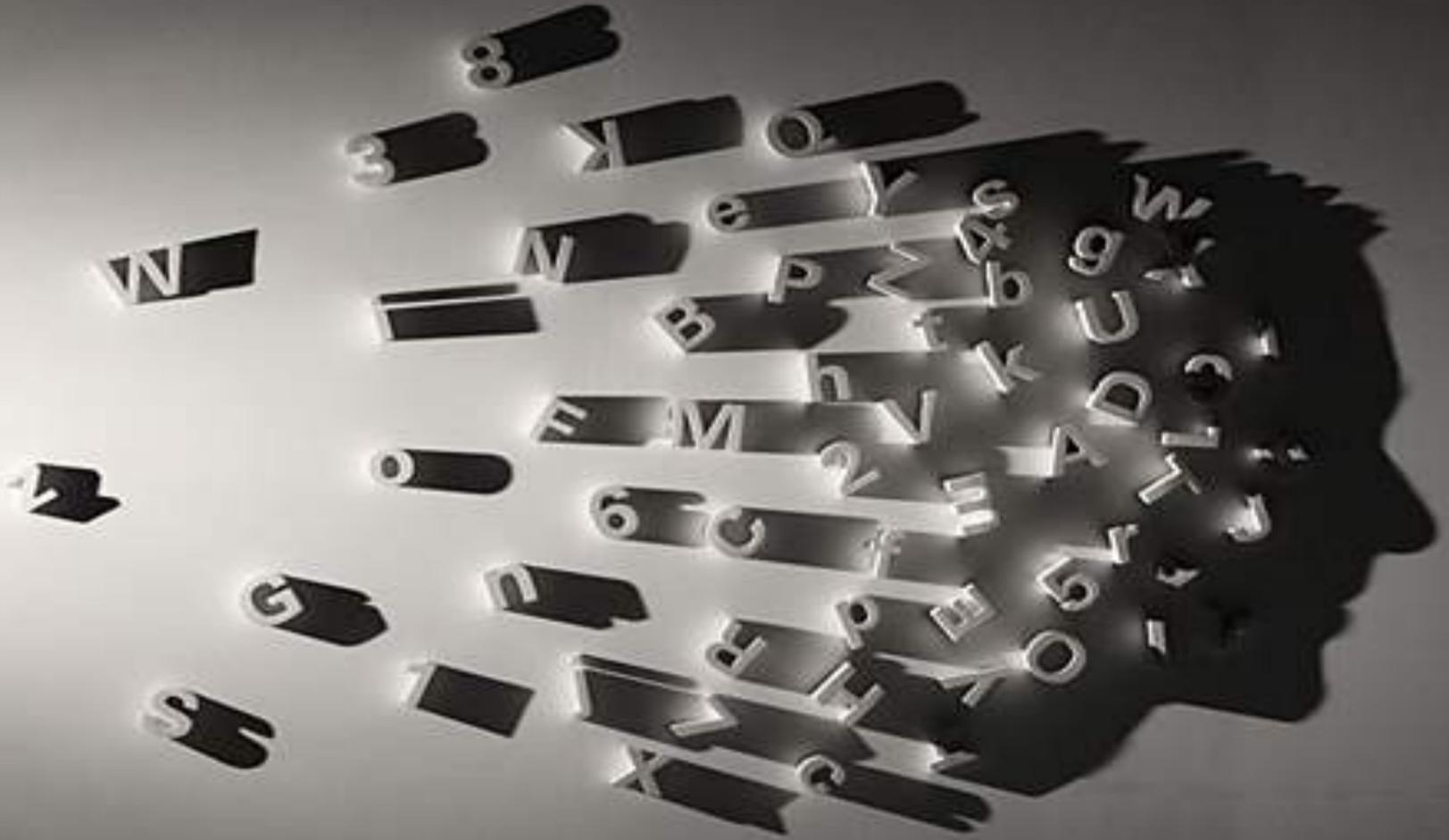


Portal de Periódicos

Estudos Gramaticais

v.10 n.17 (2013)



escultura de luz e sombra by kumi yamashita © 1994 · wordpress.com

LETRA MAGNA

Estudos Gramaticais v.10 n.17 (2013)

SUMÁRIO

Leitura, produção escrita e análise linguística e morfológica em poemas de Cecília Meireles

Antonio Carlos Machado • Lucinete Maria da Silva

O juntor *então* e a articulação de orações

Glauca Andrioli Chiarelli

Advérbios dêiticos em *-mente*

Emanuela Monteiro Gondim

Os ditos e não-ditos nas capas da *Isto É* e *Veja*

Neilton Farias Lins

Uma análise do tempo destinado à leitura nas disciplinas do ensino fundamental e médio

Laís Toledo Tavares • Patrícia Graciela da Rocha • Thaíssa Moreira Prado

Estudos gramaticais: A gramática padrão e as variações linguísticas em sala de aula

Alexandre Cezar da Silva

Linguística de corpus: Ferramenta para o ensino de heterossemânticos

Cristiane Magalhães Bissaco

As principais correntes teóricas da linguística e os estudos gramaticais

Amanda Maria de Oliveira

A (im)polidez em textos acadêmicos escritos

Maria Aparecida Gomes Barbosa

O projeto *Reading to Learn (R2L)* aplicado ao inglês como língua adicional (ILA)

Jennifer Sarah Cooper • João Evangelista Trajano • Lidiane Cristina Souza

Estudo sobre as atividades de compreensão e interpretação textuais em livros didáticos

Salete Valer

O gênero carta do leitor na mídia impressa: Dialogismo, responsividade e avaliação

Marcossuel Soares Batista da Silva

Nietzsche e a Linguística: Linguagem como locus retórico perspectivista

Thiago Gomes da Silva • Annie Tarsis Morais Figueiredo

Os diferentes conceitos de gramática nos estudos linguísticos

Francinalva Andrade Bezerra

Qual forma pronominal você costuma usar para se dirigir ao seu pai ou sua mãe?

Patrícia Graciela da Rocha

Resenha de *Elementos de linguística e semiologia*, Carlos Cândido de Almeida (2011)

Elias de Souza Santos

LEITURA, PRODUÇÃO ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DO ASPECTO MORFOLÓGICO ESTRUTURAL DAS PALAVRAS EM POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES.

Antonio Carlos Machado¹

Lucinete Maria da Silva²

RESUMO: Pretende-se evidenciar as práticas de Leitura, Produção Escrita e Análise Linguística do aspecto Morfológico Estrutural das palavras em poemas de Cecília Meireles, identificando os morfemas lexicais, classificatórios, flexionais e derivacionais; de acordo com a visão científica de alguns teóricos da língua portuguesa como Irandé Antunes, Câmara Jr., Ingedore Villaça, Maria Cecília, Geraldí e dentre outros. Os objetivos foram descrever analisando os aspectos morfológicos da gramática da Língua Portuguesa, conhecer as noções básicas do aspecto morfológico da gramática da Língua Portuguesa, analisar de forma crítica os elementos morfológicos, segundo a visão científica; estabelecer a relação entre os termos usados para os elementos morfológicos na visão tradicional e científica, identificar as estruturas das palavras de acordo com a gramática descritiva, incentivar a leitura de textos literários, aplicando o estudo da linguística descritiva, conhecer as noções básicas do Poema e desenvolver a habilidade da produção escrita do alunado, em relação ao gênero textual: poema. A metodologia aplicada serão aulas dinâmicas com intuito de promover o interesse crítico nos discentes, abrindo um caminho visionário para o estudo da língua portuguesa no futuro. Os resultados foram satisfatórios em relação ao processo de ensino aprendizagem e a assimilação dos termos linguísticos estudados em relação ao ensino da gramática tradicional.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura - Produção Escrita - Análise Linguística – Poemas – Morfemas.

ABSTRACT: The aim is to highlight the practices of Reading, Writing and Production Linguistic Analysis of Morphological Structural aspect of words in poems by Cecilia Meireles, identifying lexical morphemes, classificatory, inflectional and derivational, according to the scientific view of some theorists of language Portuguese as Irandé Antunes, Jr. House, Ingedore Villaça, Maria Cecilia, Geraldí and others. The goals were to analyze the morphological aspects of the

1. Especialista em Linguística e Professor da Rede Estadual de Ensino do Maranhão

2. Mestranda em Letras e Professora do Instituto Federal do Piauí

grammar of the Portuguese language, know the basics of the morphological aspect of the grammar of Portuguese, critically analyze the elements morphic, according to the scientific view, establish the relationship between the terms used for the elements morphic in traditional and scientific vision, identify the structures of words according to a descriptive grammar, encourage the reading of literary texts, applying the study of descriptive language, know the basics of the poem and develop the ability of the written production of students, in relation to the genre: poem. The methodology will be applied dynamic classes aiming to promote interest in students critical, visionary clearing a path for the study of Portuguese in the future. The results were satisfactory in relation to the process of teaching and learning and assimilation of linguistic terms studied in relation to the teaching of traditional grammar.

KEY WORDS: Reading - Writing Production - Linguistic Analysis - Poems - Morphemes.

Introdução

Linguística é uma ramificação da semiologia, que estuda os sistemas de signos (a línguas naturais), e o seu objetivo de estudo é a linguagem. Já a linguagem é um conjunto de símbolos usados na comunicação humana, que se apresenta na forma verbal e não verbal.

Vale lembrar que os objetivos da linguística são investigar e observar como as diversas línguas são organizadas e como funcionam, estabelecendo relações entre essas línguas e as comunidades em que são produzidas e utilizadas.

A morfologia é a parte da língua que estuda a estrutura, a formação e a flexão das palavras, portanto, baseada nos estudos críticos provindos da gramática descritiva, e de acordo com a visão crítica de alguns estudiosos propõe-se uma análise crítica do aspecto morfológico no que se refere às Estruturas dos vocábulos em poemas de Cecília Meireles objetivando, assim, o incentivo a contextualização dos estudos da Língua Portuguesa.

O presente trabalho está voltado para o oitavo ano do ensino fundamental, que será aplicado na Escola Estadual Afonso Mafrense, localizada na cidade de Altos, na Rua 12 de Outubro, s/n, no segundo semestre do ano letivo de 2008, precisamente no mês de outubro.

O recente trabalho, como conveniente de cunho pedagógico que é, visa apresentar como se encontra a língua portuguesa em sua estrutura, quais os elementos que a compõem, que processo ocorreu para a criação de novos vocábulos, como os nomes se flexionam e outros.

Pensamento contrário a este tem a linguística descritiva que aborda outros parâmetros para descrever a língua, mostrando os mesmos fatos por outras perspectivas não puramente relacionados apenas a estrutura (forma), mas levando em conta o valor semântico e funcional dentro do idioma.

Este trabalho tem os objetivos de evidenciar o aspecto morfológico num âmbito analítico e crítico, tendo como suporte textual os poemas literários de Cecília Meireles, além de descrever analisando os aspectos morfológicos da gramática da Língua Portuguesa, conhecer as noções básicas do aspecto morfológico da gramática da Língua Portuguesa, analisar de forma crítica os elementos mórficos, segundo a visão científica; estabelecer a relação entre os termos usados para os elementos mórficos na visão tradicional e científica, identificar as estruturas das palavras de acordo com a gramática descritiva, incentivar a leitura de textos literários, aplicando o estudo da linguística descritiva, conhecer as noções básicas do Poema e desenvolver a habilidade da produção escrita do alunado, em relação ao gênero textual: poema.

O presente trabalho é fundamentado nas teorias científicas de alguns estudiosos da língua portuguesa como: Ingedore Villaça, Matoso Câmara, Gladstone Melo, dentre outros, que trazem a tona uma visão contrário imposta pela gramática normativa.

A metodologia aplicada serão aulas dinâmicas com intuito de promover o interesse crítico nos discentes, abrindo um caminho visionário para o estudo da língua portuguesa no futuro.

Os conteúdos trabalhados, com cunho descritivo e analítico do sistema linguístico em seus aspectos morfológico, observando as atribuições desses processos para o ensino, de acordo com a especificação foram: Noções Básicas de Morfologia, Estrutura das Palavras (Morfema lexical, Morfema Classificatório, Morfema Flexional, Morfema Derivacional, Elementos de Ligação e Gênero Textual: Poema).

A princípio o trabalho baseou-se nas seguintes hipóteses: estímulo à leitura de textos literários, incentivo a produção escrita de textos, referentes ao gênero poético com atividades críticas e analíticas, desenvolvimento de atividades que desperte o hábito de formular, refletir e produzir textos escritos, conhecimento crítico dos gêneros textuais, estudo gramatical contextualizado e analítico e valorização do estudo analítico em detrimento do descritivo.

O sistema de avaliação realizado no decorrer do período foi através da observação e participação dos alunos, de acordo com as seguintes atividades especificadas: discussões críticas, leitura e análise de textos poéticos, exercícios analíticos, avaliação e testes objetivos e subjetivos.

Assim, apresenta-se este relatório final que contém a seguinte estrutura: inicialmente com a introdução, fundamentação teórica, seguida de procedimentos metodológicos, relato das experiências, considerações finais, referências bibliográficas, anexos (materiais elaborados para a oficina) e por fim apêndices.

Por isso, reafirma-se que o estudo da língua de uma forma crítica e analítica consegue quebrar a barreira da tradicionalidade imposta pelas gramáticas do século XVI.

A importância da leitura e da escrita na análise linguística

Segundo Marisa Lajolo (1982, apud Wanderley Geraldi, 2006, p.91).

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

De acordo com os referidos autores, deve-se ampliar o conceito de leitura compreendendo-a não como mera decodificação de signos com uma atribuição de sentido a parte, e sim como uma atividade cognitiva complexa que tem o texto como elo entre o conhecimento adquirido e aqueles que o interlocutor já possui podendo assim confrontá-lo com suas idéias, aceitando-o ou refutando-o. Para isso é necessário possuir e fazer uso da criticidade.

Com essa competência o leitor pode entender se a informação nova lhe interessa, se o que o autor disse realmente é verídico ou não, enfim compreender toda carga de significado que o texto é capaz de fornecer.

