado contexto.

No entanto, percebe-se uma ausência do estudo de Semântica nas aulas de língua materna e, este, quando realizado, tem seu embasamento teórico apenas no livro didático ou em gramáticas tradicionais, cuja abordagem acerca de fenômenos linguísticos como a sinonímia e a antonímia são trabalhados de maneira isolada e descontextualizada, fato este que leva o aluno a ter dificuldades de interpretação textual.

Partindo dessa problemática, essa pesquisa visa analisar pares sinonímicos/antonímicos com o objetivo de repensar o ensino de língua materna no que concerne ao estudo da significação do léxico de forma contextualizada.

Desse modo, esse estudo pretende contribuir para que os educadores percebam que não podemos mais limitar nossas pesquisas e nem nossas aulas apenas ao livro didático ou às gramáticas tradicionais, mas devemos também recorrer a gramáticas reflexivas como suporte metodológico para uma nova abordagem linguística acerca do fenômeno da sinonímia/antonímia, melhorando assim, a interpretação de textos de nossos educandos nas aulas de língua materna.

Para tanto, apresentaremos na Fundamentação Teórica, um tripé para análise, o qual está dividido em: ensino de gramática, conceitos semânticos e prática pedagógica.

Nesse viés, começaremos por analisar os pares sinonímicos *local* e *lugar*, bem como os antonímicos *manso* e *feroz*. Na sequência, discorreremos sobre esses fenômenos semânticos da perspectiva linguística reflexiva e abordaremos ainda, o que o professor deve buscar para melhorar a sua prática em relação ao ensino de gramática na escola, especialmente no que concerne à Semântica.

1.1 Metodologia

De acordo com o exposto acima, para realizar o estudo dos pares sinonímicos/antonímicos, o cunho dessa pesquisa será de análise de conteúdo na perspectiva exploratória/explicativa.

De acordo com Severino (2007, p. 121) a análise de conteúdo é “uma metodologia de tratamento de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens.” Envolve, portanto, a análise de textos verbais ou não-verbais, orais ou escritos, a compreensão dos discursos veiculados em diversas modalidades enunciativas, bem como a interpretação dos significados por eles produzidos.

Num primeiro momento, a pesquisa apresentará um levantamento acerca das definições de sinonímia/antonímia dadas pelo livro didático de 8ª série – *Tudo é Linguagem* – e pelas *Gramáticas da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses (2007) e a de Celso Cunha (1985), como podemos visualizar abaixo:



O trabalho com o material didático acima tem o intuito de problematizar a abordagem feita por estes em relação à prática de ensino-aprendizagem no que concerne ao estudo de Semântica nas aulas de língua materna.

Em seguida, apresentaremos um *corpus* de pares sinonímicos/antonímicos para que possam ser caracterizados no escopo do estudo da significação do léxico. Feito isso,

tomaremos como base estudos linguísticos acerca dos pares sinonímicos/antonímicos para discutirmos algumas explicações teóricas e reflexivas a respeito das alterações semânticas citadas acima. Dessa forma, iremos propor alguns questionamentos sobre o ensino de semântica nas aulas de língua materna, sobretudo no que concerne à abordagem dos fenômenos da sinonímia/antonímia, com o objetivo de darmos a nossa contribuição para melhorar o ensino da significação do léxico por educadores e, conseqüentemente, melhorar a compreensão de textos por parte dos educandos.

II. Fundamentação teórica

Para realizarmos a pesquisa acima mencionada, abordaremos o ensino de gramática na escola, com base nos PCNs de Língua Portuguesa e nos fundamentaremos em autores como, Freudenberger (2000), Moura Neves (1999), Geraldi (1997), Ilari (2001) e Ribeiro (2001), os quais discorrem sobre questões de prática pedagógica e formação de professor.

Na seqüência, apresentaremos os conceitos semânticos acerca do fenômeno da sinonímia/antonímia. Para tanto, a bibliografia será composta pelo minidicionário monolíngue Houaiss da língua portuguesa, (2004); pelo dicionário de lingüística e gramática de Mattoso Câmara (1977) e pelas obras de John Lyons (1981), Rodolfo Ilari (2001 e 2002) e João Wanderley Geraldi (2002), cujos estudos seguem pela análise semântica linguística com vistas ao ensino reflexivo de língua materna.

2.1. Ensino de Gramática na escola

Conforme consta nos PCNs de Língua Portuguesa:

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; (1998, p. 41).

Isso significa dizer que o ensino de língua materna deve ser contextualizado, com ênfase nos gêneros textuais e com análise linguística reflexiva, de modo a formar um

aluno competente nas mais diversas situações enunciativas. No entanto, o que se percebe nas salas de aula das escolas brasileiras é um ensino normativo-prescritivo acerca da língua, no qual, o educando apenas identifica e classifica os elementos linguísticos.

Geraldi (1997), em sua obra *O Texto na sala de Aula*, reitera a colocação presente nos PCNs acerca do ensino de língua materna:

Por análise linguística entende-se, não apenas a abordagem metalinguística tradicional, nem o abandono da teoria gramatical, mas o ensino de aspectos linguísticos a partir de textos, observando como se constrói o sentido com o uso de um ou outro elemento gramatical. (p. 34).

Na obra de Geraldi, acima citada, o autor enfatiza a questão da construção do sentido, a qual deve ser feita por meio do trabalho com gêneros textuais diversos. Nessa citação, Geraldi afirma que o trabalho com textos em sala de aula não deve voltar-se unicamente à nomenclatura, mas sim à exploração do gênero, da linguagem, das variações linguísticas, dos efeitos de sentido produzidos naquele contexto com o uso de determinados léxicos.

Entretanto, o que ainda se vê nas aulas de língua materna é o estudo do texto como pretexto para ensinar nomenclaturas gramaticais e, nesse sentido, faz-se necessário chamar a atenção para a marginalização do estudo de Semântica nas aulas de língua materna. Em pesquisa realizada por Maria Helena de Moura Neves (1999, p. 12-13) com seis grupos de professores do ensino fundamental e médio em São Paulo, constatou-se que mais de 70% das aulas são voltadas para a classificação morfosintática dos exercícios impostos pelo livro didático. Isso significa que quase não há espaço para a construção do sentido, para o estudo de Semântica nas aulas de língua materna.

Não há dúvida de que, com tais procedimentos, o professor não desenvolverá, no aluno, pelo menos adequada e satisfatoriamente, as habilidades oral e escrita. Neste caso, é ilusória a prática pedagógica da aprendizagem do ensino de língua em que o processo ensino-aprendizagem não seja um constante interagir.

2.2. A marginalização da Semântica

Conforme observado no livro didático de 8ª série do ensino fundamental *Tudo é Linguagem* de Ana Borgatto, Terezinha Bertim e Vera Marchezi (2006), a parte destinada à Semântica inicia-se com um texto, o qual servirá como pretexto para o ensino dos conceitos acerca da sinonímia e antonímia.

Na página 232, o livro chama a nossa atenção para o estudo de alguns conceitos semânticos, tais como os citados acima e justifica: *Palavras sinônimas são aquelas que têm significados semelhantes, podendo uma substituir outra em determinados contextos.*

Em seguida, o livro aborda alguns pares sinônimos e vai fazendo a substituição em frases soltas.

Na sequência, o livro nos coloca a definição sobre **palavras antônimas**: *são aquelas que têm significados opostos*; e, os exemplos, são dados também por meio de pares; contudo, esses pares não são observados nem mesmo em frases soltas.

Nessa perspectiva cabem os seguintes questionamentos acerca do estudo da significação do léxico: para que serviu o texto na abertura do capítulo destinado à Semântica? Que estudo Semântico foi trabalhado pelo livro didático? O livro propôs um estudo, ou apenas impôs mais uma nomenclatura acerca desses fenômenos linguísticos? A abordagem feita pelo livro está de acordo com os PCNs?

Pela observação feita nos materiais didáticos já mencionados, o texto serve apenas como pretexto para o ensino de gramática. O material didático com o qual nos deparamos não explora o gênero, a linguagem, os pressupostos, os subentendidos; apenas propõe exercícios de repetição acerca da nomenclatura gramatical. Logo, podemos afirmar que esse material não representa a proposta dos PCNs, tendo em vista que, não está propondo atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades oral e escrita de nosso educandos.

Ora, se a abordagem feita pelo LD não é reflexiva, o educando conseguirá apenas reproduzir conceitos acerca da sinonímia/antonímia, objeto de nosso estudo.

Uma das características que empobrecem o ensino da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com "problemas" como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de "usuário culto da língua". Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da

significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos. (...) Ao contrário do que acontece com a "gramática", simplesmente não existe em nosso ensino a tradição de tratar do sentido através de exercícios específicos, e isso leva o professor a acreditar que, nessa área, não há nada de interessante a fazer. (Ilari, 2001, p. 12)

De acordo com Ilari, o ensino de Semântica tem sido uma das grandes preocupações para os linguistas, pois a falta de perspectiva em relação ao estudo da significação do léxico tem prejudicado a compreensão de textos por parte do educandos.

Assim sendo, o estudo da língua é direcionado apenas para os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, ou seja, a língua é trabalhada numa perspectiva classificatória e não reflexiva, inclusive quando se aborda os fenômenos semânticos, os quais - como vimos em pesquisa feita por Neves - são postos à margem pelos professores de língua portuguesa.

2.3. Prática Pedagógica e Formação

Como vimos acima, não é prática comum dos professores de língua portuguesa, realizar um trabalho voltada à significação do léxico no que concerne, principalmente à interpretação de textos. Estes, quando abordados, servem apenas como reprodução dos conteúdos e tratam a palavra de forma descontextualizada, distante do aluno, de seu mundo e de sua prática social, conforme observado no livro didático da 8ª série *Tudo é Linguagem*.

No entanto, isso ocorre porque muitos professores de língua materna buscam embasamento teórico apenas nos LDs e nas Gramáticas Tradicionais (GTs). Ou seja, o que percebemos nas aulas de língua portuguesa é uma grande lacuna entre os conceitos linguísticos estudados no curso de Letras e à prática pedagógica em sala de aula.

Essa realidade faz com que as aulas continuem voltadas para o ensino tradicional, mas com um diferencial: o texto – como pretexto – para se estudar a gramática normativa.

Ribeiro (2001) faz uma reflexão a respeito do ensino da gramática na escola, baseando-se no próprio processo histórico que o institucionalizou. As razões que são aventadas para ensinar gramática na escola, para a autora, dizem respeito ao fato de que ela propicia ao aluno condições de usar adequadamente a língua materna. Os alunos, por sua vez, esperam que as aulas de gramática lhes deem condições de usar a língua materna em todas as situações de interação comunicativa com segurança lingüística para não se sentir discriminado por uma variante lingüística.

Entretanto, esse “ideal” está longe de ser concretizado, visto o ensino de língua no nível fundamental enfatizar mais questões terminológicas da língua do que propriamente o seu uso. Essas questões poderiam ter lugar no nível superior visto que, do ponto de vista da autora, estar-se-ia lidando com estudiosos da estrutura da língua. Cabe ressaltar que a realidade nos mostra que as situações de ensino superior, por falta de criticidade, tem a tendência de transpor a teoria para a sala de aula. Além disso, observa-se, nas aulas de gramática, segundo Ribeiro (2001), um desconhecimento por parte dos professores das variações lingüísticas e da língua oral.

A autora concluiu também, que a Lingüística ainda não tem produzido um efeito rápido e eficaz na formação do professor de modo que operacionalize na prática tais conceitos. As razões apontadas por Ribeiro (op. cit., p. 154-5) sugerem que os cursos de Letras não dispõem de currículos que dão ênfase aos estudos lingüísticos; os programas não contemplam as disciplinas que envolvem a produção textual e a leitura e, portanto, a tendência do professor recém-formado é repetir a metalinguagem da gramática que teve contato durante a sua formação na graduação. Não se está dizendo, nas palavras de Ribeiro (p.155), que o professor não deva conhecer a estrutura, o uso e o funcionamento de uma língua nos seus mais diversos níveis: fonológico, morfológico, semântico, sintático ou pragmático, mas deve assimilar essas questões de cunho teórico de maneira crítica. Para os alunos, tais reflexões devem resultar em atividades práticas, envolvendo as mais diversas situações de interação comunicativa.

Em estudo piloto, Freudemberger, et al. (2000) observaram que a maioria dos professores entrevistados concebe a gramática como um conjunto de regras que regem a

LP e com pressupostos não muito claros de gramática como um construto teórico. Pelo 'discurso' dos professores, com relação a alguns conceitos lingüísticos, também percebe-se não haver clareza quanto à relação existente entre texto e gramática, da mesma forma que não mostram estabelecer uma articulação na prática.

A conclusão do estudo piloto revelou que os professores demonstraram ter um conhecimento teórico a respeito das recentes concepções concernentes ao ensino de língua materna.

Todos reconhecem a importância do texto como unidade de ensino/aprendizagem. Suas práticas metodológicas, no entanto, evidenciam divergência entre os conhecimentos lingüísticos 'adquiridos' durante a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Há uma discrepância entre como esses profissionais acreditam que deva ser o ensino e o modo como eles agem (FREUDENBERGER, et al. 2000, p. 22).

Assim, podemos afirmar que os estudos lingüísticos apresentados nos cursos de Letras, ainda não exercem influência significativa para uma prática pedagógica lingüística reflexiva e, portanto, o estudo de conceitos semânticos, tais como sinônimos e antônimos ficam em segundo plano nas aulas de língua materna e, quando abordados, vêm de forma descontextualizada, por meio de atividades que não desenvolvem a capacidade cognitiva do aluno, tampouco a interação social.

Isso posto, passaremos à análise dos pares sinonímicos/antonímicos, os quais foram escolhidos pelo fato de essas palavras serem comumente usadas pelos falantes de português.

III. Análise dos dados

3.1. Um ensino descontextualizado

Conforme exposto no item 3.2 acerca da observação sobre os conceitos de sinonímia/antonímia abordados pelo LD de 8ª série, pudemos perceber como a Semântica é abordada de forma descontextualizada nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir dessa observação, buscou-se um novo respaldo teórico em duas Gramáticas da Língua Portuguesa no que concerne ao trabalho com a significação do léxico e obteve-se o seguinte resultado a respeito das definições de sinonímia/antonímia:

- a) **Palavras sinônimas:** são aquelas que apresentam uma semelhança geral de sentido, como: **feliz e ditoso, achar e encontrar, perto e próximo, longe e distante;**
- b) **Palavras Antônimas:** são aquelas que têm significação contrária, como: **feliz e infeliz, bonito e feio, amor e ódio, longe e perto.** (Celso Cunha, 1995, p. 96)

As definições acima são absolutamente tradicionais, visto que abordam os pares isoladamente, não produzindo nenhum efeito de sentido sobre o qual o educando possa refletir.

Já na gramática de Pasquale e Ulisses (2003, p. 547), uma tirinha é usada como pretexto para se abordar os mesmos conceitos trazidos pela Gramática de Cunha.

O texto que abre a unidade diz: *Pessoas que não têm nada pra fazer fazem muito com nada*, como podemos observar abaixo:



Na sequência, a Gramática apresenta as seguintes definições:

- a) *Nesse contexto, muito e nada são antônimos.*
- b) *Palavras de significados opostos como ausência e presença ou sim e não são chamadas antônimas.*
- c) *Palavras de significados próximos são chamadas sinônimas como agradável, ameno, gostoso, saboroso.*

Neste viés, a abordagem é menos incisiva porque traz o texto e também porque aborda os termos *muito* e *nada* relacionados ao contexto de produção. Contudo, a

Gramática continua reproduzindo a prática do LD porque traz definições prontas, sem permitir que o aluno investigue e interaja com a própria língua por meio de observações e análises. Além disso, a GT aborda apenas um texto, sem dar nenhuma ênfase ao gênero, à linguagem coloquial e apresenta outros pares seguindo a perspectiva da descontextualização.

3.2. Estudo dos pares sinonímicos/antonímicos: uma nova abordagem para o ensino de língua materna

Passemos a análise dos pares *local* e *lugar*, *manso* e *feroz*, de modo a confrontar os conceitos expostos acima.

De acordo com o minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa temos:

Local: 1. **Substantivo masculino:** área, cidade, edifício, etc que constitui um ponto de referência, o centro de um acontecimento, ou o que é usado para servir a um propósito. a) *Encontram-se sempre no mesmo local.* b) *Local de nascimento.* 2. **Substantivo feminino:** notícia sobre determinada localidade, publicada por jornal da mesma área. Exemplo: *Rastros são deixados por bandidos no local do crime.* 3. **Adjetivo:** relativo a certo lugar ou ao lugar em que se vive. Exemplo: a) *Representantes de todos os segmentos da comunidade local.* b) *Flora local.* c) *Jornal local.*

Lugar: 1. **Substantivo masculino:** parte de um espaço (país, cidade, região). *Viajou por diversos lugares do mundo.* 2. Parte do espaço a ser ocupada por algo ou alguém. *Dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço.* Posição relativa numa série, colocação ou escala. *Ficou em 11º lugar.* 3. Assento. *Reservar um lugar no restaurante.* 4. Cargo, momento oportuno, hora, ocasião. a) *Queria conseguir o lugar do professor.* b) *Não tinha mais lugar para conversarem.* (2004, p. 461, 465)

Por meio dessas definições trazidas pelo minidicionário, podemos notar que a substituição de *local* por *lugar* não ocorrerá em todos os contextos.

Quando ambas as palavras são classificadas como *substantivo masculino*, percebemos que a substituição é possível. Por exemplo, podemos dizer *encontram-se no mesmo local* ou *encontram-se no mesmo lugar*; *local/lugar de nascimento*; *local/lugar do crime*. No entanto, *local*, de acordo com o dicionário, pode ser também um *adjetivo* e o mesmo não ocorre com *lugar*, portanto, as substituições, nesse caso, são agramaticais, uma vez que não dizemos *comunidade lugar*, *flora lugar* e tampouco *jornal lugar*.

Numa outra definição, *lugar* é tratado, pelo dicionário, como *substantivo feminino*, e, nesse caso, também notamos irregularidades nas substituições, uma vez que não dizemos *ficou em 11º local* e nem *queria conseguir o local do professor*. Já em *viajou por diversos lugares, dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço e não tinha mais lugar para conversarem*, as paráfrases são permitidas do ponto de vista linguístico, mas, o uso de *local* nessas sentenças, não é tão recorrente na língua quanto o uso de *lugar*, conforme os exemplos apresentados pelo minidicionário.

Assim, por meio dessa análise, podemos afirmar que *local* e *lugar* são sinônimos quando, ambos são apresentados como *substantivo masculino*. O mesmo não ocorre quando *local* funciona como um *adjetivo*, pois, como vimos, as substituições são incoerentes. E, quando *lugar* apresenta potencial funcional de *substantivo feminino*, também não ocorre a sinonímia, visto que as paráfrases não se dão em todos os contextos. Logo, *lugar* e *local* não podem ser considerados sinônimos perfeitos, uma vez que não apresentam sentidos equivalentes em todos os contextos.

Desse modo, podemos dizer que as definições sobre sinonímia, apresentadas pelo LD e pelas gramáticas, estão corretas, visto que estes abordam os sinônimos como palavras de sentido semelhante, próximo, equivalente. No entanto, o questionamento é em relação à abordagem feita por ambos, a qual só contribui para o conformismo do aluno em relação à aprendizagem, levando-o a ter uma visão de mundo muito estreita.

Observemos agora, o par antonímico *manso/feroz*:

Manso: Adjetivo: 1. De gênio bom; dócil, pacato. *O cachorro é manso*. 2. Sereno, silencioso. *O riacho está manso*.

Feroz: Adjetivo: que tem instinto de fera; selvagem. *O cachorro é feroz*. 2. Que mostra força, violência. *Ventania feroz*. (Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 339, 478).

Os pares *manso/feroz* são adjetivos, isto é, têm o mesmo potencial funcional. Entretanto, enquanto os sinônimos devem ter o mesmo valor linguístico nos contextos de aplicação, com os antônimos deve ocorrer o contrário. No primeiro exemplo, podemos afirmar que a antonímia ocorre, pois podemos substituir *manso* por *feroz*, de modo a contemplar o sentido oposto entre ambos os signos. Contudo, não podemos dizer que o

riacho está feroz. Nesse contexto, o que caberia, seria o lexema *barulhento*; portanto, nesse caso, *manso/feroz* não são antônimos.

O mesmo ocorre com *ventania feroz*, cuja frase nominal não pode ser substituída por *ventania mansa*, mas sim, por *ventania fraca*. Logo, nesse contexto, também não ocorre a antonímia, fato que nos leva a afirmar que as definições acerca desse fenômeno linguístico, apresentadas pelo LD e pelas GTs não contemplam de maneira satisfatória o processo de ensino-aprendizagem no que concerne à Semântica, posto que, por meio dessa análise, notamos que não existem sinônimos/antônimos perfeitos na língua.

Dessa maneira, cabe ao professor de língua materna, buscar outros respaldos teóricos acerca dos fenômenos semânticos aqui mencionados, para melhorar a aprendizagem dos alunos em relação ao estudo do léxico.

Passemos agora aos estudos linguísticos reflexivos que discorrem sobre o fenômeno da sinonímia/antonímia.

3.3. Reflexão acerca das alterações semânticas: um outro material de pesquisa para o professor

Neste item nos afastaremos das definições abordadas pelo LD e pelas GTs. Procuraremos aqui, vincular a questão da sino-antonímia com base na descrição das relações de sentido produzidas pelas palavras em construções gramaticais, propondo aos professores de Língua Portuguesa, um embasamento teórico reflexivo para as aulas de língua materna.

De acordo com Mattoso Câmara (1977), a sinonímia é a propriedade de dois ou mais termos poderem ser empregados um pelo outro sem prejuízo do que se pretende comunicar e, a antonímia é a propriedade de duas palavras terem significações opostas, tornando-se antônimas.

Lyons (1979, p. 476), por sua vez, ao expor seu modelo sobre as relações de sinonímia, afirma que “há poucos sinônimos perfeitos nas línguas naturais, se é que os há de fato”, ou seja, só se podem considerar como sinônimas, as palavras que se podem

substituir em qualquer contexto sem a mais leve mudança ou no sentido cognitivo ou no afetivo.

A questão da sinonímia e da antonímia, também é tratada de maneira bastante singular por Lopes:

A inexistência de sinônimos perfeitos dentro da mesma língua (e também entre línguas diferentes), é uma conseqüência derivada do caráter estrutural dos signos: o sentido dos elementos lingüísticos é um sentido relacional (...) as línguas naturais não possuem tão pouco antônimos perfeitos (...) As gramáticas costumam apresentar extensas listas de palavras como *big e little, high e low*, às quais chama de antônimos porque, segundo afirmam, possuem sentidos opostos. Mas o que quer dizer possuir sentidos opostos? Significa oposto por contrariedade ou oposto por contraditoriedade? (...) Considerando a inexistência de sinônimos ou antônimos perfeitos, trata-se, em ambos os casos, de uma transformação do sentido original da frase-corpus, objeto das manipulações sino-antonímicas. Em qualquer dos casos, o fenômeno da sino-antonímia empenha, como se vê, relações lógicas, ou seja, relações estruturais. Isto significa que a sino-antonímia não é, contrariamente ao que se crê, uma propriedade das palavras em si, mas é, isto sim, uma propriedade estrutural do código, ou melhor, das relações que instauram as estruturas. (1976, p. 255-256).

Ilari e Geraldi (2002), também dão a sua contribuição na produção de um referencial teórico mais reflexivo acerca dos fenômenos semânticos, afirmando que duas palavras só podem ser sinônimas se puderem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem nenhuma alteração de sentido. Já, em relação aos antônimos, os autores afirmam que, raramente, duas expressões opostas serão utilizadas para estabelecer relações contrárias. Tomemos a sentença abaixo como exemplo:

Rocky foi um cachorro manso, mas foi muito feroz. (Ilari&Geraldi, p. 54)

Neste sintagma, observamos que os pares *manso/feroz* não estabelecem relações contrárias, pois o signo *feroz* está substituindo os termos *forte/corajoso*, estabelecendo assim, uma estrutura semântica específica, na qual um signo constrói uma relação de valor sintagmático com outro de mesma natureza.

Ou seja, por meio dos estudos de Mattoso Câmara, Lyons, Lopes, Ilari e Geraldi, podemos afirmar que não existem sinônimos/antônimos perfeitos na língua e, podemos ainda, concluir, que as definições apresentadas pelo LD e pelas duas GTs aqui mencionadas, trazem erros quanto a abordagem da aprendizagem do léxico, posto que as substituições entre os pares sino/antonímicos não são possíveis em todos os contextos, de modo a manter o significado dos lexemas inalterados, no caso da sinonímia e, também não apresentam relação de oposição em todas as sentenças, no caso da antonímia.

Portanto, as teorias acima expostas estão de acordo com as comparações e conclusões que fizemos acerca dos pares *local/lugar*, *manso/feroz*, as quais poderiam ser utilizadas em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa.

3.4. Da Formação do Professor à Prática de Sala de Aula

Desde o princípio deste artigo, objetivou-se contribuir para melhorar a prática de sala de aula dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem do léxico e, para tanto, analisamos pares sino-antonímicos de modo a questionar a abordagem acerca deste assunto pelo LD e pelas GTs, dos quais partiu a nossa inquietação.

O que observou-se por meio desse trabalho foi que nem o LD e nem as GTs contemplam de maneira satisfatória o estudo sobre os fenômenos semânticos aqui mencionados. Percebemos isso, por meio da análise dos pares sino-antonímicos, bem como, por meio de análises linguística reflexiva embasadas em autores diversos.