Essa concepção de leitura, e da importância da sua prática desde muito cedo na vida dos indivíduos, bem como do papel da escola no desenvolvimento dessa aptidão, vem sendo muito discutida por vários autores e já passou a ser, até, um comentário corriqueiro, como afirma KOCH (2006):

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente. (KOCH, 2006, p.9.).

Diante dessa realidade, encontram-se o sistema escolar com seus desafios exigindo do professor competências e habilidades para despertar nos discentes a beleza e a necessidade de dominar essa capacidade (leitura) tão exigida na sociedade moderna. E a fim de alcançar esse objetivo algumas ciências humanas, Linguística e suas ramificações, ganham notoriedade uma vez que oferece meios para a efetivação dessa atividade cognitiva, pois a mesma tem como uma das suas finalidades “descrever ou explicar a linguagem verbal”.

A partir daí encontram-se vários autores seguindo a concepção Linguística que define os processos de leitura como algo processual e engenhoso como qualquer outra atividade cognitiva, com diz Ângela Kleiman (2001, p.13):

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto.

Considerando a afirmação de Kleiman, pode-se concretizar o ato de leitura como uma ação abrangente que precisa ser desenvolvida com estratégias que prime pelo trabalho paciente,

atrativo e eclético estimulando a ampliação das habilidades internalizadas do indivíduo elevando sua capacidade de decodificação e interpretação do código alfabético, ou outros. E dessa forma, os docentes, têm que reinventar a prática pedagógica “saindo” da gramática descritiva tradicional para priorizar a gramática de texto, além de eliminar a separação entre ensino de gramática normativa e de literatura e, ainda, por fim a prática de fazer das aulas de língua portuguesa aulas de metalinguagem como afirmam alguns renomados autores:

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outros, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista. É isso que explica a perspectiva estreita da estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o todo do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo-inalienável. (BAKHTIN, 1997, p. 326.).

(...) nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (GERALDI, 2006, p. 19.).

(...) a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos. Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (GERALDI, 2006, p.45.).

Aliando-se a essas estratégias tem papel fundamental na aprendizagem o princípio pedagógico da contextualização, tal princípio é capaz de dar sentido aos conhecimentos adquiridos na escola, uma vez que estabelece um elo com o cotidiano do aluno. Vale lembrar que este, é citado em documentos oficiais que pregam a melhoria da qualidade do ensino e a formação crítica e participativa do indivíduo na sociedade. Para reforçar isto, pode-se observar o que estabelece os PCN's (1999, p.91):

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados

explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: compreender é inventar ou reconstruir, através de reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.

Desse modo, pode-se perceber que a contextualização que os documentos oficiais de educação referenciam, não é a simulação de situações em sala de aula, e sim trazem a realidade do aluno para o ambiente escolar interagindo com seus problemas e com os seus recursos. Isto pode ser observado a partir do trabalho com os alunos visando o desenvolvimento do senso crítico, a fim de despertar neles a autonomia para o exercício da cidadania.

Assim, é perceptível, a partir do pensamento de Antunes (1987) que os autores desse trabalho comungam plenamente com tal pensamento:

A escola não precisa simular situações de comunicação, nem imaginar tantos contextos para a produção da escrita e da leitura. Bem sabemos como isso tem sido feito de forma sempre tão irreal que a linguagem daí derivada nem corresponde à realidade de vida do aluno nem, tampouco, a seu mundo de fantasia. Perde-se pelas abstrações e vagezas do que está sendo dito fora do contexto e de previsões. (ANTUNES, 1987, p.25 a 27.).

Dessa forma, ou seja, baseada nas ciências humanas, concebe-se a linguagem como pensa Travaglia (2000).

Numa concepção interacionista, a linguagem é entendida como um processo de interação, ao usar a língua o indivíduo não está simplesmente exteriorizando pensamentos e informações,

nesse momento ele está também agindo sobre o interlocutor transmitindo efeitos de sentido de acordo com o contexto sócio histórico em que estão inseridos.

Educadores com essas concepções têm possibilidades de transformar as aulas de “gramática” e “literatura” buscando:

(...) integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete (GERALDI, 2006, p. 19.).

E dessa forma levar o aluno a despertar o interesse pela aprendizagem superando as inúmeras barreiras que poderão fazer com que ele desista da busca pelo conhecimento escolar, e só no final, depois de superá-las, entender que:

A aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos. Estes últimos, em geral, estabelecem a desconfiança. Inconscientemente aquela leitora talvez ache melhor nem entender (ler), porque isso significaria para ela novas exigências, ruptura com a passividade, enfrentamento de uma situação podendo causar-lhe maiores frustrações em face da realidade. E esta possivelmente, ela considere imutável ou cujas perspectivas de modificação estariam, a seu ver, muito além de seu alcance pessoal ou de seu grupo social. (MARTINSs, 1994, p. 20.).

Então, pode-se observar que o saber gera um poder significativo na vida de qualquer indivíduo, uma vez que o torna capaz de criticar e até de romper com situações incomoda que o meio social possa lhe submeter. Tal responsabilidade pode causa inquietação ou medo em algumas pessoas que preferem continuar no “comodismo” do não saber e, dessa forma, permanecem na passividade e no sentimento de que não pode enfrentar os problemas sociais que lhe afligem, pois acreditam que está muito além das suas possibilidades.

É preciso tornar a sociedade mais conscientizada e isso só se tornará possível quando forem reconhecidos e praticados os processos educativos eficazmente tornando os discentes agentes transformador dos padrões sociais e principalmente de todos os tipos de preconceitos, no ensino de Língua portuguesa há de se combater o preconceito linguístico, como afirma Soares (1989, p. 40):

É importante conscientizar o aluno sobre as variedades linguísticas e sua adequação ao meio social, deixando claro que não há variedades melhores que outras e sim diferentes, combatendo o preconceito linguístico presente no espaço escolar, como diz Magda Soares:

Tal como não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade nem entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro são adequados às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois igualmente validos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo”, mais “correto”, “lógico” que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados. Entretanto, os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do

país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos linguisticamente inaceitáveis.

Sabe-se que a linguagem apresenta - se em duas modalidades: oral e escrita e, na sociedade atual, altamente informatizada, confere-se um grande prestígio a modalidade escrita, principalmente pelo seu caráter conservador que permite deixar registrado para posteridade fatos ocorridos e que ocorrem hoje. No entanto, sua supervalorização deixa à margem aqueles que não a dominam. O veículo oficial que postula esse valor que lhe é dado é a escola, mas, porém não executa de maneira atrativa o seu objetivo com o uso de metodologias, projetos e programas que não condizem com a realidade dos alunos e dessa forma não lhe valorizam e até afasta os discentes. Pode-se confirmar tal afirmativa analisando o que diz os estudiosos citados abaixo:

A leitura e a escrita são ações comunicativas. Escreve-se para dizer alguma coisa a alguém. Lê-se para reconstruir o que foi dito para outro e por que ou para que foi dito. Escrever, como falar demanda uma relação entre dois sujeitos, com suas experiências de vida e sua visão de mundo. Demanda um universo referencial e algum tipo de intervenção com o outro sobre o outro. Ler supõe, assim como ouvir, a identificação desse conjunto complexo de fatores. Identificação que, por sua vez, passa pela experiência pessoal e histórica de leitor. Cada um percebe a partir de seu conhecimento de mundo, sua compreensão da realidade. Pela escrita e leitura, emissor e receptor se confrontam. Partilham e constroem junto, o ato da comunicação verbal.

A escola tem-se distanciado desse princípio quando instrui uma escrita pela qual tanto faz dizer-se isto ou aquilo, contanto que se

observem os padrões da correção gramatical ou ortográfica. Falta, ainda agora, instruir a prática, entre professores e alunos, da produção e recepção de textos que devam existir para que se diga o que precisa ser dito a alguém ou a muitos. A partir de situações ligadas à vida da escola e da comunidade, professores e alunos, repetimos, podiam vivenciar a aprendizagem efetiva de textos que, conforme as circunstâncias poderiam cumprir as diferentes funções da linguagem. .(ANTUNESs, 1987, p.25 a 27.).

Após essa abordagem sobre leitura e escrita e sobre a necessidade da realização de estudos nas áreas de Língua Portuguesa, aqui entendida como: Estudos gramaticais, Literatura e Redação; integrados. Parte-se para a prática de Análise Linguística de acordo com a concepção de Geraldi (2006 p.):

O uso da expressão “práticas de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A Análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto às questões ampla a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáfora, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.), organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar – se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando – se a correção (...).

O aspecto morfológico das estruturas das palavras

Mattoso Câmara Jr., baseando-se em Bloomfield (1993, p.160), define o vocábulo morfológico ou formal em português, tendo em vista o seu funcionamento em nível de frase. O vocábulo formal ou morfológico apresenta-se, então, como a unidade a que se chega quando não é possível nova divisão em duas ou mais formas livres.

Introduzindo a noção dependente, Mattoso Câmara ampliou o conceito de vocábulo formal: “É a unidade a que se chega quando não é possível a divisão em duas ou mais formas livres ou dependentes.” (INGEDORE, 1983, p.19).

Em relação às formas livres e presas, as primeiras não funcionam isoladamente como comunicação suficiente; das segundas, pelas possibilidades de intercalação de novas e de variação posicional na frase.

A análise mórfica consiste na descrição da estrutura do vocábulo mórfico, depreendendo suas formas mínimas ou morfemas, de acordo com uma significação e uma função, elementares que lhes são atribuídas dentro da significação e da função total do vocábulo.

As palavras são formadas por estruturas, baseadas em morfemas lexicais e gramaticais (Classificatório, flexionais, derivacionais e relacionais).

O morfema lexical é o elemento estrutural básico da palavra, que contém seu significado e não apresenta variação.

Os morfemas classificatórios são constituídos pelas vogais temáticas cuja função é a de enquadrar os vocábulos em classes de nomes (substantivos e adjetivos) e verbos. Já os morfemas flexionais “fletem”, ou alteram, os morfemas lexicais, adaptando-os a expressão das categorias gramaticais que a sua classe admite: (nos nomes: gênero e número; nos verbos, modo e tempo, número e pessoa).

Destaca-se o morfema-zero que resulta da ausência de marca para expressar determinada categoria gramatical. Só ocorre quando há oposição, isto é, quando o morfema lexical isolado assume uma significação gramatical em virtude da ausência do morfema que expressa significação oposta.

Os morfemas derivacionais são responsáveis pela criação de novas palavras na língua. Segundo Ingedore Villaça e Maria Cecília (1983, p.24): “Tais morfemas, ao contrário, não

obedecem a uma sistematização obrigatória: assim é que uma derivação pode aparecer para um dado vocábulo, e faltar para um vocábulo congênere.”.

E para finalizar esse estudo linguístico têm-se os elementos de ligação que são fonemas que aparecem no interior dos vocábulos sem qualquer valor mórfico, ocorrentes na junção dos morfemas lexicais e derivacionais cuja função consiste em evitar dissonâncias na juntura daqueles elementos conforme os exemplos gasogênio e chaleira entre muitos outros.

A experiência em si

A proposta de trabalho sobre a Leitura, Produção Escrita e Análise Linguística da Estrutura Morfológica das Palavras em Poemas de Cecília Meireles teve início em 01 de outubro do decorrente ano, tendo como público alvo os dezoito alunos do 8º ano do ensino fundamental (7ª série) da Unidade Escolar Afonso Mafrense, localizada na Rua 12 de outubro, s/n, na cidade de Altos - Piauí e com término no dia 29 de 2008.

A referida instituição de ensino público é a escola estadual mais antiga da cidade de Altos, criada no início dos anos trinta e recebeu essa denominação em homenagem ao desbravador do sertão piauiense Domingos Afonso Mafrense. Antigamente a escola funcionava na Avenida Francisco Raulino, mas 1955 foi transferida para o novo e atual prédio.

Durante os dias de aplicação da proposta de ensino foi proposto aos alunos atividades envolvendo leituras críticas e interpretativas, produção escrita e análise linguística em poemas de Cecília Meireles com informações claras e objetivas com o intuito de promover o conhecimento, através do estudo estrutural e morfológico das palavras.

No primeiro dia de execução do trabalho (01.10.08) ocorreu a apresentação dos professores, cujo um dos pesquisadores é o professor titular da turma e da proposta de ensino. Inicialmente foi realizada uma dinâmica de sala para desenvolver uma interação entre alunos e professores, onde identificamos que a maioria dos alunos não gostava de ler, logo após realizou-se uma análise de versos poéticos de Cecília Meireles, onde os alunos lembraram as dez classes gramaticais, seguida da aplicação do exercício analítico nº. 01 que trata da interpretação crítica segundo a visão do aluno em relação ao texto “Retrato”.

No segundo dia (06.10.08) foi entregue um material didático criado pelos professores, contendo informações sobre a estrutura das palavras segundo a visão científica de Câmara Jr. e Ingedore Villaça. Sendo que o primeiro exercício foi entregue e realizado comentários sobre os mesmos. Inicialmente foi difícil assimilar as novas terminologias, mas com o uso da criatividade e clareza nas informações conseguimos despertar a curiosidade e o interesse dos alunos envolvidos na proposta de ensino-aprendizagem. Em seguida foi aplicado o segundo exercício analítico com o poema “Realização da Vida”, onde os alunos identificaram o morfema lexical das palavras selecionadas.

No início do terceiro dia (08.10.08) foi discutido o tema “preconceito”, seguida de apreciação musical e perguntas dirigidas com objetivo de estimular o senso crítico dos alunos. Logo após foi realizada a entrega do segundo exercício com sua respectiva correção e para finalizar as atividades do dia foi realizada uma revisão do conteúdo ministrado na aula passada e aplicado o exercício analítico nº.03 com o poema “Noite”, onde o educando identificaram o morfema classificatório dos vocábulos selecionados.

Vale lembrar que todo exercício analítico antes de ser aplicado, era realizado leituras silenciosas e compartilhadas de cunho interpretativo e crítico. Um fato importante que não podemos deixar de registrar é que no início da aplicação do projeto de ensino identificamos a deficiência no processo do ato da leitura, mas com o andamento da oficina notamos que conseguimos mudar a concepção dos alunos nesse aspecto, pois eles disputavam à vez de realizar as leituras, apesar de alguns demonstrarem certa timidez, um dos créditos dá-se ao gênero textual empregado e os outros ao interesses do educando e a dinâmica de leitura realizada pelos professores.