Notamos, nas salas de aula de língua materna, a imensa dificuldade que os educandos têm em relação à interpretação de texto e, vimos que isso ocorre devido à marginalização da Semântica, pois tanto o LD quanto as GTs reservam a esta um pequeno espaço, o qual traz apenas conceitos e pares de palavras descontextualizados, dificultando assim, a aprendizagem dos alunos.

Ora, na sala de aula, os professores se baseiam pelo LD e pelas GTs, mas na graduação, fazemos exatamente o contrário: questionamos o LD e as GTs e realizamos pesquisas diversas, embasadas em reflexões linguísticas. Portanto, cabe a pergunta: por que nos baseamos apenas pelo LD e pela GT, sendo que não o fizemos na graduação?

A resposta é simples: porque há lacunas na formação dos professores, uma vez que estes têm dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos e acabam trazendo para a sala de aula fragmentos de sua formação teórico-lingüística e a predominância no ensino, acaba sendo a gramática tradicional/normativa, ou seja, o professor parece repetir a maneira como ele estudou e aprendeu a língua portuguesa.

Outro conflito parece estar no descontentamento do próprio trabalho e ao combinar estes dois conflitos presentes na maioria das salas de aula brasileiras, pode-se inferir que a formação dos professores é consistente apenas na crítica feita ao ensino tradicional de língua portuguesa e de gramática, faltando-lhe um trabalho mais detalhado e até mesmo explícito, para a construção de alternativas metodológicas que pudessem embasar o ensino desses professores.

No entanto, os educadores não podem permitir que essa lacuna na formação e a desmotivação prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem de nossos educandos, posto que, os professores firmaram um compromisso com a sociedade quando concluíram a graduação.

Está mais do que provado que o ensino de gramática normativa não contribui na formação de cidadãos, logo, cabe ao professor, tornar-se um pesquisador na preparação de suas aulas, buscando outros embasamentos teóricos acerca do assunto que está ensinando. Vale ressaltar também, que o professor deve procurar atualização profissional constantemente, para se inteirar sobre novas práticas, metodologias e teorias, melhorando assim, a sua atuação profissional e cumprindo com o seu compromisso social.

Em suma, não podemos pensar o fenômeno da sino-antonímia como pares de palavras fora do contexto, pois a língua é um processo dinâmico, no qual a escolha dos signos pelo falante/autor em dada situação enunciativa está repleta de carga ideológica, de pressupostos e subentendidos, os quais não são estudados no processo de ensino-aprendizagem, dificultando a compreensão dos textos por parte dos educandos.

As aulas de língua materna, especialmente às voltadas ao estudo do léxico, estão embasadas apenas no LD e nas GTs, as quais abordam apenas nomenclatura e pares de palavras descontextualizados. Portanto, cabe ao professor buscar outros embasamentos teóricos para as suas aulas, bem como atualização profissional constante, de modo a contribuir com a formação de cidadãos críticos que saibam usar a palavra de maneira adequada nos mais diversos contextos de uso.

IV. Referências bibliográficas

CÂMARA, Mattoso. Dicionário de Linguística. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1977.

FREUDENBERGER, F.; SIPPERT, L.; ROTTAVA, L.; DRESCH, M.; SANTOS, S. A cultura de ensinar gramática. *Espaços da escola*. Ed. da Unijuí, n. 38:13-22, 2000.

GERALDI, João W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 10ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.

LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional/Edusp, 1979.

NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RIBEIRO, O. M. *Ensinar ou não gramática na escola – eis a questão*. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n.1, p. 141-157, 2001.

O APÊNDICE DE COMENTÁRIO: CLASSIFICAÇÃO INFORMACIONAL E MORFOSSINTÁTICA À LUZ DA TEORIA DA LÍNGUA EM ATO¹

Cássia Jacqueline Fernandes Oliveira

RESUMO: Por meio de parâmetros entonacionais e ferramentas informáticas, a fala pode ser segmentada em enunciados e unidades tonais/informacionais para ser estudada em sua estrutura informacional. Investiga-se a unidade informacional de Apêndice de Comentário na fala espontânea do português do Brasil à luz da Teoria da Língua em Ato. A investigação é baseada em uma amostra de *corpus* de diatopia predominantemente mineira, o C-ORAL-BRASIL, idealizado nos mesmos moldes do C-ORAL-ROM para o português europeu, italiano, francês e espanhol, privilegiando a variação diafásica a fim de se obter um leque maior de ilocuções e de possibilidades de estruturação informacional da fala.

PALAVRAS-CHAVE: Unidades Informacionais; Teoria da Língua em Ato; Apêndice de Comentário.

ABSTRACT: *In order to study its structure informative speech can be segmented into utterances and units tonal/information, using parameters that measure the system and intonational via computer. In this home, following the Theory of Language in Act, it is studied the information unit of Comment Appendix in spontaneous speech Brazilian Portuguese. The survey was performed on a sample of a body of diatopic predominantly State Minas Gerais, the C-ORAL-BRASIL, designed in the same form of the C-ORAL-ROM for European Portuguese, the Italian, French and Spanish, emphasizing the diaphasic point of view variation to obtain greater range of Illocutionary act and possibility of information structures of spoken.*

KEYWORDS: *Informational Units; Theory of Language in Act; Comment Appendix.*

Introdução

Esse trabalho se propõe a mostrar alguns resultados da aplicação da Teoria da Língua em Ato ao Português do Brasil (PB). Em particular estudar-se-á a unidade de Apêndice de Comentário (APC), apresentando os resultados das primeiras análises informacional e

¹ Esse artigo é parte do texto apresentado no exame de qualificação para doutorado em lingüística de corpus.

morfofossintática realizadas em oito textos de fala espontânea retirados do mini-corpus² que constituirá o C-ORAL-BRASIL³. A metodologia utilizada baseia-se na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000; MONEGLIA, 2005; RASO, MELO, JESUS DE DEUS, 2007; ULISSES, 2008).

É objetivo desse estudo, ainda, estabelecer uma comparação entre a pesquisa realizada por ELENA TUCCI (2006) sobre a unidade de Apêndice de Comentário e os resultados oriundos dos estudos sobre essa mesma unidade, no PB.

1. A Teoria da Língua em Ato

A Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000)⁴ fundamenta-se na correspondência entre unidade de ação e unidade lingüística (enunciado), através de parâmetros entonacionais⁵. Essa correspondência admite a segmentação do discurso em unidades mínimas, os enunciados, capazes de veicular uma ilocução. O enunciado, conforme essa perspectiva teórica, é tido como a “contraparte lingüística da ação”; isto é, a contraparte lingüística do ato ilocutório, e é interpretável pragmaticamente em autonomia. Isso significa, entre outras coisas, que um enunciado não precisa necessariamente possuir um verbo, e pode, inclusive, ser composto por uma única interjeição, desde que entoadado de maneira a cumprir uma ilocução, isto é, uma intencionalidade comunicativa interpretável pragmaticamente.

A identificação dos enunciados se realiza através de uma quebra entonacional percebida como de valor terminal. Esse princípio baseia-se na teoria da fonética perceptual (t’HART–COLLIER–COHEN, 1990); dele surge, portanto, uma relação biunívoca entre enunciado e

² A fim de se garantir a disponibilidade de material informativo, foi criado um mini-corpus composto de 20 textos, 3000 enunciados e 30.000 palavras. Este mini-corpus foi transcrito, segmentado, alinhado e etiquetado, conforme se propõe a Teoria da Língua em Ato.

³ Esse corpus compõe o quinto ramo do C-ORAL-ROM e tem como objetivo o estudo da estrutura informacional do PB e suas ilocuições baseado na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000). Esse corpus será composto de 30 horas de gravação, que serão divididas em 15 horas de âmbito informal e 15 horas de formal.

⁴ Para um resumo da teoria e uma primeira aplicação ao português do Brasil, veja-se Raso e Mello (2009), Ulisses (2008) e Alves de Deus (2008). Vários outros trabalhos foram publicados ou estão em preparação a partir do mesmo quadro teórico. Entre eles MAIA ROCHA, RASO, ANDRADE (2008); RASO, GOULART, no prelo; RASO, MELLO, no prelo a e b.

⁵ A entonação está relacionada à estrutura informativa do enunciado, desempenhando papel decisivo na organização da fala e complementando a mensagem, podendo carregar informação não indicada no conteúdo verbal. A intenção do falante determina o tipo de entonação que será utilizada e fornece pistas ao ouvinte, possibilitando a sua interferência ou não no discurso.

ilocução, baseada em uma interface entonacional. A cada enunciado, unidade mínima de significado pragmático, corresponde uma única ilocução, uma intencionalidade do falante.

O enunciado pode ser simples ou complexo. Simples se executado em uma única unidade tonal, e complexo, se executado em mais unidades tonais. Cada unidade tonal veicula, em princípio, uma unidade informacional, acarretando em uma relação — também, em princípio, biunívoca — entre unidade tonal e informacional. De acordo com Cresti (2000), o interlocutor percebe as fronteiras entre as unidades (tonais e informacionais) graças a quebras entonacionais percebidas como não terminais. As quebras terminais são aquelas que sinalizam a conclusão de um enunciado e, portanto, de uma ação; ou seja, identificam os enunciados no continuum da fala. As quebras não terminais demarcam o fim de uma unidade tonal (e informacional) interna ao enunciado.

Nas convenções de transcrição adotadas pela Teoria da Língua em Ato, os enunciados são demarcados com uma barra dupla (//), que indica a quebra terminal; as quebras não terminais são indicadas por uma barra simples (/).

Somente um tipo de unidade informacional é obrigatória, o “Comentário”, porque veicula a força ilocucionária. As demais são opcionais. Dessa forma, os enunciados simples são compostos unicamente pela unidade informacional de Comentário, enquanto os enunciados complexos, além da unidade de Comentário, possuem uma ou mais unidades, cuja função não será a de transmitir a força ilocucionária, mas de construir um padrão informal que ajuda na realização do comentário.

O tipo de força ilocucionária não está subordinado ao conteúdo locutivo, uma vez que podemos ter o mesmo conteúdo locutivo realizando diferentes ilocuições, como podem existir diferentes conteúdos locutivos realizados de maneira a veicular a mesma ilocução. Desse modo, a curva entonacional, junto a parâmetros pragmáticos, cognitivos e semiológicos, é que permitirá ao interlocutor a identificação da intenção de um determinado conteúdo locutivo produzido.

As unidades informacionais são identificadas no enunciado através de três critérios distintos: o critério entonacional (perfil entonacional característico de cada unidade), o critério funcional (função exercida pela unidade no enunciado) e o critério distribucional (posição da

unidade no enunciado). Dessa forma, a junção desses três critérios possibilita a criação de um parâmetro de identificação das unidades informacionais da fala.

Como já se disse, a unidade de Comentário (ou “COM”) é a mais importante, porque é a única necessária e suficiente à constituição de um enunciado. Essa unidade possui a função de carregar a força ilocucionária, e, portanto, a autonomia pragmática do enunciado. Entonacionalmente possui vários perfis, mas sempre com foco, já que o perfil dessa unidade identifica o tipo de locução. É a unidade de Comentário que confere interpretabilidade pragmática ao enunciado. Distribucionalmente pode estar em qualquer posição e é em relação a ela que se definem as posições das outras unidades.

O Tópico (ou “TOP”) se define, funcionalmente, como o campo de aplicação da força ilocucionária e delimita semanticamente a ação do comentário. Ele é independente de qualquer configuração sintática, mas deve indicar um domínio de identificação ao qual o COM se refere; porém, distribucionalmente, é obrigatório que esteja sempre à esquerda do COM, mas não necessariamente no início de um enunciado ou em posição adjacente ao comentário. É a unidade mais importante de um padrão informacional complexo, além de ser frequente. Ela também possui um perfil entonacional com foco. É a única unidade, além do COM, a possuir foco. Esse foco está sempre à direita da unidade.

O Apêndice (ou “AP”), funcionalmente, é um elemento de integração textual das unidades de Comentário (ou “APC”) ou de Tópico (ou “APT”); distribucionalmente, precisa ocupar a posição após a unidade da qual é apêndice, podendo aparecer depois do Tópico (APT) ou do comentário (ou “APC”). Este último, sendo objeto do presente estudo, será mais detalhado na seção 2. O Apêndice é considerado como uma unidade de sufixo e sua ocorrência é sempre depois de uma unidade de raiz (COM) ou de uma unidade de prefixo (TOP). Dessa forma, se o apêndice estiver ordenado no enunciado à direita da unidade de Tópico, será denominado Apêndice de Tópico (APT), e se estiver ordenado à direita da unidade de Comentário, será denominado Apêndice de Comentário (APC). De modo geral, sua principal função em termos informacionais é de mera compilação do texto. Entonacionalmente, o APT e o APC não são iguais. Ambos não possuem foco, mas o APT, contrariamente ao APC, pode possuir movimento. O APC possui um perfil nivelado ou descendente.

As unidades informacionais de Comentário, de Tópico e de Apêndice de Comentário são unidades distintas e as mais importantes dentro da Teoria da Língua em Ato, porque são aquelas que compõem o texto propriamente dito. Há, também, mais quatro unidades tidas como de composição textual: as unidades de Parentético (ou “PAR”), de Introdutor locutivo (ou “INT”), Apêndice de Tópico (ou “APT”) e Unidade de Escansão (ou “SCA”). Além dessas unidades há outras seis consideradas dialógicas. São elas: Incipitário (ou “INP”), Conativo (ou “CNT”), Conector Textual (ou “TXC”), Fático (ou “PHA”), Alocutivo (ou “ALL”) e Expressivo (ou “EXP”).⁶

Os Incipitários têm a função de sinalizar o início do enunciado em função contrastiva com relação ao enunciado anterior. Distribucionalmente, aparecem sempre em início de enunciado. Eles possuem um perfil entonacional muito alto e rápido, com subida e descida; e intensidade forte. É uma unidade muito freqüente. (MAIA ROCHA, RASO, ANDRADE; 2008)

Os Fáticos são controladores do bom funcionamento da comunicação, sinalizando a manutenção da abertura do canal comunicativo. Podem ocorrer em qualquer posição; seu perfil entonacional é curto, com intensidade baixa e movimento pouco relevante. É uma unidade muito freqüente.

Os alocutivos (RASO, GOULART; 2008) também controlam a comunicação se dirigindo diretamente ao interlocutor, através de nomes próprios, títulos, pronomes pessoais, adjetivos qualificativos afetuosos ou ofensivos, com função de distingui-lo de outros possíveis interlocutores ou de marcar a coesão social. Sua distribuição também é livre no enunciado, mas ocorre preferencialmente no seu início. Seu perfil é caracterizado por um movimento descendente e levemente modulado. Tradicionalmente são classificados como vocativos.

Os conativos podem ocorrer em qualquer posição, mas normalmente aparecem em final de enunciado. Sua função é pressionar o interlocutor a fazer ou desistir de algo. Às vezes, há nessa unidade tonal uma sustentação do tipo diretivo, mas sem interpretabilidade em autonomia.

⁶ As unidades de Incipitário (INP), Conativo (CON), Conector Textual (TXC) são de “ativação forte, enquanto as unidades de Fático (PHA), Alocutivo (ALL) e Expressivo (EXP) de ativação fraca. É importante ressaltar aqui que “ativação”, para Cresti, não é um conceito fonético, pois a Teoria da Língua em Ato entende ativação como uma “ativação afetiva”, e não uma medida fonética.

Os Expressivos enfatizam a atitude do falante, estimulando o interlocutor a compartilhar um ponto de vista. Podem ocorrer em qualquer posição dentro do enunciado. Prosodicamente são marcados por um movimento ascendente-descendente da frequência fundamental (F0).

Por últimos estão os conectores textuais, cujo objetivo é explicitar a vontade do falante de continuar o turno, sem, no entanto, fazê-lo através de um contraste entre o novo enunciado e o enunciado precedente. Essas unidades ocorrem no início do enunciado ou dentro de uma estrofe⁷ e, prosodicamente, são marcadas por um movimento modulado de F0, duração longa, intensidade alta e velocidade baixa.

2. A unidade de Apêndice de Comentário (APC)

É sabido que, na primeira metade do século passado, alguns estudos já se voltavam para os aspectos da diamesia falada (SAUSSURE 1916; BALLY 1932). As propostas teóricas apresentadas continham certo grau de consenso em relação a alguns construtos e aspectos morfossintáticos típicos do texto oral. Entre os construtos em geral associados à expressão “sintaxe da segmentação” têm-se o deslocamento à direita e o deslocamento à esquerda, as orações clivadas e pseudoclivadas, os anacolutos, as inversões e as frases nominais.

Na literatura tradicional, a funcionalidade do apêndice é caracterizada segundo a estrutura de deslocamento à direita. Entretanto, no quadro teórico proposto por CRESTI (2000), este e outros aspectos funcionais devem ser considerados com bases na articulação informacional, sinalizada pela entonação, e fundamentados em análises complexas de *corpora*. Essas análises, segundo Cresti, têm revelado que diversos construtos e fenômenos de segmentação podem apresentar-se de forma articulada em diferentes unidades tonais ou em forma linearizada, dentro da mesma unidade tonal.

2.1 A definição de APC para Cresti (2000)

⁷ A estrofe é uma produção que não realiza um padrão informacional, mas se processa na ‘onda’ de um pensamento que vai se fazendo e que se manifesta enquanto dura certa atitude em relação ao interlocutor. Ela não é uma entidade modelo, mas um entidade processual.

Segundo a Teoria da Língua em Ato, a unidade de APC é uma unidade textual que integra textualmente a unidade de Comentário à qual se refere: “Le Appendici sono state definite da Cresti (Cresti, 2000) come ‘l’integrazione testuale di un’unità informativa di Comment o di Topic’, e in quanto tali devono necessariamente seguire l’unità di cui sono integrazione, in questo caso il Comment”. (ELENA TUCCI, 2006:23)⁸.

2.1.1 Critérios distribucional, funcional e entonacional

Funcionalmente, a unidade de apêndice de comentário é definida por CRESTI (2000) como a unidade que realiza uma mera compilação de um texto, devendo estar posicionada distribucionalmente após a unidade da qual faz a integração, ou seja, a unidade de COM. Ulisses (2008:81) explica esse fato dizendo que *“um falante diante da tarefa de realizar uma unidade de COM ou TOP, e percebendo problemas de execução, seja por questões de erros, por mudar de idéia quanto ao que disse, ou por achar que aquilo que disse não é adequado, imediatamente integra novas estruturas lingüísticas à unidade que o precede em forma de apêndice, de modo a realizar a sua expansão semântica, correção ou reestruturação.”*

Entonacionalmente, a unidade de APC se configura como uma unidade de sufixo (t’HART, COLLIER, COHEN; 1990), subordinada ao COM, e não possui foco funcional, mantendo sempre um perfil nivelado ou descendente, identificado por um abaixamento do tom de voz, pela baixa intensidade e pelo fato desse movimento único corresponder à unidade tonal inteira, sem variação de movimento, independente da estruturação silábica (CRESTI 2002a; FIRENZUOLI, 2002).

Distribucionalmente, deve suceder a unidade informacional de comentário, mesmo que não de forma contígua.

⁸ “Os apêndices foram definidos por Cresti como sendo ‘a integração textual de uma unidade informativa de comentário ou de tópico’, e como tal devem necessariamente seguir a unidade à qual estão interligados; nesse caso, o comentário” (tradução minha).

Além disso, não é uma unidade autônoma, ou seja, não pode ser interpretável isoladamente. Outra característica da unidade de apêndice refere-se ao valor médio de F0, que pode variar conforme o término da unidade de COM.

Vejamos um exemplo:

*REG: omitir /=COM= só // =APC

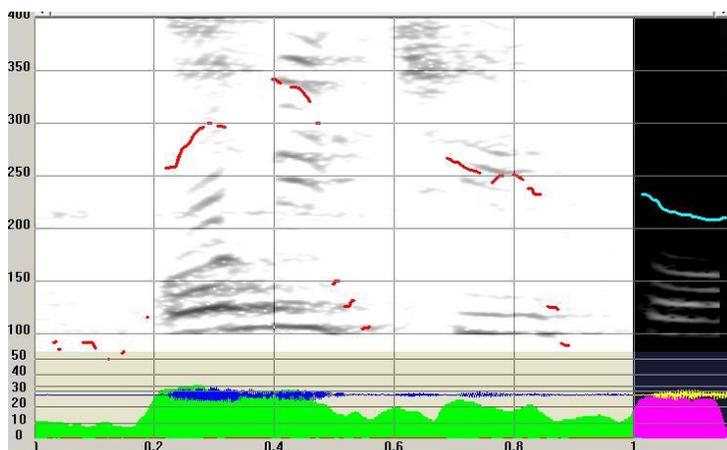


Figura 1 – Unidade de Apêndice de Comentário

A figura 1 ilustra um enunciado realizado em duas unidades informacionais. A primeira delas é uma unidade de comentário, *omitir*, e a segunda unidade, que se apresenta com espectrograma evidenciado em preto, uma unidade de apêndice de comentário, *só*.

Para nos certificarmos de que a segunda unidade é realmente uma unidade de APC e não outra, ocupando a mesma posição em final de enunciado, procuramos aferir a média da frequência fundamental e sua intensidade, em relação à unidade de COM. Os resultados obtidos para o COM foram de F0 média de 271,31 Hz e Intensidade média de 23,77 dB. A segunda unidade, que apenas integra a unidade anterior, com função de preenchimento⁹, tem sua F0 média de 256,39 Hz e possui uma intensidade média de 23,15 dB. O fato de a média de F0 da unidade de APC ser menor que a do Comentário permite que a segunda unidade seja um APC. Embora esse critério seja essencial para a identificação da unidade de APC, não é o único. Para a

⁹ Assunto a ser tratado na próxima seção.

certificação de uma unidade são necessários também a análise dos critérios distribucional e funcional, elencados por Cresti. Como meu objetivo aqui é tratar da classificação informacional e morfosintática, detive-me apenas nos critérios distribucional e funcional.

2.1.2 Classificação Informacional do APC

A unidade de APC é por definição uma unidade de integração textual. O fato de lhe faltar um foco informacional leva-nos a pensar que essa unidade representa uma simples compilação textual. A maior parte das expressões que são usadas funcionalmente como unidade de APC correspondem a um conteúdo “vazio” ou a um conteúdo genérico do ponto de vista semântico. Estudos realizados por ELENA TUCCI (2006) com dados do C-ORAL-ROM¹⁰ nos permitem distinguir entre os diferentes tipos de informação que integram a unidade de comentário. ELENA TUCCI operou uma primeira classificação dessas informações em quatro categorias distintas: repetições de expressões do tema, preenchimento, retomada textual e informação tardia.

As repetições de expressões do tema do discurso são discriminadas por tipologia ou distribuição e podem ser literais (aquelas que não modificam uma dada expressão linguística) ou com variação (a repetição do conteúdo semântico apresenta-se em forma de sinônimos ou perífrases). Distribucionalmente, as repetições podem ocorrer: 1) de forma contígua: quando o conteúdo repetido é expresso no mesmo enunciado; 2) não-contígua: o conteúdo repetido é expresso em outro enunciado de um mesmo turno, ou fora de turno; e 3) *Leit Motiv*: quando ocorrem como um tipo de refrão no interior de uma conversação ou de um monólogo.

Os **preenchimentos** realizam a expansão da unidade precedente sem repetir seu conteúdo semântico ou acrescentar informações e geralmente constituem-se de advérbios ou advérbios focalizadores¹¹.

A **retomada textual** é a referência ao discurso em si ou à parte do discurso. Pode ser

¹⁰ Trata-se de um projeto europeu cujo objetivo é fornecer corpora comparáveis das quatro línguas românicas principais (italiano, francês, espanhol e português europeu), tendo como princípio a segmentação de textos orais em enunciados e em unidades tonais (de acordo com a Teoria da Língua em Ato).

¹¹ Em Português temos alguns advérbios focalizadores, tais como: exatamente, realmente, claramente etc.

realizada em forma de dêixis discursiva (quando se refere ao discurso em si) ou de recontextualização (quando retoma sinteticamente uma parte do discurso).

A **informação tardia** refere-se à adição de novas informações, quando a unidade de comentário em si é suficiente para cumprir a ilocução.

2.1.3 Correlatos semânticos e morfossintáticos

De um ponto de vista lexical, a unidade de APC apresenta uma alta variabilidade morfossintática, podendo ser composta por palavras isoladas, quase sempre advérbios (conforme se verificou para o italiano na pesquisa com os dados do C-ORAL-ROM), construções sintáticas ou orações. Entre as construções sintáticas, no Italiano, observou-se uma preferência pelos SN e SP. Quando são orações, há uma predominância, segundo esse estudo, de orações subordinadas relativas e finais. Há também algumas ocorrências de orações coordenadas com expressões de obviedade.

2.2 As discussões sobre a unidade de APC

Partindo da perspectiva da Teoria da Língua em Ato (Cresti, 2000), dois trabalhos serão apresentados. O primeiro é uma monografia de ELENA TUCCI (2006), que analisou dados do italiano e o segundo é uma dissertação de mestrado desenvolvida por ULISSES (2008).

2.2.1 O estudo de ELENA TUCCI (2006)

TUCCI, em sua monografia, realizou uma pesquisa em um corpus¹² constituído de 5.639 enunciados. Esse estudo analisou textos formais e informais, em italiano, mas não se ateu à especificação das unidades de APC por tipologia textual(monólogo vs diálogo). Os resultados mostraram que essa unidade não tem uma freqüência muito elevada, tendo sido encontradas apenas 4,49% de ocorrência dos APC. No caso dos textos informais o percentual foi de 5,12%,

¹² Esse corpus faz parte do C-ORAL-ROM

caindo para 3,56% dos enunciados que apresentam APC nos textos formais. A maior incidência de APC no domínio informal é mais um argumento para o fato de que essa unidade não é responsável pela complexidade do enunciado. A fala formal é sempre mais complexa.