No quarto dia (13.10.08) a aula iniciou-se com a recitação do poema “soneto da fidelidade” de Vinicius de Moraes seguida de questionamentos sobre o texto. Logo após foi entregue e corrigido o terceiro exercício e aplicado o número quatro que traz em seu conteúdo o poema “Anunciação”, onde eles identificaram o morfema flexional dos vocábulos selecionados.

Já no quinto dia (20.10.08) foi distribuído um material didático produzido pelos professores, que contém informações sobre o gênero textual: Poema; em seguida foi realizado a análise estrutural do poema “2º Motivo da Rosa” de Cecília Meireles e “Soneto da

Fidelidade” de Vinicius de Moraes. Logo após toda explanação teórica foi entregue uma proposta de produção escrita em relação ao gênero trabalhado em sala de aula, sendo executado com bastante dedicação pelos docentes.

No dia 22, sexto dia de execução da proposta de ensino foi entregue o exercício analítico numero quatro com sua devida correção e aplicado o nº.05, em que os alunos identificaram o morfema derivacional nas palavras destacadas. Com a conclusão da atividade, os professores realizaram uma revisão geral dos conteúdos ministrados em sala de aula.

No sétimo dia (27.10.08) foi aplicado a 7ª avaliação, que objetivava a concretização e assimilação dos conteúdos ensinados e praticados em sala de aula.

E para finalizar proposta de ensino no oitavo dia (29.10.08) foi entregue as avaliações e aplicado um teste analítico para comprovar o aprendizado dos docentes, que deste o início demonstraram confiança, credibilidade e interesse nas aulas ministradas pelos professores idealizadores do projeto de ensino, cujo resultado foi bastante satisfatório em todas as atividades aplicadas e solucionadas pelos alunos.

Não podemos deixar de ressaltar que os nossos alunos: Francilúcia, Eunice, Wanderson, Francisco Carvalho, Carol, Roseane, Lindinês, Joarez, Antonio da Cruz, Tharly, Lucas, Paulo Ricardo, João Victor, Doglas, Igo, Allan, Adriana e Janilson colaboraram muito na concretização dessa pequena e valorosa proposta de ensino-aprendizagem, pois sua atenção e carinho fizeram com que nossa tese educacional adquirisse consistência e se transformasse num grande e significativo projeto profissional e particular de vida. Agora temos a certeza que a semente foi plantada no curso de especialização em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa irá germinar em cada um deles e nos nossos futuros alunos daqui pra frente, pois temos outra visão de como trabalhar a nossa língua materna.

Considerações finais

O trabalho foi desenvolvido com bastante dedicação e como diz o grande poeta português Fernando Pessoa: Tudo vale a pena, se a alma não é pequena. Se as dificuldades existiram, elas passaram despercebidas pelos nossos olhos, pois a dedicação e o prazer de concretizar os

ensinamentos adquiridos ao longo do curso de especialização, através dos nossos Mestres e Doutores foi mais grandioso, juntamente com o prazer de ver no rosto de cada aluno o interesse e a surpresa de conhecer de uma forma diferente os assuntos gramaticais.

Na questão da prática da leitura podemos afirmar que a conquista de desenvolver o hábito desse processo foi uma vitória importante, pois o senso crítico fluiu com discussões empolgantes a cada aula e os nossos alunos nos surpreenderam com a exposição do seu ponto de vista.

A prática de produção escrita também foi uma surpresa para os pesquisadores, pois apesar de estarem constantemente envolvidos com o gênero textual em exercícios, teste e avaliação, em apenas uma aula expositiva desse texto poético, a maioria dos docentes conseguiu absorver a ideia e produzir com perfeição o texto com temática livre.

Já a prática de análise linguística foi desenvolvida com bastante interesse e curiosidade, pois os alunos apresentavam atenção nas explicações e nos exemplos expostos pelos professores. Um dos recursos usados para melhorar a compreensão do aluno em relação à atividade aplicada, era sempre analisar versos poéticos de Cecília Meireles, de acordo com o assunto do exercício praticado.

Portanto, valeu a pena transformar informações em conhecimento, pois os nossos alunos são estudantes que estão em busca de algo mais. Na verdade o que falta para melhorar o processo de ensino-aprendizagem são professores comprometidos pela causa e técnicas e métodos atualizados, eficientes, dinâmicos e didáticos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal In Leitura: teoria e prática.* _Revista da Associação de Leitura do Brasil – ABL. Porto Alegre/Campinas: Mercado Aberto, dezembro de 1987, ano 6,número 10.

BAKHTIN,M. *Estética da criação verbal* .2 ed. São Paulo: Martins Fontes,1997.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 35ª ed. 2002.

GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo : Ática, 2006.

KLEIMAN, a.B . *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2ª ed. São Paulo : Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. Coleção primeiros passos. São Paulo: BR

MEIRELES, Cecília, 1901 – 1964. *Antologia Poética* / Cecília Meireles. __3. ed. __Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. asiliense, 1994.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*: de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira / Gladstone Chaves de Melo. __3. ed. __Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1980.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares Nacionais*: Ensino Médio, 1999.

SILVA, Maria Cecília Perez de Sousa e Koch Ingedore Villaça. *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1998.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O JUNTOR *ENTÃO* E A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES

Gláucia Andrioli Chiarelli¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é identificar e descrever o comportamento sintático-semântico do juntor *então* em dados de enunciação escrita, verificando como as diferentes relações semânticas estabelecidas por esse juntor estão organizadas na arquitetura sintática. Para tanto, levamos em conta a proposta funcionalista de Raible (2001) sobre junção, que postula que a combinação de orações ou partes textuais pode ser dada em diferentes níveis de organização sintática e que, dessas ligações, emergem diferentes relações semânticas. Como resultado, mostramos que o item *então*, diferentemente do que a gramática normativa estabelece, apresenta diversas organizações sintático-semânticas, que podem ser dispostas em um *continuum*.

PALAVRAS-CHAVE: junção, arquitetura sintática, relações semânticas

ABSTRACT: The aim of this paper is to identify and describe the syntactic and semantic behavior of the Portuguese item *então* in written language, in search of showing how the semantic relations established by this item are arranged in the syntactic organization. To do so, this analysis is based in Raible's (2001) functionalist proposal about junction, which postulates that the combination of sentences or textual fragments can be established in different levels of syntactic organization and that, from these links, different semantic relations emerge. As a result, we showed that the item *então* presents various syntactic-semantic organizations, which can be in a continuum, differently from what normative grammar postulates.

KEY WORDS: junction, syntactic organization, semantic relations.

1. Introdução

Muitos autores como Garcia (1985), Neves (2006), Azeredo (1990), entre outros, questionaram a limitação com que a tradição gramatical trata o tema articulação de orações. A gramática normativa reconhece apenas dois domínios: a coordenação e a subordinação, em que a primeira está ligada ao parâmetro independência e a segunda, à dependência. Essa classificação é abordada de maneira dicotômica e, algumas vezes, confusa. Os autores citados, dentre outros, já destacaram a falta de critérios nessa classificação quanto à independência e dependência, que ora se baseia em critérios semânticos, ora em sintáticos, ora confunde ambos. Além disso, de um modo geral, os gramáticos não reconhecem a multifuncionalidade dos conectores e o que foge da correlação uma forma – uma função é analisado como

¹Mestre em Linguística pela UNESP de São José do Rio Preto, Brasil. glaucia.ch@hotmail.com.

exceção. Esse é o caso do “e” que, classificado como conjunção coordenada aditiva, normalmente conta com apenas uma nota advertindo que ele pode assumir sentido adversativo. No caso do elemento *então*, este é classificado como uma conjunção coordenativa conclusiva, o que significa que estabelece uma relação semântica de conclusão e que as orações que o item coordena são independentes.

Garcia (1985), no entanto, questiona o parâmetro (in)dependência e argumenta que, embora a Gramática Tradicional classifique as coordenadas como orações independentes, não se pode falar que todas elas possuem essa característica, pois esse parâmetro, segundo o autor, significa autonomia não só de função, mas também de sentido. Para ele, as conjunções coordenadas que expressam motivo, consequência e conclusão não ligam orações da mesma natureza, e a oração encabeçada por elas não gozam de total autonomia sintática e semântica. O autor nega que haja independência em orações do tipo “portanto não sairemos” e sustenta a noção de *falsa coordenação*, em que se estabelece uma coordenação gramatical e uma subordinação psicológica, ou seja, há *interdependência* entre as orações. Dessa forma, podemos entender que, ao estabelecer sentido conclusivo, o item *então* não articularia orações totalmente autônomas.

Neves (2006) revela que questões pragmático-discursivas extrapolam as regras sintáticas de articulação de orações a ponto de algumas orações adverbiais, chamadas pela Gramática Tradicional de subordinadas e, portanto, dependentes, poderem ser expressas sem as principais como “Se eu pudesse mudar dessa favela! Tenho a impressão de que estou no inferno”. Segundo Neves, verifica-se até maior autonomia nessas orações adverbiais do que em orações coordenadas adversativas. Por exemplo, na frase “Benito reformou contrato com a Renascença, mas há ainda muita gente com vínculos vencidos”, a segunda oração nunca ocorreria como autônoma como a condicional apresentada. De acordo com a autora, a definição tradicional de conjunção coordenativa como a palavra que liga dois termos ou orações gramaticalmente idênticos não consegue responder totalmente pelo estatuto desse tipo de elemento. No exame das conjunções, “e”, “ou” e “mas”, ditas coordenativas típicas por muitos autores, Neves verificou que essas palavras, muitas vezes, extrapolam a organização puramente sintática da frase e constituem articuladores de altíssimo valor semântico-discursivo, iniciando parágrafos, capítulos de livros e até obras. Nesses casos, esses itens fazem junção externa à organização sintática.

A esse respeito, Guimarães (1980 – *apud* KOCH, 2008) comenta que “as conjunções coordenativas aparecem não só entre orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos entre si. Devem, por isso, ser consideradas como operadores do discurso” (KOCH, 2008, p. 120).

Por conseguinte, diante de nossas insatisfações com o modelo tradicional de junção, buscamos fundamentos em estudos de cunho linguístico, mais especificamente de natureza funcionalista, sobre junção, a fim de descrever a multifuncionalidade sintático-semântica do item *então*, enquanto juntor. Nosso objetivo é mostrar como as diversas relações semânticas e pragmáticas desempenhadas pelo juntor *então* flutuam por diferentes níveis da organização sintática, contrariando o modelo tradicional que o define apenas como conjunção coordenativa conclusiva. Para atingir esse objetivo, apresentaremos a seguir, a proposta de Raible (2001) sobre junção, considerada significativa, na medida em que descreve os processos de coordenação e subordinação de modo escalar, ou seja, em termos de *continuum*, e não de modo dicotômico. Além disso, essa proposta é mais rigorosa quanto aos critérios utilizados nessa classificação, já que busca aliar critérios semânticos e sintáticos na junção de orações.

Diante desses objetivos, este artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a proposta de Raible (2001) sobre junção, noção teórica que norteia essa pesquisa; em seguida, trazemos uma descrição do *corpus* utilizado; a seguir, expomos os diferentes padrões semântico-sintáticos do item *então* mapeados no *corpus*; e, na última parte do trabalho, trazemos as considerações finais, na qual mostramos, de modo conciso, os principais pontos e resultados dessa pesquisa.

2. A proposta de Raible (2001)

De acordo com Raible (2001), a comunicação humana é fundamentalmente baseada em textos, turnos, e não apenas proposições e orações. Com isso, a junção de pequenas partes se dá dentro de uma unidade maior e, assim, é primordial para a atividade linguística. Raible destaca que a noção de junção se sustenta basicamente em cinco parâmetros: (i) *hierarquia sintática*, que remete aos diferentes graus de integração e dependência entre as unidades; (ii) *relações semânticas*, que remetem a uma escala cognitiva de complexidade crescente; (iii)

dinamismo comunicativo, que se refere ao fato de que unidades articuladas têm diversos estatutos informacionais; (iv) *manutenção da referência*, que remete aos diferentes procedimentos de referenciação anafórica e catafórica e (v) *gênero textual*, que está relacionado ao conhecimento de um gênero e seu vocabulário característico. Nosso interesse recai nos dois primeiros parâmetros, pois é a partir do cruzamento entre eles que os juntores de uma língua são caracterizados. Juntores, segundo Raible, são elementos que promovem coesão no texto, e podem ser: conjunções, advérbios fóricos, dêiticos, preposições, construções reduzidas, entre outros. Esses dois parâmetros serão discutidos a seguir.

2.1. Hierarquia sintática

Na combinação de elementos proposicionais, são estabelecidas diversas relações de sentido, como tempo, causa, conclusão, concessão, etc., desempenhando importante papel na junção. Segundo Raible (2001), uma única relação semântica pode ser expressa de diversos modos, ou seja, em diferentes níveis da arquitetura sintática. O parâmetro da hierarquia sintática, dessa forma, trata das diferentes estratégias de combinação e integração de orações, dispostas em um *continuum*, cujos pólos seriam as estratégias de *agregação* e *integração*. Para o autor, o pólo mais à esquerda seria o da *agregação*. Na *agregação*, a estratégia de ligação seria a justaposição de orações, sem juntor explícito, como no exemplo abaixo:

- (1) Joana está doente. Ela permanece em casa.

A relação de sentido constituída na sentença acima é de *causalidade*, inferida pelo contexto, já que, na justaposição, não há juntor explícito que mostre essa relação. Já o pólo mais à direita se refere à *integração*, no qual as duas orações estariam totalmente integradas em uma:

- (2) Joana permanece em casa por motivo de doença.

Assim, a mesma relação de causalidade foi organizada de modos distintos na arquitetura sintática. Entretanto, entre esses dois pólos, haveria uma quantidade de estratégias

intermediárias com variados graus de dependência e/ou integração, conforme sugerem os exemplos abaixo:

- (3) Joana está doente. Por isso ela permanece em casa.
- (4) Joana está doente, pois ela permanece em casa.
- (5) Já que Joana está doente, permanece em casa.
- (6) Estando doente, Joana permanece em casa.