Além de classificar as unidades de APC quanto aos critérios entonacional, funcional e distribucional e identificar os correlatos morfossintáticos, ELENA TUCCI (2006) ainda criou uma tipologia para a classificação dessas unidades quanto ao caráter informacional, conforme se verificou na subseção 2.1.2. Esse critério será ilustrado, em PB, na seção 3. Por ora, observem-se os resultados mostrados através da tabela 1 e alguns exemplos utilizados pela pesquisadora, em sua monografia.

	<i>Total</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
Repetições	50%	47%	56%
Preenchimento	5%	7%	3%
Retomada Textual	12%	10%	16%
Informação Tardia	33%	36%	26%

Tabela 1: Frequência de variação informacional do total de APC nos dois modos: informal e formal
Fonte: Elena Tucci (2006:29)

Através da tabela 1 percebe-se que a ocorrência de APC, em italiano, com função de repetição é maior que as demais categorias, tanto na tipologia informal, quanto formal. As demais categorias também aparecem, mas em menor escala. Contudo, a informação tardia também tem uma relevância significativa, alcançando um terço do total.

Para uma melhor compreensão do que vem a ser essa categorização, ilustro alguns exemplos, em italiano, que aparecem na monografia da pesquisadora.

1)Repetição

*ANT: <se non è bravo /=TOP= allora magari ti verrà da ridere /=COM= **perché non è bravo**> //APC=

(*ANT: <se não é bom /=TOP= então talvez você vá rir /=COM= **porque não é bom**> //APC=

Nesse primeiro exemplo, o falante faz uso de uma oração subordinada, “*perché non è bravo*”, para repetir algo que já havia sido dito, por isso o exemplo recebe a classificação de “repetição”, nesse caso com variação.

2) Preenchimento

*MON: Montgomery era / cauto direi /=COM= **ecco** //APC=

(*MON: Montgomery foi / cauteloso eu diria /=COM= **ó** //APC=)

No segundo exemplo, o APC tem característica de preenchimento, já que realiza a expansão da unidade precedente, *Montgomery era / cauto direi*, sem repetir seu conteúdo semântico ou acrescentar informações. Funciona como um apoio para concluir de melhor maneira o enunciado.

3) Retomada Textual

*GAB: cioè /=TOP= che prove ci sono /=COM= **in questo senso** //APC=

(*GAB: ou seja /=TOP= que provas há /=COM= **nesse sentido** //APC=)

No terceiro exemplo, a unidade de APC é utilizada como recontextualização, retomando sinteticamente uma parte do discurso.

4) Informação Tardia

*ZIA: mi faceva anche rabbia /=COM= **tante volte** //APC=

(*ZIA: Eu sentia raiva também /=COM= **muitas vezes** //APC=)

No quarto exemplo, o apêndice funciona como uma informação tardia.

Além de contabilizar as tipologias informacionais das unidades de APC, ELENA TUCCI (2006), conforme mencionado, também se ocupou dos correlatos morfossintáticos. As tabelas 2 e 3 ilustram o número de orações (coordenadas e subordinadas). Salientamos que essa diferença é bastante grande se levarmos em consideração a comparação entre os domínios formal e informal.

Veja-se que as proporções dos diferentes correlatos morfossintáticos variam muito dependendo dos domínios formal e informal. As orações, no contexto formal, ocorreram 58,5% a mais do que no contexto informal. As expressões isoladas são presentes quase quatro vezes mais no domínio informal do que no formal. As construções sintáticas diminuíram cerca de 40% passando do domínio formal para o informal. Esses resultados nos possibilitam afirmar que embora a unidade de APC ocorra tanto nos domínios formal quanto informal, a diferença na distribuição das tipologias informacionais é sempre significativa.

	<i>Total</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
Expressões Isoladas	19%	24,54	6,58
Construções Sintáticas	63%	54,06%	80,26%
Orações	18%	20,86%	13,16%

Tabela 2: Variação morfossintática do total de APC nas tipologias informal e formal

Fonte: Elena Tucci (2006:41)

As expressões isoladas que ocorrem com muita frequência são os advérbios, seguidos pelos pronomes, num percentual menor, e, às vezes, pelos adjetivos. É significativo o fato de que na categoria de nomes há apenas nomes próprios.

<i>Expressões Isoladas</i>	<i>% sobre o total de apêndices</i>
Advérbio	12,97%
Adjetivo	1,25%
Nome Próprio	0,83%
Pronome	3,75%

Tabela 3: Distinção de expressões isoladas no total de APC

Fonte: Elena Tucci (2006:41)

As construções sintáticas representam 63% do total dos APC presente no *corpus* de italiano e constituem-se de sintagmas nominais, sintagmas verbais, preposicionais, adverbiais e adjetivais. A ocorrência de sintagmas no *corpus* de italiano está melhor detalhada na tabela abaixo.

<i>Construções Sintáticas</i>	<i>% sobre o total de apêndices</i>
SINTAGMA NOMINAL	21,34%
SINTAGMA VERBAL	4,18%
SINTAGMA PREPOSICIONAL	34,31%
SINTAGMA ADVERBIAL	2,51%
SINTAGMA ADJETIVAL	0,42%

Tabela 4: Frequência de sintagmas sobre o total de APC

Fonte: Elena Tucci (2006:44)

As orações são constituídas de orações subordinadas, coordenadas ou orações principais. No *corpus* de referência, 14,71% dos APC são orações subordinadas de vários tipos, conforme se poderá verificar na tabela 5, abaixo. A frequência mais alta de ocorrência é de orações subordinadas relativas (43%), seguida das orações subordinadas objetivas (32%). O percentual menor de ocorrência está entre as subordinadas finais, temporais, modais, limitativas e explicativas. As orações coordenadas representam 3% dos preenchimentos locutivos presentes nos APC e tratam-se de coordenadas através das conjunções “e” e “ou”.

	<i>Total</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
Relativas	43%	42%	44%
Objetivas	32%	31%	33%
Finais	9%	8%	11%
Temporais	6%	8%	0%
Modais	6%	8%	0%
Explicativa	3%	4%	0%
Limitativa	3%	0%	11%

Tabela 5: Ocorrência de APC nas Orações Subordinadas

Fonte: Elena Tucci (2006:52-53)

2.2.2 O estudo de ULISSES (2008)

Ulisses, juntamente a Alves de Deus (2009), fez parte de um projeto-piloto, cujo objetivo era a realização de todas as fases de constituição e análise do corpus (conforme descrito em Cresti, Moneglia (2005)) para posterior constituição de um corpus do PB, o C-ORAL-BRASIL. Nesse piloto foram utilizados três textos, sendo um dialógico (texto I) e dois tendencialmente monológicos (Textos II e III), totalizando 33,32 minutos de gravação, 5337 palavras e 874 enunciados. No texto I havia uma interação entre professor e aluno e nos textos II/III a interação se dá entre professora-coordenadora e professora colega de trabalho.

Um dos participantes do texto I, GBL¹³, tinha 14 anos de idade na data de realização da coleta de dados e cursava a 7ª série do ensino fundamental, não possuindo outras atividades

¹³ Todos os nomes utilizados nesse artigo são nomes fictícios.

profissionais. O outro participante/pesquisador era LNO, possuía, na data de coleta de dados, 26 anos de idade e graduação de Letras.

Já nos textos II/III aparecem a informante FBA e a pesquisadora ADR. FBA possuía 30 anos de idade e graduada em Inglês. ADR, pesquisadora responsável por este estudo, possuía na data de coleta de dados 33 anos. Ela é graduada em Letras.

Nenhum dos textos analisados por Ulisses é prototípicamente dialógico ou monológico. Pode-se dizer que comparativamente os textos II e III são mais formais e mais monológicos do que o texto I.

O fato de haver uma relação profissional entre a informante dos textos II/III e a pesquisadora, e de o assunto da interação ser sobre trabalho, o tornam tendencialmente mais monológico e formal, com uma fala muito mais controlada. Ao contrário, o texto I é de um adolescente que narra seu processo de ensino/aprendizagem escolar. Esse texto é claramente dialógico e informal, a pesar de se tratar de uma interação entre professor e aluno. Esse aluno é um adolescente em processo de aquisição da norma culta e dos requisitos necessários para uma fala formal. Essas características dos textos, portanto, relativizam a classificação da amostra em formal e informal, além de dialógico e tendencialmente monológico (ou seja, com turnos muito longos).

Antes de ilustrarmos as análises realizadas por ULISSES (2008), faz-se necessário dizer que os avanços na aplicação da teoria tiram hoje parte da confiabilidade numa identificação rigorosa das unidades de APC realizadas na época da pesquisa. Isso, no entanto, não elimina nosso interesse nas conclusões da pesquisadora.

As análises mostraram que no texto I, o APC ocorre em 14,45% dos enunciados e nos textos II/III em 10,14%. Embora a diferença percentual de ocorrência de APC entre os textos I e II/III seja pequena, esses dados indicam que o APC tende a aparecer mais nos textos dialógicos e informais, confirmando a tendência mostrada por ELENA TUCCI (2006) e deixam supor que a unidade de APC seja bem mais freqüente em PB do que em italiano. Essa última consideração deve ser confirmada e analisada em uma amostra significativa.

As tabelas 6 e 7, a seguir, detalham as funções desempenhadas pelo APC, nesse estudo. A classificação dessas funções não é tão simples, conforme já apontara Ulisses (2008:187).

Acredita-se, todavia, que é um primeiro passo para compreender as funções da unidade. Pensa-se, no entanto, que novas pesquisas permitirão melhorar ainda mais essa categorização proposta por ELENA TUCCI (2006).

	<i>Total Texto I</i>	<i>Percentual Texto I</i>	<i>Total - Textos II e III</i>	<i>Percentual Textos II e III</i>
REPETIÇÃO	11	44,0%	04	19,04%
PREENCHIMENTO	02	8,0%	05	24,01%
RETOMADA TEXTUAL	01	4,0%	05	23,72%
INFORMAÇÃO TARDIA	11	44,0%	07	33,23%
TOTAL	25	100%	21	100%

Tabela 6: Classificação Informacional dos Textos I, II e III

Fonte: Ulisses (2008:187)

Uma comparação quanto à classificação informacional das unidades de APC, no contexto informal do italiano, se faz necessária.

	ELENA TUCCI	ULISSES
Repetições	47%	32,6%
Preenchimento	7%	15,21%
Retomada Textual	10%	13,04%
Informação Tardia	36%	39,15%

Tabela 7: Comparação entre ELENA TUCCI (2006) e ULISSES (2008) quanto à frequência de variação informacional do total de APC no modo informal

Dada a falta de relevância estatística do estudo de Ulisses (2008), podemos dizer que as proporções não mostram uma grande variação. Acredito, contudo, que somente uma análise de um corpus maior em PB poderá nos mostrar se a unidade de APC comporta-se de maneira similar entre as duas línguas.

	<i>Total Texto I</i>	<i>Percentual</i>	<i>Total – Textos II e III</i>	<i>Percentual</i>
SINTAGMAS	21	84,0%	14	66,66%

EXPRESSÕES ISOLADAS	04	16,0%	07	33,34%
TOTAL	25	100%	21	100%

Tabela 8: Ocorrência de expressões sintagmáticas e isoladas nos Textos I, II e III

Fonte: Ulisses (2008:188-189)

As proporções das categorias que constituem a unidade informacional de APC no texto I e nos textos II/III são variadas, variação essa condicionada, provavelmente pela função realizada pelo APC no enunciado. Nesse estudo, distinguiram-se os sintagmas e as expressões isoladas (advérbios, pronomes, adjetivos e nomes próprios). A tabelas 8, acima, ilustra esse percentual de ocorrências.

O sintagma é o principal correlato morfossintático do APC nos textos I e II/III, com média de 76,08% de ocorrência. Os outros correlatos correspondem às expressões isoladas, em média 23,92%. A categorização morfossintática proposta por ELENA TUCCI (2006) não foi utilizada na íntegra por Ulisses (2008) com o objetivo de preservar as funções sintáticas. A frequência dos vários tipos de sintagmas identificados na amostra foi ilustrada na tabela 9.

	<i>% Sobre o total de apêndices do Texto I</i>	<i>% Sobre o total de apêndices dos textos II E III</i>
SINTAGMA NOMINAL	12,0%	14,3%
SINTAGMA VERBAL	32,0%	4,8%
SINTAGMA PREPOSICIONAL	40,0%	52,7%
SINTAGMA ADVERBIAL	16,0%	23,4%
SINTAGMA ADJETIVAL	0,0%	4,8%
TOTAL	100%	100%

Tabela 9: Frequência de sintagmas encontrados nos Textos I, II e III

Fonte: Ulisses (2008:190)

No estudo de Ulisses (2008), as expressões isoladas que constituem o APC são realizadas em forma de advérbios e pronomes. Na categorização de classificação morfossintática proposta

por TUCCI (2006) são consideradas como expressões isoladas todas as ocorrências de advérbios, adjetivos, pronomes e nomes próprios. O percentual de ocorrência das expressões isoladas está ilustrado na tabela 10. Nos estudos de Ulisses, por exemplo, a ocorrência de adjetivos é praticamente nula, dada a pequena amostra analisada.