Nos exemplos acima, a *causalidade* é estabelecida pelos jutores explícitos “por isso”, “pois”, “já que” e por uma construção com gerúndio, respectivamente. Todavia, há uma diferença entre os níveis de integração das orações, indicando que elas estariam em pontos diferentes do *continuum*, sendo que (3) e (4) estariam mais à esquerda, aproximando-se da agregação e (5) e (6) estariam mais à direita, aproximando-se mais de uma integração.

Kabatek (2008), fundamentando-se nos trabalhos de Raible (2001), lista sete diferentes padrões sintáticos de junção que estariam no *continuum*:

Quadro 1: Graus de integração sintática

| | |
|------------|--|
| I | Junção por justaposição (sem jutor explícito) |
| II | Junção pronominal (relações dêiticas e fóricas com a frase anterior) |
| III | Junção por coordenação (com jutor explícito) |
| IV | Junção por subordinação (hipotaxe e encaixamento) |
| V | Junção com gerúndios e participios |
| VI | Junção com grupos preposicionais |
| VII | Junção com preposições |

Do nosso ponto de vista, a heterogeneidade dessa proposta pode gerar limitações, ao reunir mecanismos de combinação de orações com mecanismos de constituição (padrão IV), do tipo encaixamento, que são de outra natureza, como afirma Halliday (1985). Para esse autor, *encaixamento* não é um caso de junção de orações como parataxe e hipotaxe, mas um mecanismo pelo qual uma oração tem a função de um constituinte dentro da estrutura de outra oração. Apesar dessa limitação, entendemos que a proposta de Raible (2001) apresenta vários pontos positivos, em especial, a noção de *continuum*, nos processos de combinação.

2.2. Relações semânticas

Segundo Raible (2001), tratar de junção implica discutir as relações semânticas estabelecidas entre proposições, como tempo, condição, concessão, causa, entre outras. Como visto anteriormente, o autor destaca que as relações semânticas podem estar implícitas ou podem ter representação na superfície do texto por meio da inclusão de juntores de vários tipos, e, dessa forma, haveria várias possibilidades de expressar as relações em diferentes níveis da arquitetura sintática.

Raible (2001) levanta algumas questões sobre as relações de sentido que emergem da junção, tais como: como conceber essas relações? Há um número ilimitado? São universais? Como seriam adquiridas? (RAIBE, 2001, p. 606). Para responder essas questões, há várias abordagens, segundo o autor. A primeira é *empírica*, ou seja, foca na observação de determinadas línguas a fim de tecer tendências a respeito dessas relações semânticas. Para exemplificar, o autor cita o trabalho de Kortmann (1997), que, com base no estudo de várias línguas europeias, agrupou as relações semânticas em quatro macrocategorias: CCC (causalidade, condição, concessão); *tempo*; *lugar* e *modo*. A existência dessas relações em grande escala favorece a ideia de categorias universais da cognição humana. Kortmann (1997) também combinou uma segunda abordagem à primeira: *a diacronia*, pois, para ele, haveria uma direção para a mudança semântica. A partir de seu estudo, então, Kortmann propôs uma espécie de mapa cognitivo que esclarece a direção da mudança semântica, conforme ilustra a figura abaixo:

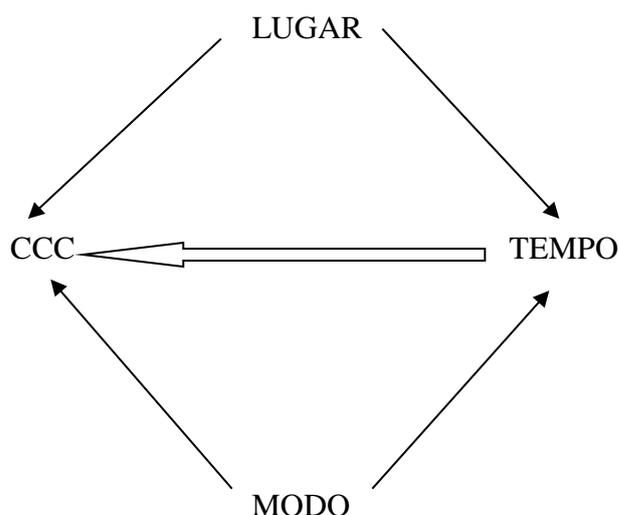


Figura 1: A macroestrutura do espaço semântico das relações interssentenciais (KORTMANN, 1997, p. 178)

Dessa forma, o Kortmann afirma que relações temporais podem ser originadas de relações de lugar e de modo, mas não o contrário. E qualquer uma dessas três relações pode servir de base para a formação de relações “CCC”. Isso indica que as relações “CCC” são provenientes de várias fontes, mas especialmente das relações temporais (seta larga), ou seja, o estudo desse autor verificou que “TEMPO” é o grande responsável por formar relações “CCC”.

Raible (2001), retomando e complementando o trabalho de Kortmann (1997), acrescenta uma terceira abordagem: *a ontogênese*. Para ele, é possível estabelecer certa ordem na aquisição das relações, em que as mais complexas seriam adquiridas mais tardiamente a partir de outras menos complexas, por exemplo, *tempo > causa, causa > finalidade*.

Destarte, embora haja certas limitações, essa proposta é interessante por várias razões que passaremos a expor. Ao tratar do eixo sintático, Raible apresenta vários, e não apenas dois processos de combinação de orações. Além disso, esses processos não são abordados de modo dicotômico, mas como um *continuum*. Outro ponto importante é que, diferentemente do que propõe a visão tradicional, para Raible, uma relação semântica não está categorizada em apenas um nível de articulação sintática (coordenação e subordinação, por exemplo), mas pode estar organizada sintaticamente em diferentes eixos da arquitetura sintática, isto é, em diferentes pontos do *continuum*. Isso significa que uma oração temporal, por exemplo, não é necessariamente subordinada a outra, mas pode ter representação na coordenação, na junção com construções reduzidas, na junção pronominal, entre outras. Também é fundamental o tratamento dado aos elementos de conexão. Raible denomina-os *juntores*, já que esses elementos são de diversos tipos e não propriamente conjunções², como classifica a gramática normativa. Neves (2000), por exemplo, considera elementos adversativos como “no entanto” e “porém” como advérbios juntivos, pois não são conjunções propriamente ditas, mas são itens em fase de gramaticalização. Portanto, juntores, itens que promovem elo entre orações ou parte maiores do texto, podem ser de diversos tipos: advérbios, conjunções, preposições, etc., como anteriormente mencionado.

²Quirk et al, (1972) bem como Pezatti (2001) tratam da prototipicidade de conjunções coordenativas. A partir de considerações dos autores sobre o tema, verificamos que os parâmetros mais importantes que caracterizam uma conjunção como prototípica são: (i) não apresentar mobilidade na sentença, sendo restrito à posição inicial, (ii) não ser precedido por outra conjunção e (iii) não ser flexível na ordem.

Desse modo, a partir da proposta de junção apresentada neste trabalho, consideramos *juntor* prototípico um item que tem a propriedade de articular, ligar orações ou porções textuais maiores, estabelecendo uma relação de sentido entre essas partes do texto. Nesse modelo de junção que adotamos, baseado principalmente em Raible (2001), quando o item estabelece algum vínculo sintático-semântico entre fragmentos do texto, independentemente de sua extensão, tem-se um *juntor*. Esses *juntores* estariam dispostos em um *continuum* cujos pólos seriam *junção pronominal*, mais à esquerda e *junção hipotática*, mais à direita, sendo a *junção paratática* um estágio intermediário. Para determinar se uma função de *então* está mais próxima de uma junção pronominal, paratática ou hipotática, levamos em conta a natureza das unidades sintáticas envolvidas, bem como a relação de sentido. Aliamos, portanto critérios semânticos e sintáticos, como defendido na proposta de Raible (2001).

Também interessam neste trabalho usos de *então* como um *juntor* não prototípico, casos em que a junção desempenhada pelo item não se situa no plano sintático, mas no plano semântico-discursivo, como, por exemplo, ocorrências em que *então* pode estabelecer junção com outra situação discursiva.

A partir dessas considerações, após a descrição do *corpus*, apresentaremos a análise dos usos *juntivos* de *então* quanto às suas funções semânticas e sintáticas.

3. O *corpus*

O *corpus* selecionado para a pesquisa refere-se a textos representativos do português paulista, vigentes nos séculos XIX, XX e XXI. Neste trabalho, o *corpus* de escrita é composto, então, de textos referentes do gênero *carta*, mais especificamente de cartas de leitores e redatores de jornais e revistas.

Abaixo, segue uma descrição detalhada de cada uma das amostras de carta utilizadas como *corpus* para este trabalho. Ao final de cada descrição, apresentamos as convenções que serão utilizadas para identificar a ocorrência de *então* na amostra:

(a) *Críticas, queixumes e bajulações na Imprensa Brasileira do século XIX* (BARBOSA e LOPES, 2006): 179 cartas de leitores e redatores publicadas em jornais e revistas paulistas da época. Os temas tratados focam diversos assuntos, desde questões pessoais como brigas entre vizinhos até questões de ordem política. Assim, encontramos uma diversidade

de funções como reclamações, provocações, críticas, reivindicações, agradecimentos, justificativas, narração de fatos ocorridos; há também cartas publicadas no jornal que são destinadas a uma pessoa específica (como uma carta pessoal). Essa função era recorrente na época por conta da circulação dos jornais e revistas, que chegavam a locais nos quais as cartas particulares não atingiam. Padrão de identificação: 19CLR, número da carta, ano.

(b) *Cartas de leitores e redatores da revista VEJA – século XX*: foi coletado um banco de dados com todas as cartas de origem paulista publicadas na revista VEJA entre os anos de 1968 e 2000. Esse banco conta com mais de 2000 cartas. Para esta pesquisa, selecionamos 182 cartas. Nessas cartas, os leitores escrevem, de um modo geral, para opinar sobre um assunto, trazendo, portanto, críticas, reclamações, indignações, elogios, esclarecimentos, etc. Os redatores escrevem basicamente para relatar algum fato, dar esclarecimentos e opinar sobre algum assunto. Padrão de identificação: 20VEJA, data da publicação.

(c) *Cartas de leitores e redatores da revista VEJA – século XXI*: foram selecionadas cartas entre os meses de janeiro a setembro de 2009. Recortamos as cartas de leitores e redatores de origem paulista das três primeiras edições de cada mês, perfazendo um total de 177 cartas. A temática tem características semelhantes às das descritas em (b). Padrão de identificação: 21VEJA, data da publicação.

(d) *Cartas de leitores do jornal O ESTADÃO – século XXI*: selecionamos cartas (*on-line*) entre os meses de janeiro a setembro de 2009. Do total, utilizamos 350 cartas, somente de leitores. A temática também é semelhante à descrição apresentada em (b), quanto à carta de leitor. Padrão de identificação: 21ESTADÃO, ano de publicação.

Depois dessa exposição, partimos para a análise dos dados.

4. Então: usos juntivos

4.1. Então anafórico temporal

Então anafórico temporal funciona como um advérbio temporal e retoma um momento ou situação mencionados no texto, que podem ser situações passadas ou futuras. No exemplo a seguir, *então* refere-se à data “4 de março de 2009”:

- (7) Na sua edição de 4 de março deste ano, VEJA ofereceu aos leitores uma reportagem de capa em que listava dez razões para otimismo em relação à crise econômica mundial e suas consequências sobre o Brasil. Estava **então** entrando no seu sexto mês e o encrallamento econômico planetário iniciado com o estouro da bolha imobiliária americana e a quebra de tradicionais bancos de investimento em Wall Street. (...) (21VEJA, 22/07/2009)

O *então* anafórico temporal não é um juntor propriamente dito, pois o vínculo estabelecido pelo item é basicamente semântico. No entanto, o anafórico é um item de coesão, ou seja, ele estabelece certa ligação dentro do texto, por isso, embora não seja um juntor prototípico, esse uso apresenta traços que o aproximam de um. Na verdade, conforme Tavares (2003), *então* anafórico temporal deu origem ao *então* sequencial temporal por um processo de gramaticalização³, o que significa que o anafórico temporal foi o primeiro passo para que o item assumisse a função de um juntor.

4.2. Então sequencial temporal

Nesse uso, *então* sequencializa eventos encadeados temporalmente, como em (08):

- (8) Parabéns pela excelente entrevista com Contardo Calligaris (Amarelas, 3 de junho). Sua abordagem pontuou fielmente o conflito do homem contemporâneo. Estava lendo a entrevista em voz alta enquanto meu marido fazia a barba e, de repente, ele parou na porta do banheiro para ouvir atentamente o que eu lia. Foi aí que eu percebi que ele estava emocionado, com os olhos cheios d'água. **Então** ele disse: “Esse psicanalista conseguiu traduzir tudo o que eu sinto e nunca consegui explicar”. (21VEJA, 10/06/2009)

Temos dois eventos encadeados temporalmente: primeiro, o marido ouviu atentamente o que a mulher lia, *em seguida*, ele disse algo. A leitura sequencial de tempo é corroborada pelo teor narrativo das cartas, percebido pelos tempos verbais no passado e por alguns outros itens coesivos, como *depois*, que ajudam na sequenciação dos acontecimentos.

No exemplo, *então* é um advérbio que tem a função de ligar as orações, manifestando uma relação temporal de sequência. Assim, a ligação é estabelecida por um elemento fórico.

³ De acordo com HOPPER e TRAUGOTT (2003), a gramaticalização pode ser entendida como um processo lento e gradual pelo qual itens lexicais e construções vêm, em certos contextos, a servir funções gramaticais e como formas gramaticais desenvolvem novas funções gramaticais, assumindo valores crescentemente abstratizados e pragmatizados.

Diferentemente do *então* anafórico temporal, *então* sequencial temporal comporta-se como um juntor prototípico, com funcionamento sintático semelhante a uma conjunção. Em (08), a articulação sintático-semântica está bem próxima ao domínio da parataxe, pois *então* liga orações de mesmo estatuto sintático: as orações são completas sintaticamente – sujeito, verbo, objeto. Semanticamente, temos um caso de *continuação*: a segunda oração continua a primeira, e não depende da primeira. Na verdade, há relativa independência, dado o fato de que o se diz na segunda oração depende da primeira, ou seja, a ação que ocorreu depois no tempo só ocorre depois da primeira.

4.3. Então conclusivo

De um modo geral, nesse padrão semântico, *então* introduz um evento que representa uma consequência, resultado ou conclusão do evento anterior, havendo, assim, uma implicação entre as orações. Algumas vezes, pode ser substituído por “portanto”, “por isso”. Verificamos que os padrões conclusivos nem sempre se manifestam do mesmo modo, tanto semântica como sintaticamente, isto é, há diversas maneiras de se estabelecer o que estamos chamando aqui de relações *conclusivas*, cada uma com sua especificidade. A relação semântico-discursiva que nomeamos de conclusiva pode se comportar como um juntor mais ou menos prototípico. Vejamos os diferentes nexos conclusivos de *então* encontrados no *corpus*.

Como um juntor conclusivo típico, temos a construção com *então* que se instaura em um nível mais factual, configurando uma *consequência objetiva* entre fatos que existem no mundo. Nesse caso, *então* introduz um efeito, um resultado do fato anterior, por isso, denominamos de *então consecutivo*, como em (09):

- (9) (...) Queríamos investir no Metrô. Procuramos o governo do Estado, para a Prefeitura fazer a estação no Largo da Batata, junto ao corredor Rebouças. Mas o governo do Estado não tinha projeto executivo. **Então**, não tivemos como investir. Daí, fizemos os túneis, para suprir uma demanda antiga por melhorias no transporte e no trânsito, objetivando beneficiar cerca de 2 milhões de pessoas que trafegam, moram ou trabalham na região (...) (21ESTADÃO, 17/09/2009)

Nesse exemplo, *então* está mais centrado na articulação sentencial e estabelece uma relação conclusiva entre fatos do mundo, ou seja, são questões mais concretas: o fato de o

Estado não ter projeto (elemento concreto) não possibilitou o investimento da prefeitura. Nesses casos, temos um padrão do seguinte tipo: (*porque*) *x*, *então* *y*, configurando uma relação de causa-efeito entre eventos no mundo.

Há outros tipos de conclusões que se diferenciam do anterior por estabelecerem uma *relação argumentativa* entre partes do texto, como a ocorrência a seguir:

- (10) Um homem bonito e inteligente fazendo sucesso não pode ser um padre? Tudo muda, até a Igreja Católica, para conquistar novos fiéis. Isso desperta sentimentos não tão nobres em algumas pessoas. Confesso que o padre Fábio de Melo é muito bonito e inteligente. Que mulher na face da Terra não gostaria de ter um homem assim ao seu lado? Mas este já está comprometido com a Igreja; **então**, vamos respeitar. (21VEJA,, 11/02/2009)

Nesse caso, *então* estabelece uma relação mais argumentativa, pois o escrevente está buscando argumentar, convencer os leitores sobre um ponto de vista: Fábio de Melo deve ser respeitado, já que é padre.

A respeito da diferença entre conclusões mais factuais e mais argumentativas, Ilari (2008) ressalta que algumas conjunções exibem esse tipo de sincretismo que consiste na confusão entre o nível do *dictum* e o *modus*, ou seja, confusão entre uma relação objetiva entre fatos que existem no mundo, e momentos de uma argumentação. O autor acrescenta, ainda, que as ocorrências de *então* representam os casos mais comuns. Entretanto, nem sempre é possível distinguir entre uma consequência ou conclusão do falante.

Tratando do item *portanto*, Lopes, Pezatti e Novaes (2001) teceram considerações a respeito das construções causais e consequenciais e construções conclusivas. Adotando a distinção proposta por Sweetser entre domínio do conteúdo e domínio epistêmico, as autoras apontaram que:

Assim, nas construções causais e consequenciais expressa-se uma relação de causalidade no nível do domínio do conteúdo, ou seja, representam-se dois estados de coisas, sendo que um deles é apresentado como causa, e o outro como consequência. Como assinala Oscar Lopes (1972) a causa é uma condição suficiente que existe no mundo real. Daí o caráter factual das construções causais e consequenciais (...) Nas construções conclusivas, a relação causa/consequência opera no nível do domínio epistêmico: o conector assinala que a proposição que introduz é a conclusão (ou consequência lógica) de uma inferência dedutiva legitimada pela articulação

de uma premissa implícita com a premissa expressa (LOPES, PEZATTI e NOVAES, 2001, p. 208-209)

Com isso, existem vários traços que diferenciam a construção conclusiva da construção de causa-efeito, embora nem sempre facilmente. O traço mais importante, de acordo com as autoras, e também constatado por Pezatti e Bechara (2007), é o de que o fundamento de uma relação semântica de conclusão propriamente dita é o *raciocínio inferencial*, o que significa que uma das premissas não está explicitada, diferentemente de uma relação consequencial, em que não temos premissas, mas uma causa e uma consequência, ambas explícitas. De acordo com Lopes, Pezatti e Novaes (2001), na frase “O João é muçulmano, portanto não bebe álcool”, a premissa apresentada é “João é muçulmano”. Mas, para chegarmos à conclusão “portanto ele não bebe álcool”, nossa interpretação apóia-se numa premissa genérica que está omitida, que é: os muçulmanos não bebem álcool. Assim, em (10), a interação entre a premissa explícita (Padre Fábio de Melo está comprometido com a igreja) e a premissa implícita (padres não podem casar ou namorar) leva à conclusão “vamos respeitar o padre Fábio de Melo”. Denominamos esses casos de *então conclusivo propriamente dito*.

Os exemplos (09) e (10) estabelecem junção sentencial, havendo uma interdependência semântica entre a causa e a consequência ou entre a premissa e a conclusão, configurando um caso de falsa coordenação (cf. GARCIA, 1985), em que temos uma coordenação sintática, mas uma subordinação semântica. Como adotamos critérios semânticos e sintáticos no modelo de junção, a junção estabelecida pelo item *então* está no *continuum* entre parataxe e hipotaxe, pois diferentemente do padrão sequencial temporal, no padrão conclusivo (conclusão objetiva ou argumentativa), não há uma simples continuação de sentido, mas *interdependência* semântica.

É também possível encontrar casos em que *então* estabelece correlação com as conjunções “quando” e “se”, trazendo uma situação em que a conclusão ou consequência apresentada por *então* depende de uma condição anterior. A estrutura desse tipo de ocorrência é: *se x, então y = se x, conseqüentemente/eu concludo y*. Nomeamos esses casos de *então conclusivo/consecutivo correlativo*. Vejamos o exemplo:

- (11) (...) Fiquei estarecida ao ler no nº 27 a carta de D. Darcy Cotrim Santos. É quase inacreditável constatar-se que em pleno século XX alguém ainda pensa em lutar contra feiticeiras e servidores de Satanás como se manifestou essa senhora. Se D. Darcy vivesse longe da civilização moderna, **então** eu poderia compreendê-la. Mas, no caso, é puro fanatismo. (20VEJA, 26/03/1969)

Módolo (2009) chama esse tipo de construção de *correlata hipotética*. Ele observa que, nesses casos, a natureza factual da construção condicional vem realçada por um elemento conclusivo/resumitivo (*então*), que ocorre na segunda oração.

Em casos como o apresentado em (11), por termos uma correlação, as orações são mais dependentes sintaticamente, por isso, a junção oracional estabelecida também está no *continuum* entre parataxe e hipotaxe. Módolo (2009) entende a correlação como uma etapa intermediária entre coordenação e subordinação, ora dividindo propriedades com as coordenadas, ora com as subordinadas.

Apesar da possibilidade da construção *se...então* (ou *quando...então*) o uso de *então* não é obrigatório, mas este fica subentendido. No entanto, nem todas as construções condicionais aceitam o juntor *então*. Em casos de condicionais pragmáticos do tipo “se não for incomodar, você poderia desligar o ventilador?”, o uso de *então* não é aceitável (cf. MONTOLIO, 2000). Também não parece aceitável o uso desse item em construções condicionais no domínio epistêmico: “se ligaram o ventilador, é porque esquentou”. Dessa forma, a correlação *se...então*, mesmo que subentendida, parece ser sustentada apenas em construções condicionais no domínio cognitivo do conteúdo, em que se estabelece uma relação de causa e consequência, como em (11). Contudo, a correlação existente nesse tipo de oração, conforme encontrado no *corpus*, é *se...então* e não *se...portanto/assim* ou outro juntor conclusivo, o que leva a uma possível especialização do item.

Outro padrão muito recorrente, com características de um juntor típico, refere-se a casos em que a conclusão introduzida pelo juntor *então* pode ser pensada em termos de uma inferência do escrevente sobre o discurso do interlocutor, com o intuito de trazer uma discussão ou ironia a respeito do assunto. Nesses casos, a oração normalmente apresenta um ato de fala interrogativo, por isso chamamos esses casos de *então inferidor*, como no exemplo (12):

- (12) O presidente Lula quis que a ministra Dilma "saísse de cena" por uns dias... **Então**, eles confirmam o ditado "quem cala consente"? (21ESTADÃO, 26/08/2009)

Nesse exemplo, a partir do que foi escrito pelo interlocutor (“O presidente Lula quis que a ministra Dilma ‘saísse de cena’ por uns dias”), o escrevente conclui/inferre que quem cala consente. Entretanto, por se tratar de um contexto altamente argumentativo, típico do gênero carta de leitor, não há a expectativa de uma resposta afirmativa ou negativa diante da questão formulada, mas de mostrar ironia, bem como trazer uma discussão a respeito do assunto. Essa ocorrência possui natureza interacional, uma vez que é possível perceber um diálogo entre os interlocutores, ou seja, a conclusão apresentada é respaldada na fala do outro.

Em sua pesquisa, Tavares (1999) mapeou um uso de *então*, que ela denominou de inferidor, e o descreveu como um sequenciador que introduz uma informação representada por uma inferência, uma conclusão feita pelo falante a partir da fala de seu interlocutor, levando o discurso a sua continuidade. A informação não fora mencionada anteriormente, mas depreendida do que foi dito.

Sobre esse uso de *então*, segundo Sapata (2006) o que diferencia o inferidor⁴ do conclusivo, é que o primeiro orienta para uma conclusão que ainda não é definitiva. Nesse caso, para ela, haveria locutores diferentes (polifonia). Outro fato interessante mostrado pela autora é que, quando o *então* inferidor está em um ato de fala interrogativo, causa estranheza ser substituído por “logo”, pois esse elemento encabeça conclusões com garantia de verdade. Isso pode ser significativo, pois existe a possibilidade de *então* estar se especializando nesses contextos, em detrimento de outros juntores conclusivos, como *portanto*, *logo*, *assim*, *por isso*, pois não foram encontrados, no *corpus*, casos como em (12) com esses juntores.

Com relação ao esquema de junção que *então* estabelece no contexto do exemplo (12), percebe-se que a junção dá-se entre sentenças. Como mencionado, o contexto é bastante interacional, por isso não podemos deixar de salientar que conseguimos estabelecer também outro tipo de junção: uma junção com outra situação discursiva.

O mesmo esquema de junção pode ser descrito para as ocorrências em (13) e (14):

- (13) Roseana Sarney assumir o governo do Maranhão após ser derrotada nas urnas é uma vergonha. **Então**, para que chamam o eleitor para votar? Estão achando que o eleitor é palhaço? (...) (21VEJA, 06/05/2009)

⁴ Apesar da diferenciação feita pela autora, ela não utiliza a nomenclatura *então inferidor*, mas apenas *então conclusivo*.

- (14) O ministro Tarso Genro, em entrevista ao Estado (11/01, A10) afirma que “resistência armada” contra a ditadura não pode ser confundida com terrorismo. Perguntaria, **então**, ao ministro da Justiça: a explosão daquela bomba dentro de uma maleta no saguão do Aeroporto de Guararapes no dia 25 de julho de 1966, que causou duas mortes, amputações e seqüelas permanentes num total de 15 vítimas civis e militares, deve ser confundida com o quê? (21ESTADÃO, 14/01/2009)

Nesses casos, o uso de *então* também tem a função de ironizar, mostrar indignação e insatisfação com determinada situação. Contudo, em (13) e (14), diferentemente de (12), *então* instaura uma conclusão em um contexto em que se esperaria outro resultado. Em (13), por exemplo, era de se esperar que Roseana Sarney não assumisse o cargo de governadora, dada sua derrota nas urnas, mas ela assumiu, então (por causa disso), pergunta-se: qual a finalidade de uma votação? A estrutura que estaria subjacente seria: se Roseana assumiu o cargo, embora não pudesse assumir, então devem achar que o eleitor é palhaço. É possível pensar nessa estrutura para os dois exemplos acima. Está claro nesses exemplos que não se busca uma resposta, mas essa questão é feita com a finalidade de mostrar insatisfação a respeito desse fato. Os assuntos tratados são polêmicos e a estratégia argumentativa do autor é a contra-argumentação. É possível que, nesse contexto, *então* seja preferível a outros elementos conclusivos, como *portanto* e *assim*, por exemplo, o que leva a pensar numa possível especialização de *então* nesses contextos⁵. Nos exemplos, a interação não se dá momentaneamente, mas com outra situação discursiva, como um depoimento, um artigo publicado. A natureza anafórica ainda persiste, e, nos casos de língua escrita, aponta para uma situação discursiva exterior, com a qual dialoga. Por ser mais recorrente em textos argumentativos, nos quais se busca levar o leitor da carta a certas conclusões e por apresentar características interacionais, configurando um diálogo, no caso, com outro texto, chamamos esses usos de *então conclusivo dialógico*.

Nessas ocorrências, *então* tem natureza adverbial e tem valor de “por isso”. Nesse caso, *então* não é uma conjunção prototípica pela própria posição do item, que não está no início da oração. Sintaticamente, há relativa independência entre as partes articuladas. Por outro lado, há forte vínculo semântico. Dessa forma, há interdependência semântica entre as orações, o que leva a uma junção também no *continuum* entre parataxe e hipotaxe.

⁵ Sobre essa afirmação, encontramos no *corpus* apenas um caso de *assim, pergunto...?* e nenhum caso com outros operadores conclusivos.