	<i>% Sobre o total de expressões isoladas no Texto I</i>	<i>% Sobre o total de expressões isoladas no Texto II e III</i>
ADVÉRBIO	100%	83,33%
ADJETIVO	0,0%	16,67%
NOME PRÓPRIO	0,0%	0,0%
PRONOME	0,0%	0,0%
TOTAL	100%	100%

Tabela 10: Percentual de ocorrência de expressões isoladas no Texto I, II e III

Fonte: Ulisses (2008:191-192)

Ulisses (2008:91), na conclusão de seu trabalho, aponta para o fato de que, na fala espontânea do PB, com a perda dos clíticos, se perde a diferença entre as estruturas deslocadas em unidades tonais diferentes e estruturas deslocadas na mesma unidade tonal, principalmente nos deslocamentos à direita, em que a ordem natural é mantida e nenhum elemento sintático sinaliza o deslocamento. Logo, em PB, contrariamente ao italiano, os deslocamentos à direita correspondem todos a uma unidade tonal suplementar colocada à direita do COM, seja ela uma APC ou um COB.

Metodologia de coleta de dados

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados que constituem os oito textos que compoem esse estudo. Os textos não foram analisados sistematicamente, seguindo padrões estatísticos, já que se tratava de um número pouco representativo de dados.

Os participantes convidados a serem informantes do presente estudo foram informados dos objetivos e características do C-ORAL-BRASIL e convidados a assinar um Termo de Consentimento.

A tabela 13 apresenta esses oito textos analisados, com seus respectivos participantes, domínios, títulos, descrição sintética de cada situação de interação e número de palavras. Várias características como diastratia, acionalidade e outras não foram exploradas.

<i>Texto</i>	<i>Participantes</i>	<i>Domínio</i>	<i>Título</i>	<i>Descrição Situacional</i>	<i>Nº Palavras</i>
bpubdl 01	ROG, Rogélio (homem, pedreiro, Inhapim/MG) e PAU, Paulo (homem, engenheiro-agrônomo / dirigente de órgão ambiental, Lavras/MG)	Público / dialógico	Obra no sítio	Diálogo entre engenheiro e pedreiro quando da construção em um sítio.	1581
bpubdl 02	EUG, Eugênio (homem, comerciante, vendedor de calçados, Belo Horizonte/MG) JAN, Janayna (mulher, estudante de graduação, cliente, São Paulo/SP).	Público / dialógico	Compra de sandália	Diálogo entre um vendedor de calçados e uma cliente.	1524
bfamdl02	BAL, Bruno (homem, estudante, Santa Bárbara- MG) e Maria Isabel (mulher, estudante, Belo Horizonte/MG).	Familiar / monológico	Guardando equipamento	Diálogo entre dois estudantes, enquanto um deles guarda o equipamento.	1585
bfamdl08	LUA, Luciana (mulher, professora, Belo Horizonte/MG) LIA e Lígia (mulher, empregada doméstica, Belo Horizonte/MG)	Familiar / Dialógico	Sobrancelha	Diálogo entre duas amigas que conversam enquanto uma faz a sobrancelha da outra	1575
bfamdl13	REG, Regina (mulher, comerciante, Contagem/MG) e HEL, Héliida (mulher, desempregada, Contagem/MG).	Familiar / Dialógico	Convivência	Diálogo entre duas conhecidas que falam sobre suas experiências em trabalhar com o comércio.	1590
bfammn01	MAI, Mailton (homem, narrador, Teófilo Otoni/MG)	Familiar / monológico	A cobra	Narração de uma cobra supostamente existente em Araçuaí.	1086
bfammn02	DFL, Flávia (mulher, dona de casa, narradora, Itabira/MG)	Familiar / monológico	Drummond	Monólogo da avó com o neto sobre a família Drummond	1753

bfammn05	CAR, Carmosina (mulher, narradora, doméstica, Alpergata/MG)	Familiar / monológico	Adoção	Narração sobre a adoção da filha mais nova.	1583
-----------------	--	--------------------------	--------	---	------

Tabela 11: Participantes, domínio, título, descrição situacional e número de palavras dos textos

Através da tabela 11, então, pode-se verificar que o estudo se deu em quatro diálogos e quatro monólogos, dos quais participaram cinco homens e sete mulheres com nível de escolaridade variável.

3. Análise informacional

Como já foi dito, ELENA TUCCI (2006) propõe que as unidades de APC, como unidades integradoras que são, sejam categorizadas em repetições de expressões do tema, preenchimento, retomada textual e informação tardia. O quadro 1, a seguir, detalha as funções desempenhadas pelo APC em vinte exemplos de nossa amostra. Desse total, há doze exemplos de APC em textos dialógicos e oito exemplos em textos monológicos.

Exemplos	Textos	Análise Informacional
1	bfamd113 *HEL: vendedor / não fala a verdade / o tempo inteiro // e eu uma coisa que eu não sou + não é assim / né // mentir / todo mundo mente // é óbvio / né // *REG: omitir /=COM= só // =APC=	Preenchimento
2	bfammn01 *MAI: <u>o diâmetro dela</u> deve dar uns [/1]=SCA= uns quarenta cinqüenta centímetro de [/1]=SCA= de &s [/2]=EMP= de grossura /=COM= o diâmetro dela // =APC=	Repetição
3	bfamd102 *BAL: [224] <porque /=PHA= isso aqui> /=TOP= <isso aqui> foi feito pra ser pregado aqui // =COM=	Preenchimento

		<p>*BEL: [225] ahn // =COM= *BAL: [226] então ele vai em qualquer lugar // =COM= tá vendo /=CNT= tem o velcro aqui /=COM= e tal // =APC=</p>	
4/5	bpubdl01	<p>*ROG: a linha aqui gasta <muita extensão> // *PAU: <cadê sua> trena // tá aqui // *ROG: ea tá lá no carro // eu vou <buscar ea> // *PAU: <não / depois> pega lá / então // *ROG: é // *PAU: porque + ah / eu tenho uma aqui // pequenininha // então aqui / quarenta centímetros // *ROG: <u>que ali e' ficou com quarenta e cinco</u> // *PAU: aonde /=COM= que ficou /=APC= com quarenta-e-cinco // =APC=</p>	<p>APC 1= Repetição APC 2 = Repetição</p>
6	bfamnn01	<p>*MAI: aí / deu a noite / e a muié nũ podia sair pra poder / ir atrás de alguém // que já tava muito tarde // <u>segundo ele falou comigo</u> / o parente dele / &he / desse que morreu // pegou e &ente + &he / no outro dia que o sol tava [1] já tinha saído e tava tudo bem / ela pegou e &f [2] e foi atrás de [1] de alguém // pra vir matar a cobra / a cobra tava [1] continuou enrolada nele // certamente ea tava quereno fazer o seguinte / eu [1] eu matei esse / eu vou matar o resto tudo / &de [1] dentro da casa // eu nũ sei / né / a imaginação dum [1] dum animal / o que que pode ser / né // ea pegou e / &he / a dona foi atrás de [1] de alguém / as pessoa veio com arma / forte / espingarda / de cartucho / e teve que atirar no corpo da [1] do cara que ela tava enrolada no corpo pra poder matar ela // diz que [2] diz que era enorme // só até que eu sei o caso /=COM= que ele me contou /=APC=</p>	<p>Repetição com variação</p>
7	bpubdl02	<p>*EUG: mas ele nũ deixa de ser legal / também // olha pr' ocê ver / cê tá de blusa lilás // =COM= também /=APC= né //</p>	<p>Preenchimento</p>
8	bpubdl02	<p>*EUG: <maciinha> // várias cores // quer dizer / dependendo do número / né // porque tem pouco // e isso aí era da coleção + quer dizer /</p>	<p>Retomada Textual</p>

		isso aqui ã tem outono / ã tem inverno / ã tem verão // cê usa o ano inteiro /=COM= essas Birk //APC=	
9	bfammn05	CAR: // carinhosa // queria uma criança que ã me desse trabalho /=COM= e tudo //APC=	Preenchimento
10	bfamd113	*HEL: / ela adora essas coisas // ela borda // ela faz se tiver [/] apesar que bijuteria tem muito tempo que + // ela fazia assim / chaveirinho / <u>essas coisas assim</u> // ela adora fazer isso // é / fez até colar /=COM= essas coisas assim //APC=	Repetição
11	bfamd108	*LIA: eu / mudaria muita coisa / né // mas só que ocê dá a sua opinião / e deixa o resto com o cliente que quiser / né // por exemplo / ela já é / da sua cor / tem um cabelo no meio das costa / um pouco pesado / anelado // pouco liso / assim /=COM= né /=PHA= também //APC=	Preenchimento
12	bfamd102	*BAL: porque /=TMP= &he /=EMP= de certa forma /=PAR= a bancada evangélica /=TOP= eles tão /=SCA= muito contra /=COM= essa coisa /=APC= né //PHA=	Retomada Textual
13	bpubd101	*ROG: e eu que nunca peguei uma pranta /=COB= assim /=PHA= pra mim olhar uma pranta /=COM= assim /=PHA= duma casa //APC= assim //PHA=	Informação Tardia
14	bfammn01	*DUD: <arrastava com> trator / também // *MAI: não / <u>com boi</u> // que era só <no meio de mata> / *DUD: <ah / com boi / é> // *MAI: / forte // boiada // já carreguei muita madeira de boi [/2] com boi //APC	Repetição
15	bfammn02	*DFL: / então / &he / tinha uma certa hora / que a Maria Julieta ia de manhã lá pra casa / almoçava lá em casa / e ficava //_ec na hora do banho ela ia pra casa da outra avó //_es *LUC: / hum hum //_es *DFL: e eu tomava meu banho /=CMM= e ia pra casa da outra avó /=COM= também //APC=	Preenchimento
16	bfamd102	*BEL: cê nunca pensou em [/]=SCA= em [/1]=EMP= em tipo assim /=INT= junto com [/1]=SCA= com linguística e tal /=COB=	Preenchimento

		mexer com isso /=COB= assim/=PHA= dando aula mesmo /=COM= e tal //= APC =	
17	bfmmn01	*MAI: nũ é matinha igual essas capoeirinha aqui não / é mata mesmo <u>de / madeira</u> / da grossura que / quatro homem nũ abarca um pau // uma tora / da madeira //= APC =	Informação Tardia
18	bfamnn01	*MAI: diz que [2] diz que era enorme // só até aí que eu sei o caso / que ele me contou // ele matou / e essa família saiu desse lugar / não ficou mais / que tinha muito dessas cobra lá // é lugar / perigoso mesmo o norte de Minas / lá // = APC	Preenchimento
19	bfamnn01	*MAI: e' [1] aí ele / pra ela não [1] não avançar ele de uma vez / ele tirou um chapéu que ele tinha lá // chapéu / que eles lá no interior fala <u>chapéu de barreta</u> // tipo &ba [2] chama barreta / o material / feito daquele chapéu //= APC =	Repetição com variação
20	bfamd102	*BEL: [240] cê tem que me ver minha irmã arrumando armário //= COM = *BAL: [241] eu [1]= EMP = e eu não sou assim com tudo //= EMP = *BEL: [242] <No'> //= COM = *BAL: [243] <mas tem> <coisas> += TOP = *BEL: [244] <ainda bem> /= COM = né< //= PHA = *BAL: [245] magina eu /= COM = fazendo mala //= APC =	Informação tardia

Quadro1 - Análise informacional das unidades de APC

As tabelas 12 e 13, a seguir, detalham as funções desempenhadas pelo APC em nossa amostra.

	<i>TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL</i>
REPETIÇÃO	5	62,5%
PREENCHIMENTO	3	37,5%
RETOMADA TEXTUAL	0	0%
INFORMAÇÃO TARDIA	0	0%
TOTAL	8	100%

Tabela 12: Análise informacional dos APC em textos monológicos

	<i>TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL</i>
REPETIÇÃO	3	25%
PREENCHIMENTO	5	41,66%
RETOMADA TEXTUAL	2	16,66%
INFORMAÇÃO TARDIA	2	16,66%
TOTAL	12	100%

Tabela 13: Análise informacional dos APC em textos dialógicos

Os resultados apresentados nas tabelas acima reforçam a premissa de que a unidade informacional de APC é geralmente utilizada para realizar a correção ou o acréscimo de material lexical da unidade de COM.

Na tipologia monológica, encontramos 62,5% de APC com função de repetição e 37,5% com função de preenchimento. As repetições, na tipologia dialógica, ocorrem em um número inferior (25%) quando confrontadas aos textos monológicos. Há 41,66% de APC com função de preenchimento, 16,66% de APC com função de retomada textual e o mesmo valor de APC com função de informação tardia.

Esses resultados nos dão indícios de que a unidade de APC tende a ser mais usual em textos dialógicos e, portanto, como apontara Ulisses (2008), não é uma unidade responsável pela complexidade da fala típica dos textos monológicos. Além disso, podemos observar que dos oito APC que aparecem em textos monológicos, sete são realizados por falantes de diastratia baixa. Uma hipótese forte, a ser averiguada, é que a acionalidade e a diastratia baixa sejam fortes fatores desencadeadores de APC; ou seja, exatamente os fatores opostos aos que desencadeiam a complexidade informacional do enunciado. Isso não nos surpreende se pensarmos que as informações tardias, repetições e preenchimentos são operações típicas de uma fala menos estruturada.

Embora ELENA TUCCI, não tenha realizado seus estudos fazendo a distinção entre as tipologias monológica e dialógica no corpus de italiano falado, o que se viu foi que a repetição é o tipo de função mais freqüente para os APC, 50% de ocorrência, e em segundo lugar estaria a informação tardia, com 33% das ocorrências.

3. Correlatos morfossintáticos

Na amostra foram identificados os principais correlatos morfossintáticos dos APC e sua frequência de ocorrência. Os valores obtidos serão discutidos logo abaixo. Inicialmente, apresentamos os APC presentes nos oito textos e seus correlatos morfossintáticos.

Exemplos	Textos		Correlatos Morfossintáticos
1	bfamdl13	*REG: omitir /=COM= só // =APC=	Adv
2	bfamnn01	*MAI: o diâmetro dela deve dar uns [1]=SCA= uns quarenta cinquenta centímetro de [1]=SCA= de &s [2]=EMP= de grossura /=COM= o diâmetro dela // =APC=	SN com função de Sujeito
3	bfamdl02	*BAL: tá vendo /=CNT= tem o velcro aqui /=COM= e tal // =APC=	SAdv
4/5	bpubdl01	*PAU: aonde /=COM= que ficou /=APC= com quarenta-e-cinco // =APC=	1 = Oração subordinada 2 = SP
6	bfamnn01	*MAI: só até que eu sei o caso /=COM= que ele me contou /=APC=	Oração Subordinada
7	bpubdl02	*EUG: mas ele ã deixa de ser legal / também // olha pr' ocê ver / cê tá de blusa lilás /=COM= também /=APC= né //	SAdv
8	bpubdl02	*EUG: e isso aí era da coleção + quer dizer / isso aqui ã tem outono / ã tem inverno / ã tem verão // cê usa o ano inteiro /=COM= essas Birk // =APC=	SN com função de Objeto
9	bfamnn05	CAR: queria uma criança que ã me desse trabalho /=COM= e tudo // =APC=	SAdv
10	bfamdl13	*HEL: é / fez até colar /=COM= essas coisas assim /=APC=	SN com função de Objeto ou sem função sintática
11	bfamdl08	*LIA: pouco liso / assim /=COM= né /=PHA= também // =APC=	SAdv
12	bfamdl02	*BAL: porque /=TMP= &he /=EMP= de certa forma /=PAR= a bancada evangélica /=TOP= eles tão /=SCA= muito contra /=COM=	SN

		essa coisa /=APC= né //=-PHA=	
13	bpubdl01	*ROG: e eu que nunca peguei uma pranta /=-COB= assim /=PHA= pra mim olhar uma pranta /=COM=assim /=PHA= duma casa /=-APC= assim //=-PHA=	SP
14	bfammn01	*MAI: já carreguei muita madeira de boi [/2] com boi //=-APC	SP
15	bfammn02	*DFL: e eu tomava meu banho /=CMM= e ia pra casa da outra avó /=COM= também //APC=	Adv
16	bfamd102	*BEL: cê nunca pensou em [/]=SCA= em [/1]=EMP= em tipo assim /=INT= junto com [/1]=SCA= com linguística e tal /=-COB= mexer com isso /=COB= assim/=PHA= dando aula mesmo /=COM= e tal //=-APC=	SAdv
17	bfammn01	*MAI: uma tora / da madeira //=-APC=	SP
18	bfammn01	*MAI: é lugar / perigoso mesmo o norte de Minas / lá // =APC	Adv
19	bfammn01	*MAI: tipo &ba [/2] chama barreta / o material / feito daquele chapéu //=-APC=	Oração Subordinada
20	bfamd102	*BAL: [245] imagina eu /=COM= fazendo mala //=-APC=	SV

Quadro 2 - Correlatos Morfossintáticos das unidades de APC

As expressões que constituem a unidade informacional de APC são variadas, variação essa condicionada pela função realizada pelo APC no enunciado. Seguindo, então, o mesmo critério de ELENA TUCCI (2006:41), primeiramente, na tabela 14, distinguir-se-ão as expressões isoladas, as construções sintáticas e as orações. Na tabela 15 essas três categorias serão subdivididas para uma melhor visibilidade dos resultados.

Embora saibamos que o material apresentado seja pouco representativo para se fazer um levantamento estatístico, indicamos o produto das análises em percentual por acreditar que essa seja uma maneira mais eficiente de salientar os resultados.

A tabela 14 nos revela que 25% dos APC exercem função de expressões isoladas, nos textos monológicos, bem como de orações. Do restante analisado, 50% dos APC são construções sintáticas. Nos textos dialógicos, o resultado não é muito diferente. Há 8,33% dos APC em expressões isoladas, 83,33% em construções sintáticas e 8,33% em orações.

	<i>Textos Monológicos</i>	<i>Percentual</i>	<i>Textos Dialógicos</i>	<i>Percentual</i>
Expressões Isoladas	2	25%	1	8,33%
Construções Sintáticas	4	50%	10	83,33%
Orações	2	25%	1	8,33%
Total	8	100%	12	100%

Tabela 14: Frequência de sintagmas sobre o total de APC

A tabela 15 nos mostra que nos textos monológicos os SAdv e SP representam 75% do total de APC. Em seguida aparecem os SN e Orações, com 12,5% de ocorrências, perfazendo um total de 25%. Quanto aos textos dialógicos, os resultados são um pouco diferentes. Os SAdv se sobressaem com 33,33% do total de APC, seguidos pelos SN que perfazem um total de 25% de ocorrências; há, também, 16,66% de APC com função de SP e o mesmo valor com função de Oração; por último aparecem os ADV com 8,33% de ocorrências de APC.

	<i>Total em textos monológicos</i>	<i>Percentual</i>	<i>Total em textos dialógicos</i>	<i>Percentual</i>
ADV	2	25%	1	8,33%

SN	1	12,5%	3	25%
SADV	1	12,5%	4	33,33%
SPREP	2	25%	2	16,66%
Orações	2	25%	2	16,66%
TOTAL	8	100%	12	100%

Tabela 15: Correlatos morfossintáticos de APC em textos monológicos e dialógicos

Conclusão

Meu objetivo foi o de entender o papel e a forma de realização da unidade informacional de APC na fala espontânea do PB, embora o número de dados analisados seja pouco representativo para o que se quer investigar. No entanto, acredita-se que uma metodologia de trabalho foi adquirida.

Referências Bibliográficas

1. ALVES DE DEUS. (2008). A Unidade Informacional de Tópico no Português do Brasil. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
2. AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon. Bernardo (a c. di), Logica deontica e semantica, Bologna, Il Mulino, pp. 147-165. Bernard Pottier (2000). *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, Louvain e Paris, Peeters, 2000.
3. BALLY, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Francke Verlag.
4. CRESTI, E. (1994). La Stanza: un'unità di costruzione testuale del parlato LABLITA, Università di Firenze. In press. Ferenck Kiefer. (1994). Modality, in Ronald E. Asher (a c.

- di), *The Encyclopedia of language and linguistics*, Oxford, Pergamon Press, pp. 2515-2520.
5. CRESTI, E. (2000). *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2 voll.
 6. _____. (2002a). L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi. Em: Regnicoli, A. (Org.), *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia. Atti delle XII Giornate del Gruppo di Fonetica Sperimentale (XII GFS)*. Roma: Il Calamo, p. 153-160.
 7. CRESTI E. (2002b). Illocuzione e modalità. In: Beccaria, P. – Marengo, C. (eds.). *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara-Garavelli*. Torino: Ed. dell'Orso, pp. 133-145.
 8. CRESTI, E. (2005a). Enunciato e frase: teoria e verifiche empiriche. In: M. Biffi, O. Calabrese, L. Salibra (Orgs.). *Italia Linguistica: discorsi di scritto e di parlato. Scritti in onore di Giovanni Nencioni*. Siena: Prolagon, p. 249-260.
 9. CRESTI E. (2005b). Per una nuova classificazione dell'illocuzione. In: E. Burr (ed.), *Tradizione e innovazione - Atti del VI convergno SILFI (Duisburg 28.06/02.07 2000)*. Firenze: Cesati, pp. 233-246.
 10. CRESTI E. (2008). *As novidades na Teoria da Língua em Ato. Curso oferecido na PósGraduação em Estudos Lingüísticos da UFMG*.
 11. CRESTI, E. (2009). La stanza: un'unità di costruzione testuale del parlato. Em: *Atti del X Congresso SILFI: sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Firenze: Cesati.
 12. CRESTI, E. - BACELAR do Nascimento, F. - MORENO Sandoval, A. - VERONIS, J. - MARTIN, Ph., - CHOUKRI, K. (2004). The C-ORAL-ROM CORPUS. A multilingual resource of spontaneous speech for romance languages. In: Lino, M.T. - Xavier, M.F. - Ferreira, F. – Costa, R. – Silva, R. (eds.) *Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation*. Paris: ELRA, vol. 2, pp. 575-79.
 13. CRESTI, E. – MONEGLIA, M. (2005). *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
 14. CRESTI, E. - MONEGLIA, M. (2007). *C-ORAL-ROM. Comparing Romance Languages in Spontaneous Speech Corpora*. In: Silva, T. C. – Mello, H. R. (eds.). *Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte: UFMG.
 15. FIRENZUOLI, V. (2003). Verso un approccio allo studio dell'intonazione a partire da corpora di parlato: esempi di profili intonativi di valore illocutivo dell'italiano. In: Maraschio, N. *Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della SLI "Italia linguistica anno Mille – Italia linguistica anno Duemila"*. Roma: Bulzoni, p. 535-5.

16. FIRENZUOLI, V. – SIGNORINI, S. (2003). L'unità informativa di topic: correlati intonativi. In: Atti delle giornate del gruppo di fonetica sperimentale (XIII GFS). Pisa: ETS, p. 177-184.
17. FROSALI, F. "Le unità di informazione di Ausilio dialogico: valori percentuali, caratteri intonativi, lessicali e morfo-sintattici in un corpus di italiano parlato (C-ORAL-ROM)". In: Cresti, Emanuela (org.). Prospettive nello studio del lessico italiano. Firenze University Press, 2008, pp. 417-424. Georg von Wright. (1951). Essays on Modal Logic, Amsterdam, North-Holland, 1951.
18. t'HART, J. – COHEN, A. – COLLIER, R. (1990). A perceptual study on intonation: an experimental approach to speech melody. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Laboratorio Linguistico del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Firenze. Disponível em: <<http://lablita.dit.unifi.it/>>. Acesso em: 10 julho 2007.
20. MACWHINNEY, B. J. (2000). The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2 voll.
21. MAIA ROCHA, B. - RASO, T. – ANDRADE, M. I.(2008).. Alguns auxílios dialógicos em italiano, português do Brasil e em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil. In: Fragmentos.
22. MARTIN, Ph., WinPitch (www.winpitch.com).
23. MELLO, H.-RASO,T. Para a transcrição da fala espontânea: o caso do C-ORAL-BRASIL. Em: *Revista Portuguesa de Humanidades*, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, no prelo.
24. MIRANDA, I. C. C. (2001). Aspectos prosódicos da fala do idoso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. (Dissertação de Mestrado)
25. MONEGLIA, M. (2000). Specifications on the C-ORAL-ROM Corpus. <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/papers/Specifications-CORALROM.pdf>
26. MONEGLIA, M. C-ORAL-ROM. (2005). Un corpus di riferimento del parlato spontaneo per l'italiano e le lingue romanze. In: Korzen, J. (ed.). *Lingua, cultura e intercultura. L'italiano e le altre lingue. Atti del VIII convegno SILFI (Copenhagen 22-26 July 2004)*. Copenhagen: Samfunzliteratur Press, pp. 229-42.
27. MONEGLIA, M – CRESTI, E. (1997). L'intonazione e i criteri di trascrizione Del parlato adulto e infantile. In: Bortolini, U. – Pizzuto, E. *Il Progetto CHILDES Italia*. Pisa: Del Cerro, pp. 57-90.