A noção de contínuo entre junção frasal e textual pode ser notada nessas ocorrências, em que o item tem comportamento de juntor frasal, mas apresenta algumas características de juntor textual, já que *então* não liga exatamente orações, mas fragmentos textuais menores.

Entre os jutores prototípicos mais textuais, podemos distinguir *então conclusivo articulador textual*, um uso de *então* com valor conclusivo, que possui uma característica fortemente fórica, pois retroage para toda a porção textual anterior e introduz uma conclusão a fim de finalizar um tópico ou subtópico. Nessa estrutura, portanto, o item funciona como um juntor textual, que faz o discurso progredir e assume importante dimensão argumentativa. O item introduz a opinião do escrevente, opinião esta respaldada em todo o discurso anterior, como no exemplo a seguir:

- (15) Fico surpreso com o lamento de leitores ex-petistas que descrevem sua frustração. Não leram a Carta aos Brasileiros, de 2002, antes mesmo de o PT governar? Se leram e não acreditaram, já deveriam saber que a linha programática do partido era claramente inviável operacionalmente. Se leram e acreditaram, jamais deveriam apoiá-la, votando em Lula. **Então**, se a direita brasileira é aquela tristeza, a esquerda é uma piada - de mau gosto. (21ESTADÃO, 08/07/2009)

No exemplo, a junção não se dá entre orações, mas entre porções de texto. Essa função de alguns jutores ditos coordenativos já era mostrada por autores da Semântica Argumentativa e Enunciativa, tais como Guimarães (1980, apud KOCH, 2008). Embora sintaticamente as orações sejam independentes, e, por isso, coordenadas, semanticamente, por termos um caso de conclusão, há *interdependência*. Uma conclusão (no caso introduzida por *então*), não é independente dos argumentos citados anteriormente, ou seja, há uma interdependência de sentido entre as partes do texto. Assim, também temos mais um caso de *continuum* entre a parataxe e hipotaxe, mais próximo daquela por conta da natureza das unidades sintáticas envolvidas.

Também encontramos no *corpus* usos de *então* com certo sentido conclusivo que preservam a natureza anafórica, porém sua foricidade extrapola os limites do texto. Vejamos os exemplos:

- (16) **Então**, o sr. Sarney, ou seja, a Fundação Sarney vai continuar recebendo dinheiro da Petrobrás... (21ESTADÃO, 04/09/2009)

- (17) Mas como? **Então** falta papel higiênico no perfeito paraíso socialista da devoção do PT, de Zé Dirceu, de Lula, de Franklin Martins, de Ziraldo, de Marilena Chauí, de Walter Pomar, de João Pedro Stedile, de Luís Fernando Veríssimo? (21VEJA, 16/09/2009)

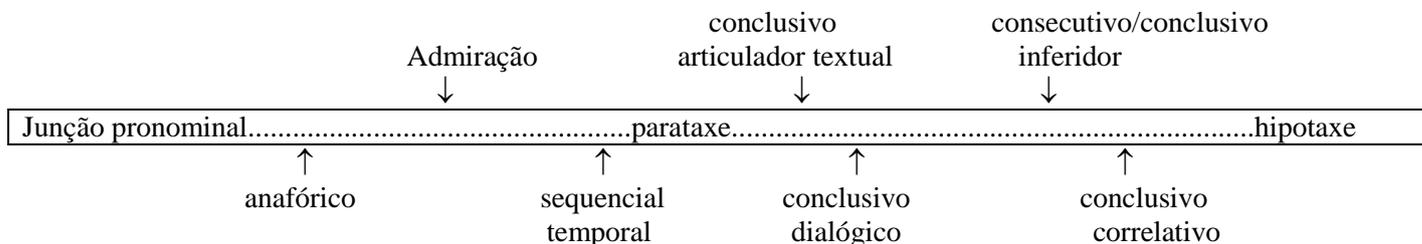
Em ambos os exemplos, as cartas de leitores são apresentadas na íntegra, assim como foram publicadas. A primeira se refere a um artigo publicado no jornal sobre o fato de a Fundação Sarney receber grande quantia de dinheiro da Petrobrás; a segunda, a um artigo publicado na VEJA, que mostrou as condições precárias de higiene em Cuba, como o uso de publicações comunistas como papel higiênico.

Nas duas ocorrências, *então* preserva o valor anafórico, na medida em que aponta para algo já mencionado, não no mesmo texto, mas em outra situação discursiva, com a qual o escrevente da carta quer dialogar, com a finalidade de ironizar e mostrar indignação sobre o assunto. Assim, esse funcionamento de *então* não o classifica como um juntor prototípico: a junção que o item estabelece é de outro tipo, estando vinculada mais ao plano semântico-discursivo e não sintático.

Nesse contexto, o item também preserva, apesar de diluído, o valor de conclusão, mas com uma nuance de *admiração*, *exclamação* a respeito do assunto tratado. Por isso, denominamos esse tipo de ocorrência como *então com função de admiração/exclamação*. Nesses contextos, o escrevente repete uma informação já dita, como se fosse uma conclusão ou encerramento do assunto, e deixa para o leitor fazer inferências, tirar suas próprias conclusões a partir de sua exposição, que mostra sua orientação argumentativa. As reticências em (16) facilmente revelam indignação e descontentamento com o fato de Sarney continuar recebendo dinheiro; em (17), o uso das palavras “perfeito paraíso” e da expressão “mas como?” servem para ironizar a situação e discordar do fato de algumas pessoas (nomes citados) considerarem Cuba um “paraíso”, pois pelo fato colocado, ele não é. Esse pode ser outro caso de especialização de *então*.

Assim, a partir da análise dos dados de escrita, verificamos diferentes usos do item *então* enquanto um juntor, mais ou menos prototípico. Esses usos seriam: *então* (i) *anafórico temporal*, (ii) *sequencial temporal* e (ii) *conclusivo*, função ampla e heterogênea que pode expressar os seguintes usos mais específicos: consecutivo; conclusivo propriamente dito; inferidor; conclusivo dialógico; conclusivo/consecutivo correlativo; conclusivo articulador textual, conclusivo de admiração/exclamação. Com isso, apresentamos no esquema abaixo, os

seguintes padrões do comportamento sintático-semântico de *então* e sua flutuação na organização sintática⁶:



O esquema apresentado acima não está relacionado a uma rota de gramaticalização do item *então*; ele apenas ilustra os diferentes processos de junção de *então*.

5. Considerações finais

A partir da análise de *então* no *corpus* selecionado, verificamos que o item desempenha diversas funções semânticas e pragmáticas. Essas funções estão em diferentes pontos da arquitetura sintática, fluando entre usos mais frasais e mais textuais. A partir dos dados analisados, constatamos que o juntor *então* liga segmentos oracionais muito dependentes sintática e semanticamente, o que leva esse item a estar mais próximo do eixo da hipotaxe. Em outros casos, a natureza sintática dos elementos ligados, bem como a relação semântica estabelecida fazem com que o funcionamento do item esteja mais próximo do eixo da parataxe. Essas constatações contrariam a visão tradicional que encara o item *então* apenas como uma simples conjunção coordenativa, sem considerar sua multifuncionalidade sintática, semântica, discursiva, pragmática e argumentativa.

Referências

AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

⁶ No esquema apresentado, as flechas não estão direcionadas para um ponto exato, mas para a porção próxima, mais à direita ou mais à esquerda.

BARBOSA, A.; LOPES, C. (orgs) *Críticas, queixumes e bajulações na imprensa brasileira do século XIX: cartas de leitores*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FAPERJ, 2006.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1985.

HALLIDAY, M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ILARI, R. As conjunções. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.) *Gramática do Português Falado Culto no Brasil: classes de palavras e processos de construção*, vol 2. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 809-860.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança lingüística. Disponível em <http://www.uni-tuebingen.de/kabatek/discurso/itaparica.pdf>. Acesso em 28/02/2008.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KORTMANN, B. *Adverbial Subordination: A Typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

LOPES, A. C. M.; PEZATTI, E. G.; NOVAES, N. B. As construções com portanto no português europeu e no português brasileiro. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 5, p. 203-218, n. 9, 2001.

MÓDOLO, M. *Correlacionando orações na língua portuguesa*. Museu da Língua Portuguesa. Fonte: www.poesis.org.br/files/mlp/texto-6.pdf. Acesso em: 13/10/2009.

MONTOLIO, E. On Affirmative and Negative Complex Conditional Connective. In: COUPER-KUHLEN, E; KORTMANN, B. (ed.) *Cause-Conditions-Concession-Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*. Mouton de Gruyter: Berlin, New York, 2000. p. 143-233.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PEZATTI, E. G. *O advérbio então já se gramaticalizou como conjunção?* DELTA, v. 17, n. 1, p 81-95, 2001.

PEZATTI, E. G.; BECHARA, E. N. O marcador discursivo de conclusão *então* no português brasileiro falado. *LUSORAMA*, v. 71-72, p. 207-216, 2007.

QUIRK, R. et al. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman, 1972.

RAIBLE, W. Linking Clauses. In: HASPELMATH et al. (eds) *Language Typology and Language Universals – an International Handbook*. Berlin, New York: De Gruyter, 2001, p.590-617.

SAPATA, A. C. O articulador discursivo *então* e suas várias funções no texto escrito do Brasil. *Sínteses - Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, v. 11, p. 475-489, 2006

TAVARES, M. A. *Um estudo variacionista de aí, daí, então e e como conectores seqüenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1999.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de e, daí, aí e então: estratificação /variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.

ADVÉRBIOS DÊITICOS EM *-MENTE*

Emanuela Monteiro Gondim¹

RESUMO: Este trabalho visa verificar a mudança da dêixis temporal para a dêixis discursiva nos advérbios em *-mente*. Conforme Heine *et al.* (1991), a gramaticalização é um processo cognitivo, no qual conceitos concretos são utilizados para descrever ou explicar conceitos mais abstratos. Martelotta (2003) defende que esse processo explica a recorrente transformação de advérbios espaciais e temporais em conjunções, pois, segundo ele, a categorias de espaço e tempo são mais concretas que as relações textuais. Os resultados corroboram com a visão de Heine *et al.* (1991) e Martelotta (2003). Ao que parece, os dêiticos em *-mente* já iniciaram esta transformação, mas ainda estão longe de chegar ao fim.

PALAVRAS-CHAVE: advérbios em *-mente*; dêixis temporal; dêixis textual.

ABSTRACT: This study aims to verify the change of temporal deixis to deixis in discourse adverbs in *-mente*. As Heine *et al.* (1991), grammaticalization is a cognitive process in which concrete concepts are used to describe or explain more abstract concepts. Martelotta (2003) argues that this process explains the applicant transformation of spatial and temporal adverbs in conjunctions because, according to him, the categories of space and time are more concrete textual relations. The results corroborate the view Heine *et al.* (1991) and Martelotta (2003). Apparently, the deictic in *-mente* already started this transformation, but are still far from reaching the end.

KEYWORDS: adverbs in *-mente*; temporal deixis, textual deixis.

Introdução

Neste artigo, pretendemos abordar a dêixis temporal, em particular, a mudança da dêixis temporal para a dêixis discursiva nos advérbios em *-mente*. Como mostramos, em Gondim (2011), na sua origem latina, as construções em *-mente* se ligavam apenas a verbos e apresentavam somente valor modal. À medida que se gramaticalizam, tais construções passam a afetar diversas camadas do enunciado e adquirem funções adverbiais mais diversificadas, a ponto de se ligarem a bases com valor temporal dêitico, como *antigamente*, *atualmente*, *anteriormente*.

Este tema é bastante amplo, uma vez que envolve não só teorias sobre a dêixis em geral, mas também sobre gramaticalização. Para dar conta de todos esses aspectos seria

¹ Mestranda da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. emanuelagondim@gmail.com

necessário um trabalho de muito maior fôlego que um artigo. Dessa forma, limitar-nos-emos a descrever o desenvolvimento e o emprego das formas temporais dêiticas em *-mente* no percurso da história da língua.

Tomaremos como *corpus* ocorrências extraídas do *Corpus do Português* (a partir de agora CP), criado pelo Prof. Mark Davies, que é constituído de 45 milhões de palavras de quase 57 mil textos portugueses e brasileiros do século XIV ao século XX.

1. Dêixis

Iniciaremos nosso trabalho com uma abordagem sobre a dêixis e, posteriormente, deter-nos-emos aos dêiticos temporais e discursivos. Conforme Cavalcate (2000), os linguistas e os filósofos da linguagem costumam considerar os dêiticos como elementos que remetem a uma situação enunciativa construída em torno do emissor. Sendo assim, para a autora, a dêixis estabelece um elo entre enunciado e enunciação.

Os elementos dêiticos fazem referência à situação em que o enunciado é produzido e tomam como ponto de origem o enunciador, assim, estabelecem, conforme Cavalcante (2011), as coordenadas de pessoa (dêixis pessoal), de tempo (dêixis temporal) e de lugar (dêixis espacial). Fillmore (1971 *apud* CAVALCANTE, 2011) acrescentou a esses três tipos dêiticos clássicos a dêixis social, que codifica relacionamentos sociais estabelecidos entre os participantes da conversação (*eu* e *você*) e a dêixis textual, formas híbridas que exercem tanto funções dêiticas, como anafóricas. Nas subseções seguintes, discorreremos brevemente sobre os três tipos clássicos de dêixis e sobre os dêiticos textuais.

a) Dêixis pessoal

Esse tipo de dêixis remete às pessoas do discurso eu e tu/você. *Eu* refere-se à primeira pessoa do discurso, ou seja, ao enunciador da mensagem, *tu/você* referem-se à segunda pessoa do discurso, o destinatário da mensagem. Cumpre ressaltar que, segundo Cavalcante (2011), enquanto os dêiticos pessoais referem-se aos participantes do discurso, os anafóricos remetem ao que Benveniste (1988) chama de não-pessoa.