28. OLIVEIRA, C. (2009a). Apêndice de Comentário e Comentários Ligados: uma distinção à luz da Teoria da Língua em Ato. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 05 n.10 1º semestre.
29. _____. (2009b). Distinção entre Apêndice de Comentário, Comentários Ligados e Inciso, três unidades informacionais, em final de enunciado, à luz da Teoria da Língua em Ato. *Revista e_Hum* V2. n.1.
30. RASO, T.-MELLO, H. The C-ORAL-BRASIL corpus. In: Moneglia, M.-Panunzi, A., (orgs.) *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross Linguistic Perspective*. Firenze University Press, no prelo b
31. RASO, T.-MELLO, H. Parâmetros de compilação de um corpus oral: o caso do C-ORAL-BRASIL. In: *Veredas*, no prelo c
32. RASO, T., MELLO, H., JESUS, A. U., DE DEUS, L. A. (2007). *A primeira aplicação da Teoria da Língua em Ato ao PB*. Em: *Revista de Estudos da Linguagem*, no prelo (Segundo número de 2007).
33. RASO, T. – ULISSES, A. J. (2008). *Tópico e Apêndice no português do Brasil: algumas considerações*. Em: *Estudos da Linguagem*, 2.
34. RASO, T. – MELLO, H. - DE DEUS, L. – JESUS, A. (2007). Uma aplicação da Teoria da Língua em Ato ao português do Brasil. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, pp.147-166.
35. RASO, T. – MELLO, H. As especificidades da unidade de tópico em PB e possíveis efeitos do contato lingüístico. In: Saraiva, E. – Chaves Marinho, J. *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. In press.
36. RASO, T.-MELLO, H. The C-ORAL-BRASIL corpus, in Moneglia, M.-Panunzi, A., (eds.) *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross Linguistic Perspective*. Firenze University Press, in press.
37. RASO, T.-GOULART, L. (2009). Estudo contrastivo do uso de alocutivos em português brasileiro e italiano. In: *Fragmentos*, 2009.
38. SAUSSURE, F. *Cours de linguistique generale*. Payot: Paris, 1916.
39. SEARLE, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. SIGNORINI, S. (2004a). Il Topic: criteri di identificazione e correlati morfosintattici in un corpus di italiano parlato. In: F. Albano Leoni ; F. Cutugno; M. Pettorino – R. Savy

- (a c. di) Atti del convegno nazionale ""Il parlato italiano"". Napoli: M. D'Auria Editore, p. 15-39.
41. TUCCI, E. (2005/2006). L'unità di appendice in un corpus di italiano parlato (C-ORAL-ROM): caratteristiche intonative, semantiche e morfo-sintattiche. Tesi de laurea triennale in italianistica. Università degli studi di Firenze, Facoltà di lettere e filosofia, anno academico.
42. ULISSES, Andréa de Jesus. (2008). A unidade de apêndice no português do Brasil. 242 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.



ENTREVISTA

Mário Perini

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Por Artarxerxes Modesto

LetraMagna: Professor Perini, em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que estamos honrados com sua entrevista, e o parabenizamos pelo lançamento da “Gramática do Português Brasileiro”, obra que será, certamente, referência no meio acadêmico. Para começar, gostaríamos que respondesse: quem é “Mário Perini”? Conte-nos um pouco de sua trajetória acadêmica.

Perini: Sou formado em Letras (português e latim) pela UFMG. Nos primeiros anos da minha carreira, fui professor do ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares. Logo depois de formado comecei a trabalhar em universidade: primeiro na Faculdade de Filosofia de Formiga, MG, e a partir de 1968 na UFMG, onde fiquei até 1999, com um intervalo de um ano (1978) em que trabalhei na UNICAMP. Em 1970 iniciei minha pós-graduação na Universidade do Texas (Austin), onde obtive o doutorado em 1974. Fiz estágios pós-doutorais, uma vez no Texas e três vezes na Univ. de Illinois (Urbana-Champaign).

Depois de aposentado, trabalhei na Univ. de Illinois como professor visitante (2 semestres) e na Univ. do Mississipi (3 semestres); no Brasil trabalhei durante 4 anos e meio na PUC-Minas, e desde 2008 estou de volta à UFMG como professor voluntário, com uma bolsa do CNPq.

Minhas pesquisas se concentraram em três pontos principais: (a) gramática do português do Brasil, em especial sintaxe e semântica; (b) ensino de português como língua estrangeira; e (c) aquisição da leitura fluente.

Publiquei 12 livros, além de um número especial de revista (com 3 colaboradoras) e uma antologia.

Meu projeto atual é a descrição das valências verbais do português do Brasil.

LM: Recentemente o senhor foi homenageado com a Medalha Isidoro de Sevilha, concedida pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Como foi esse momento e como se sente em relação a esse reconhecimento da importância de trabalho para o país?

P: O que me agradou nesse episódio foi o reconhecimento por parte de meus colegas (a Medalha é concedida mediante uma votação entre os linguistas em atividade no Brasil). É muito bom saber que tem gente competente que lê o meu trabalho e o aprova.

LM: Quais suas maiores realizações no campo da pesquisa linguística? O que o levou a pensar numa “gramática do português brasileiro”?

P: Acho que o mais importante é a contribuição que tenho tentado dar à descrição do português brasileiro. Sempre achei muito estranho que o português brasileiro, que é a língua nativa de 190 milhões de pessoas (é no mínimo a 8ª língua mais falada do mundo), não tivesse sido objeto de uma gramática – já que todas as gramáticas disponíveis descrevem o português escrito, que é muito diferente. Tentei remediar essa situação com meu livro *Modern Portuguese* (publicado pela Univ. de Yale em 2002) e agora com a *Gramática do Português Brasileiro* (Parábola, 2010).

LM: O Senhor considera a Gramática uma ciência? Por quê?

P: A gramática é certamente uma ciência – é parte da linguística, e precisa ser estudada levando em conta os princípios de rigor metodológico, coerência interna e adequação aos dados que regem o trabalho científico em geral. A gramática tradicional utilizada em nossas escolas é deficiente em todos esses pontos – além de ser normativa, isto é, muitas vezes, em vez de descrever os fatos, dá prescrições sobre como os fatos deveriam ser.

LM: Qual a perspectiva teórica adotada em sua obra mais recente, “Gramática do Português Brasileiro”?

P: A GPB não segue nenhuma das correntes teóricas do momento. Em vez disso, procurei fazer uma descrição dos fatos da língua, baseando-me em resultados já aceitos por todos os linguistas (ou pela maioria). Se há na GPB algum posicionamento teórico, seria o cognitivista, mas fortemente colorido por uma preocupação de descrever fatos.

6. Quais os seus objetivos em relação à publicação? O senhor espera que ela seja adotada em todos os níveis de ensino?

A GPB foi escrita tendo em mente o público universitário: alunos de faculdades e professores de português. Para os níveis iniciais, vai ser necessário produzir novo material, inclusive exercícios, com uma seleção cuidadosa de temas para se adequar ao nível de informação dos alunos do ensino médio.

7. Quais os maiores problemas com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas em geral, e nas escolas brasileiras, num sentido mais estrito?

O maior problema é a deficiência de leitura e escrita. Isso vai ter que ser atacado separadamente, e não tem a ver com o ensino de gramática. Precisamos de boas bibliotecas nas escolas, muita ênfase na leitura, produção de obras de divulgação científica e intelectual etc. O ensino de gramática, embora importante, vem em segundo lugar. Eu não acredito que estudar gramática seja um caminho para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; a gramática tem seu lugar na escola média, mas como uma disciplina científica, ao lado da química e da história.

8. A partir do lançamento da gramática, qual o seu próximo projeto? Continuará envolvido no estudo da gramática? Fale de algumas perspectivas.

No momento, estou envolvido com meu projeto de descrição das propriedades sintáticas e semânticas dos verbos do português brasileiro – é o que eu chamo as valências dos verbos. E tenho a intenção de voltar ao estudo da estrutura interna do sintagma nominal, um projeto dos anos 90 que só foi realizado em parte. Mas tenho também planos de produzir material de ensino de gramática para uso na escola média.

[VOLTAR](#)

SILVA, Deonísio da. **Goethe e Barrabás**. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2008. 190 p.

Suzana Raquel Bisognin Zanon (URI/ FW)

O texto literário **Goethe e Barrabás** pode ser considerado o protótipo do romance contemporâneo. Personagens fragmentados, estrutura textual que causa estranhamento no leitor, a amálgama entre temas distintos, porém, constituintes de uma única essência. Enfim, estratégias de um autor que vive em um mundo díspar e fragmentado.

Nascido em Santa Catarina em 1948, Doutor em Letras e, atualmente, professor da Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro, cidade na qual reside desde 2003, Deonísio da Silva tem suas obras reconhecidas pela irreverência, ironia e sarcasmo presentes em suas narrativas. Dentre elas, encontram-se presentes **Exposição de motivos** (1976), **Avante soldados para trás** (1992) e **Os guerreiros do campo** (2000).

Publicada em 2008, **Goethe e Barrabás** demarca uma nova fase do escritor. Ao contrário dos romances anteriores, como **Avante soldados para trás**, texto em que reside uma visão carnavalizada de mundo enaltecido pelo universo que permite unificar as relações de homens separados pela guerra (Guerra do Paraguai) numa dimensão na qual o afeto entre esses inimigos não deixa de estar presente neste pano de fundo. Daí, o delineio deste romance enquanto universo ao avesso.

Composto por dezessete capítulos, o romance em questão gira em torno do personagem Barrabás, professor universitário, já com seus cinquenta anos, e que torna uma possível visão do *alter ego* do autor no texto. A jovem Salomé faz parte do substrato narrativo, assumindo um duplo papel no romance, a de amante de Barrabás, e a de mulher que se torna o símbolo da busca de um amor de verdade.

“Trinta dinheiros”, quantia suficiente para entregar a alma ao diabo, torna-se o âmagô que impulsiona o texto literário **Goethe e Barrabás**. O ‘clarão’ edificado por Goethe na vida de

Barrabás faz com que o personagem reflita sobre sua existência e a de seus companheiros que, em sua maioria, adoram fazer negócios com o diabo.

Deonísio abre espaço a uma “brincadeira” entre personagens e autores de romances canônicos, sejam eles da literatura clássica ou da própria Bíblia. A avó moderninha, o homem que faz negócio com o diabo e o padre que desobedece o sacerdócio são alguns dos personagens presentes no desenvolvimento da trama, os quais são capazes de desencadear um universo de permissividades e, não obstante dialogarem com o romance trágico **Fausto** (1806), Salomé e Barrabás, estes últimos personagens bíblicos.

Através da metáfora da crucificação de Cristo, Deonísio da Silva permite que resida no texto o questionamento dos seres humanos frente a situações que assinalam as escolhas individuais, vejamos: “Crucificam primeiro os outros três, mas no fim também a mim [...] não é justo lembrar de um apenas, por mais importante que seja, e esquecer todos os outros”(p.135). É sob este ponto de vista que Deonísio da Silva induz o leitor ao questionamento a respeito de estarmos, nós, dispostos a sermos “crucificados” de diversas maneiras; de que ninguém está livre de errar ou sofrer desaprovações injustamente.

A amálgama entre o universo religioso e literário se torna visível na medida em Goethe, pensador e escritor alemão do século XVII, criador do personagem Fausto, que vende a alma ao diabo, faz parte do universo existencial do personagem Barrabás. Assim, o romance se torna um jogo de visões e posicionamentos através desta intertextualidade, oriundo do diálogo entre os textos. Ademais, é sob este ponto de vista que se torna justificável o título da narrativa.

A linguagem do texto é, sem sombra de dúvidas, indecorosa e nada acanhada pela parte do autor, mas quando nos referimos a Deonísio da Silva, isto não se torna novidade. Afora isso, o autor assume o seu posicionamento de esquerda, sem recato algum: “[...] todo autoritário é intuitivo muito comigo: sabe que eu não confio nele! - Ainda mais se é corrupto, Bar, ainda mais se é mensaleiro. – É mesmo! Conseguiram colocar uma palavra nova na língua portuguesa! Ano de entrada: 2004.”(p.31)

Subjaz, em **Goethe e Barrabás**, a crítica contra a realidade na qual o mundo atual se encontra, da desigualdade, violência, corrupção e fome: “[...] se Jesus vivesse hoje, não se falaria em cordeiro de Deus que tira os pecados do mundo, mas em frangos que fazem a mesma coisa,

que o maior pecado do mundo é a fome.” (p.26). O ser humano é representado de uma maneira insólita, na qual o conhecimento e sabedoria humana, segundo o texto, estão muito distantes de nosso alcance e do que esperamos, para ele, “O reino animal repetia o humano” (p.80).

A narrativa em questão pode ser indicada para estudos históricos, sociológicos, filosóficos e literários. Para quem gosta de humor e sarcasmo, eis um ‘prato cheio’ para uma boa leitura, através de um texto que impulsiona o senso crítico do leitor diante de um arsenal artístico movido pelos acontecimentos vergonhosos, que não se encontram em voga somente na atualidade, mas sim germinam desde os primórdios de nossa civilização. Afora isso, conhecimento e escolhas certas andam, ou melhor, deveriam andar juntas ao longo da trajetória humana.