(WATTERSON, Bill disponível em: < <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=326548030726574&set=a.261714877209890.61540.261705443877500&type=1&theater>>)

Nesse exemplo, os pronomes pessoais *eu* e *você* identificam os interlocutores do discurso. O enunciador se coloca no centro dêitico, utilizando o pronome *eu* e se refere ao seu interlocutor com o pronome *você*. Com a mudança de turno, esses papéis se invertem.

b) Dêixis espacial

Como o tipo anterior, os dêiticos espaciais também tomam como ponto de referência o enunciado do discurso. Assim, Cavalcante (2011) afirma que os dêiticos espaciais são elementos que pressupõem o lugar em que se situa o falante e seu interlocutor no ato comunicativo. São exemplos desse tipo de dêitico advérbios como *aqui*, *lá*, *aí* etc, como podemos ver no exemplo a seguir:



(WATTERSON, Bill. Disponível em: < <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=333117383402972&set=a.261714877209890.61540.261705443877500&type=1&theater>>)

Na tirinha acima, para se construir o sentido de *aqui*, é necessário ter em mente o lugar aonde o enunciador, o pai do Calvin, está no momento em que enuncia a mensagem.

c) **Dêixis temporal**

Similar aos espaciais, os dêiticos temporais, conforme Cavalcante (2011), “situam o ponto de origem do falante (e seu interlocutor) no momento em que a mensagem é enunciada”. São exemplos desse tipo de dêiticos advérbios como *hoje, amanhã, antigamente, futuramente* etc.

Cumprе ressaltar que nem toda expressão temporal tem valor dêitico, vez que um elemento pode expressar apenas o valor temporal sem pressupor o tempo em que insere o enunciador do discurso. Sousa (2005, p. 120) exemplifica essa situação:

- (1) Às segundas-feiras não acontecem jogos da primeira divisão.
- (2) No próximo sábado o Fortaleza jogará com o Palmeiras.

A autora explica que *segunda-feira* é um termo posicional do calendário e, como tal, apenas localiza o evento *jogos* na primeira divisão em tempo absoluto. Desse modo o termo independe da localização temporal do enunciado e de seu interlocutor. Já para a correta interpretação da expressão *no próximo sábado* é necessário ter como ponto de referência o momento em que o enunciador enuncia a mensagem, vez que *o próximo sábado* não se refere à um dia de sábado qualquer, mas ao que se localiza temporalmente como imediatamente posterior ao momento da enunciação.

d) **Dêixis textual**

Cavalcante (20...) afirma tais dêiticos tomam como ponto de referência o lugar e o momento do texto onde aparece a expressão mencionada. Assim, se assemelham à anáfora, pois podem indicar um referente pontual, preciso, que está representado no cotexto. Vejamos o exemplo de Sousa (2005, p. 121):

Buoni Amici's Pizza, dirigida pelo goiano Sérgio Morei de Paiva, possuidor de uma vasta experiência de uma década na North Beach Pizza na Califórnia, obedece a receita *desta pizza* que durante anos consecutivos recebe o prêmio de melhor pizza de San Francisco. (APCTS3)

Segundo a autora, a expressão *desta pizza* é caso de dêixis textual porque conduz o leitor, coenunciador, a buscar no cotexto as informações necessárias para construir o sentido da expressão. Nota-se, assim, que são elementos híbridos com características tanto dêiticas quanto anafóricas.

Cavalcante (2011) cita como exemplo desses dêiticos textuais os pronomes demonstrativos *este* e *esse*. A linguista salienta a importância de tais elementos para a progressão textual, vez que eles auxiliam na ordenação dos referentes mencionados no cotexto.

2. Mudança nos advérbios dêiticos

A mudança linguística, à luz do funcionalismo, está estreitamente ligada à noção de gramaticalização. Em geral, os autores que tratam do fenômeno da gramaticalização entendem que a língua está em constante mutação, vez que o uso da língua, em situações comunicativas reais, motiva a transformação de determinados elementos linguísticos. Heine *et al.* (1991) argumenta, ainda, que as transformações linguísticas por que passam determinados elementos são unidirecionais², ou seja, ocorrem apenas do discurso para a gramática, mas não o contrário.

A grande recorrência de casos de elementos que sofreram transformações unidirecionais do discurso para a gramática leva, conforme Martelotta (2003), à hipótese de que há fatores cognitivos, comunicativos e socioculturais que norteiam a mudança. Para Heine *et al.* (1991), a gramaticalização é um processo cognitivo, no qual conceitos concretos são utilizados para descrever ou explicar conceitos mais abstratos. Desse modo, Heine *et al.* (1991) elabora um arranjo de categorias conceituais, partindo das mais concretas às mais abstratas.

² O princípio da unidirecionalidade é uma questão polêmica nos estudos da gramaticalização. Lehmann (2002) propõe que, apesar de raro, há um fenômeno contrário ao da gramaticalização, chamado desgramaticalização. Cumpre lembrar, ainda, que, para o autor, a desgramaticalização não se assimila ao fenômeno de lexicalização.

Martelota (2003) exemplifica esse fenômeno com os casos de advérbios que passam a funcionar como conjunções. Segundo ele, tais casos se explicam porque a expressão de dados espaciais e temporais é mais concreta que a indicação das relações textuais. Assim, advérbios dêiticos espaciais ou temporais, em sua origem, podem ser usados aludir a dados já mencionados no texto, por anáfora, ou a dados que serão mencionados, por catáfora. Como veremos nas seções seguintes, advérbios em *-mente* como *anteriormente* e *posteriormente*, por exemplo, também passam por esse processo, visto que é comum em textos acadêmicos nos depararmos com expressões como “como foi dito *anteriormente...*”.

3. As construções dêiticas temporais em *-mente*

É sabido que os advérbios em *-mente* do português são oriundos de construções latinas constituídas com substantivo feminino latino *mens, mentis*, que significa “mente, espírito”. Segundo Câmara Jr. (1979), inicialmente, este substantivo era utilizado no ablativo e combinado com um adjetivo que se queria usar adverbialmente. Como devia concordar com o substantivo a que se referia, esse adjetivo também era declinado no caso ablativo e no gênero feminino.

Em Gondim (2011), mostramos que, desde o *romance*, os advérbios em *-mente* não funcionavam apenas como modais, mas também como circunstanciais e focalizadores, por exemplo, e não incidiam apenas sobre verbos. Na verdade, desde o início da língua portuguesa tais construções já se adjungiam a bases variadas e eram capazes de afetar diversas camadas do enunciado, como podemos ver no exemplo abaixo, no qual o advérbio *juntamente* incide sobre um sintagma preposicionado.

(1) onega díaz hija de diego guillelmiz, JUNTAMENTE con sus hijos e hijas venden a don nicolás, abad de meira, las heredades que tienen en tierra de crecente (MSMM - séc XII)

Quanto aos temporais dêiticos, vale ressaltar que, nesse período, apesar de não termos ainda encontrado nenhum dêitico em *-mente*, encontramos uma construção que já apresenta, de certo modo, um valor temporal. Ei-la:

(2) Rodrigo Pérez de Pallares de Lemos recebe del abad de Meira don Ordeño la heredad de san Martín de Hermo, y se obliga a pagar anualmente dos quarteros de pan, y al final de sus días la dejará libre. (MSMM - séc XII)

Em uma busca no *Corpus do Português* (CP), ficamos intrigados ao perceber que os dêiticos temporais antigamente, atualmente e futuramente começam a utilizados na língua portuguesa respectivamente nos séculos XIV, XVIII e XX.

(3) E fez logo vñr perante si as cronicas dos reis que foron ante delle, ãnas quaaes foi achado os termos dos arcebispados e quantos e quaaes bispados eram sofraganhos a cada hûu arcebispado e como partiam os termos de cada hûu e ainda os termos das igrejas parrochias; e esto segundo as partições que antigamente foram feitas. (CP - séc XIV)

(4) D. É a diferença do falar da mesma língua em diversos tempos. M. E quantos Dialectos de tempo há na língua Portuguesa? D. Podemos dizer que três. M. Quais são? D. Antiquíssimo, e é o que se usou até o tempo de El Rei Dom Dinis o Sexto de Portugal. Antigo, e é o que se usou quase até a perda de El Rei Dom Sebastião, e Moderno, e é o que atualmente se usa da perda de El Rei Dom Sebastião para cá. M. E em que difere o Dialecto antigo, e antiquíssimo do moderno? (CP - séc XVIII)

(5) alguma abertura deve ter dado o Planalto a seus eleitores da reeleição para que se sintam no direito de apresentar com tanta rapidez e desenvoltura a fatura da festa. #nb_cur_210## Até pode ser que se necessite, futuramente, de alterações no câmbio. Mas a batalha decisiva das exportações vai se dar por intermédio da criação de instrumentos modernos de apoio à atividade. (CP - séc XIX)

Como se pode notar esses dêiticos começam a ser utilizados seguindo a sequência *passado > presente > futuro*. Assim como as transformações de em conjunção citadas anteriormente, essa também pode ser explicada, cognitivamente, pela proposta de Heine *at alli* (1991), vez que os dêiticos temporais em *-mente* começam a ser usados, com o

antigamente, para se referir a tempo mais concreto, o passado, e apenas seis séculos depois são utilizados, com o *futuramente*, para se referir ao tempo mais abstrato de todos, o futuro.

Com base no que foi exposto e no trabalho de Nunes (2011), que analisa a posição dos advérbios temporais em *-mente*, formulamos as seguintes hipóteses:

- a) No século XV, ainda não deve haver ocorrência de dêiticos com valor textual;
- b) Como podem funcionar como organizadores textuais, a maioria dos dêiticos textuais deve apresentar a posição ME;
- c) Mesmo no século XX, os dêiticos temporais devem ser mais freqüentes;
- d) Os dêiticos assumem, em relação ao verbo, predominantemente a posição AdvV.

4. Metodologia

Tomamos como *corpora* dois textos formais, escritos, constituídos com 6.274 palavras. O primeiro é um trecho do *Livro de ensinança*, do século XV, disponível no *Corpus Informatizado do Português Medieval* (CIPM) e o outro é uma compilação de onze notícias de jornal, do século XX, disponível no *corpora* do projeto *VARPORT: Análise Contrastiva de Variedades do Português*. Ambos os textos são constituídos com 6.274 palavras.

Coletamos todas as ocorrências de advérbios em *-mente* com valor dêitico, foram encontradas apenas 14 ocorrências. A seguir, os dados foram categorizados, considerando as seguintes variáveis: *período* - século XV e XX -, *posição do advérbio em relação ao enunciado* (PV) - margem esquerda (ME), interno (INT) e margem direita (MD)- , *posição do advérbio em relação ao verbo* (PE) - imediatamente anterior ao verbo (AdvV), anterior ao verbo, mas com material interveniente (AdXV), imediatamente posterior ao verbo (VAdv) e posterior ao verbos com material interveniente (VXAdv) -, *valor dêitico* (temporal ou textual). Os dados foram categorizados e analisados no software *P.S.P.P.*, que nos deu a frequência numérica e percentual, e fez o cruzamento das variáveis a fim de verificarmos a possível influência de uma sobre as outras.

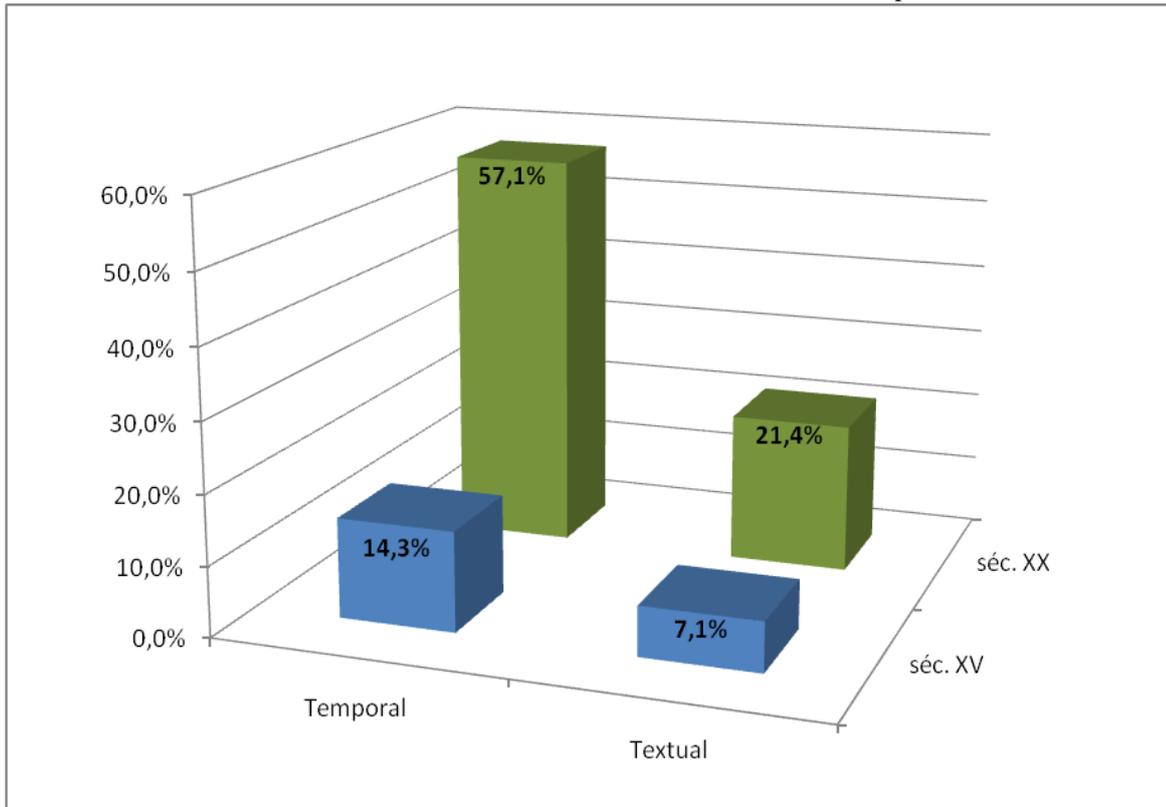
5. O percurso histórico das construções dêiticas temporais em *-mente*

Nos *corpora* que selecionamos, foram encontradas, em ambos os séculos, apenas 14 ocorrências dos advérbios dêiticos em *-mente*, o que pode significar que tais advérbios ainda

não se gramaticalizaram totalmente.

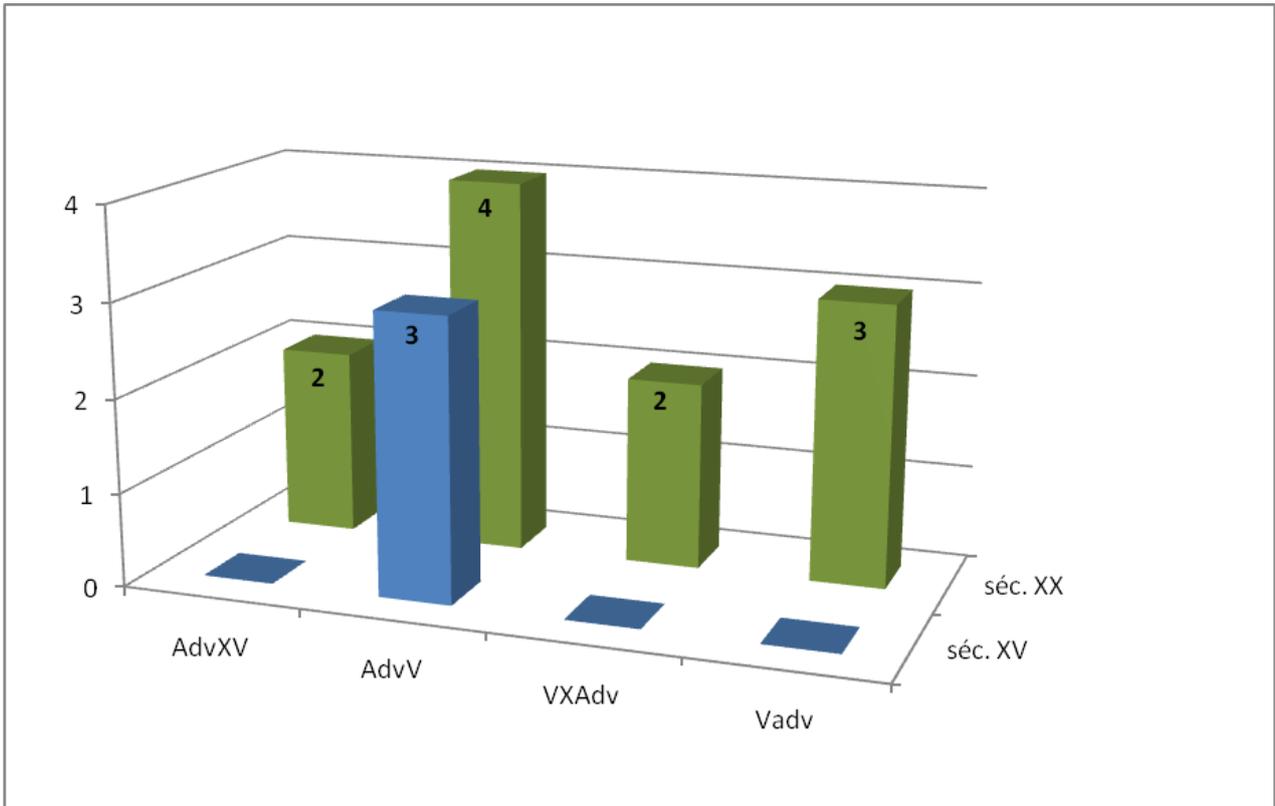
Como era esperado, a grande maioria dos dêiticos encontrados tem valor temporal (71,4%) e apenas 28,6% têm valor textual. Contudo, nos chamou a atenção a ocorrência de mesmo que ínfima de dêiticos textuais ainda no século XV, como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Dêiticos em -mente conforme o período



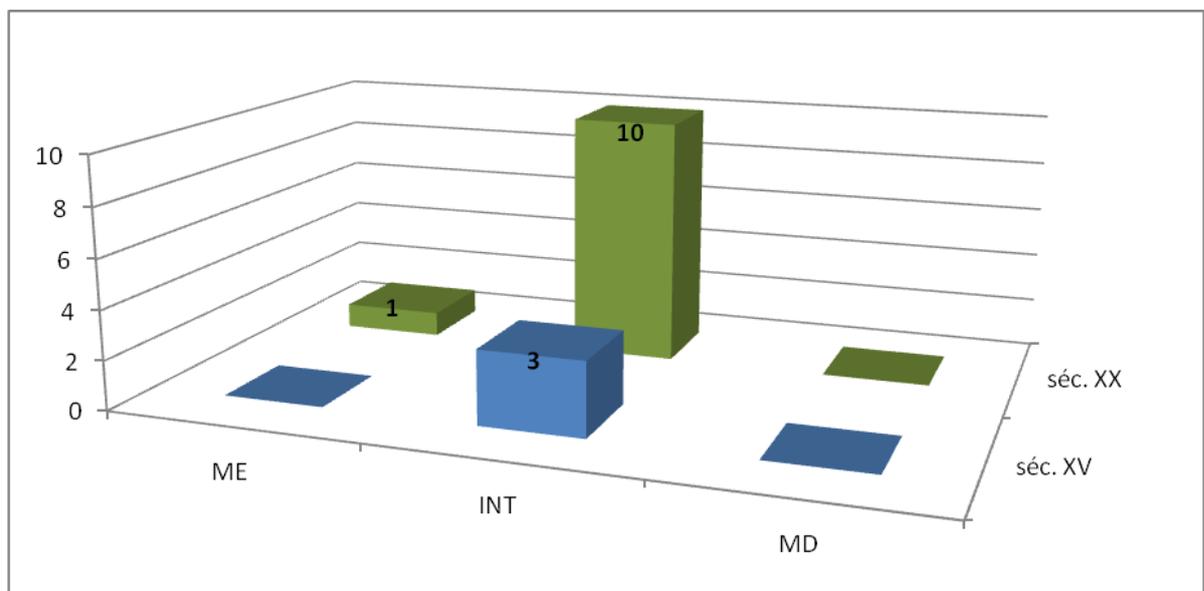
Quanto à posição em relação ao verbo, Nunes (2011), em seu estudo sobre os temporais em *-mente*, assevera que os dêiticos ocorrem predominantemente na posição AdvV. Em nossa análise, isso também se confirma. Ao que parece, inicialmente os dêiticos figuravam apenas nessa posição e com o passar do tempo adquiriram maior liberdade sintática. Como podemos perceber no gráfico 2, no século vx, os dêiticos só ocorrem na posição AdvV, enquanto, no século xx, ocorrem em todas as posições, mas a maior parte das ocorrências ainda apresentam a posição AdvV.

Gráfico 2: Posição em relação ao verbo conforme o período



Diferente do que supúnhamos, não encontramos nenhuma ocorrência de dêiticos textuais na posição ME. Contudo, devemos ponderar que encontramos pouquíssimas ocorrências desse tipo dêitico. Em ambos os períodos, não houve ocorrência de dêiticos textuais marginais, portanto, tais elementos figuraram apenas internos ao enunciado. Houve, todavia, o caso de um dêitico temporal que figurou na posição ME. Como podemos no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Posição do advérbio no enunciado conforme o período



Considerações Finais

Os resultados de nossa análise, ainda que com um número restrito de dados, corroboram com a visão de Heine et al. (1991) e Martelotta (2003) de que os elementos temporais podem originar elementos textuais. Ao que parece, os dêiticos em *-mente* já iniciaram esta transformação, mas ainda estão longe de chegar ao fim.

Do exposto, podemos concluir que:

- a) já no século XV, havia ocorrência de dêiticos textuais;
- b) com era esperado, os dêiticos temporais são mais frequentes que os textuais tanto no século XV, como no século XX;
- c) no século XV, os dêiticos em *-mente* ocorrem apenas na posição AdvV, enquanto, no século XX, ; figuram em todas as posições relativas ao verbo;
- d) surpreendentemente, os advérbios dêiticos em *-mente* tanto temporais como textuais tendem a ser internos ao enunciado e não marginais.

Faz-se necessário, para a reafirmação dos resultados dessa pesquisa, o estudo de um *corpus* mais amplo, que possibilite a análise de um número maior de ocorrências. Seria interessante, também, a realização de outros trabalhos que realizassem, por exemplo, a análise de advérbios dêiticos específicos, como *anteriormente*, que, possivelmente, possuía inicialmente apenas valor temporal e, posteriormente, adquire valor textual.

Nossa pesquisa é, então, apenas a motivação e a pretensão de um trabalho futuro mais rico, realizado em um tempo maior, o que nos proporcionaria resultados mais extensos e confiáveis.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988. 2v.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação: sobre as coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

GONDIM, Emanuela Monteiro. *O sufixo –mente do latim ao português*. 2011. 68p. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Letras Português/Bacharelado, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

LEHMANN, Christian. New reflections on grammaticalization and lexicalization. In: WISHER, Ilse & DIEWALD, Gabriele. *New reflections on grammaticalization. Typological studies in language*, 2002, 1949: 1-19.

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

NUNES, Júlia Oliveira Costa. Ordenação de advérbios temporais ou aspectuais em *-mente* no português escrito contemporâneo. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios; CEZARIO, Maria Maura. *Advérbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

SOUSA, Margarete Fernandes de. *A organização textual-discursiva dos Anúncios de turismo no ceará*. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

OS DITOS E NÃO DITOS NAS CAPAS DA *ISTOÉ* E *VEJA*.

¹Neilton Farias Lins

RESUMO: Este trabalho tem como base teórica as concepções elencadas por Bakhtin, (1988.) Ducrot, (1987), Orlandi, (1992), Pêcheux(1988.), cujo objeto de pesquisa é a análise dos ditos e não ditos (silenciamento) nas capas da Revista *ISTOÉ* E *VEJA* levando em consideração os aspectos teóricos da Análise do Discurso. Terá como foco uma análise de como se dá discursos ditos e não ditos o efeito de sentido, vinculado à perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa (doravante também AD). A AD é teoria cuja análise discursiva é feita considerando possibilidades históricas, isto porque, reconhece o assujeitamento ideológico em um discurso está restrito, além disso, a referida teoria analisa e/ou identifica de igual modo as condições de produção (que são os efeitos de sentidos produzidos pela ideologia) as quais propiciam o acontecimento discursivo. Nesse caso, será na materialidade discursiva, ou propriamente no texto verbal e/ou visual que qualquer estudioso da análise do discurso de linha francesa terá como um norte para seus estudos.

PALAVRAS-CHAVES: ditos e não ditos, discurso, Revista Veja, análise do discurso.

ABSTRACT: This work is based on theoretical conceptions listed by Bakhtin (1988). Ducrot (1987), Orlandi (1992), Pecheux (1988.), Whose research is the analysis of spoken and unspoken (silencing) in Magazine covers *ISTOÉ* e *VEJA* considering the theoretical aspects of discourse analysis. Will focus on an analysis of how to give speeches spoken and unspoken effect of meaning linked to the theoretical perspective of French Discourse Analysis (henceforth also AD). AD is discourse theory whose analysis is performed considering historical possibilities, because it recognizes the subjection ideology is restricted in a speech in addition to this theory analyzes and / or identifies similarly production conditions (which are the effects of meanings produced ideology) which provide the discursive event. In this case, it will be in the discursive materiality, or specifically in the verbal text and / or visual that any student of discourse analysis of French will be a route to their studies.

KEYWORDS: dictum non dictum, speech, Veja Magazine, discourse analysis.

1 Considerações iniciais

Nosso objetivo nesse artigo é fazer uma reflexão nos ditos e não ditos e estratégias discursivas usadas pela revista *ISTOÉ* e a *VEJA* , em suas capas, com a finalidade de convencer o leitor, levando-o a concordar com as posturas por elas defendidas. Para esta

¹ Mestre em Linguística – SEE/AL

análise usamos como *corpus* algumas capas desses semanários. O propósito é apontar os discursos ditos e não ditos no já referidos semanários, e quais as posturas apreendidas por estas revistas, identificadas a partir da construção de seus discursos na capa.

A razão da escolha revista ISTOÉ e a VEJA foi por serem elas as de maiores circulação no Brasil e têm como público-alvo, os estratos mais beneficiados da sociedade capitalista, apesar desta camada social, ser em número, inferior as menos favorecidas, ela tem o poder de atuar de forma política, nas outras camadas sociais.

Para isso, levamos em considerações algumas indagações, tais como: Qual o conteúdo do discurso imagético em cada capa? O que as imagens das capas transmitem e o que elas não transmitem? Os textos escritos revelam as mesmas intenções dos imagéticos? Que recursos são utilizados no discurso das capas das revistas ISTOÉ e a VEJA ?

A referida pesquisa enfatizará como se manifesta discursos ditos e não ditos o efeito de sentido, dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso francesa. Salienta-se de início que, a AD é uma teoria que analise os discursos numa possibilidade histórica, tendo como preocupação em reconhecer o assujeitamento ideológico o qual um discurso (em nosso caso imagético) está adstrito, identificando também as condições de produção (a produção de efeitos de sentidos) propiciadora do surgimento do discurso. É na materialidade discursiva, ou seja, no texto verbal e/ou visual que o analista terá como um norte para seus estudos.

Para tanto, a ideia de texto, aqui defendida, não é a de algo recluso sobre si, mas organizado por uma variedade de textos. Logo, é necessário concordar com Bakhtin (1989) em que para ele “todo texto é dialógico”, pois, está repleto, constitutivamente, pela afluência do outro. Nessa perspectiva de análise de discurso de linha francesa, esse outro será objeto de pesquisa, a partir da interferência da ideologia e da ação do inconsciente, além das determinações da própria língua.

2 Sobre a revista ISTOÉ e a VEJA

As revistas ISTOÉ e a VEJA foram moldadas com intuítos de delinear e conjecturar os acontecimentos para seus leitores, isto é, uma perspectiva que convencionou uma dessemelhança entre fatos e acontecimentos discursivos. Agindo dessa forma, as revistas criam uma preleção discursiva dos fatos, apresentando essa versão como uma realidade para os leitores. Elas delineiam e conjecturam com o objetivo de revelar as chaves explicativas dos acontecimentos. Tal aspiração produz um efeito de sentido verdadeiro para os leitores, o que é

dito põe-se a transitar, quem sabe, como única perspectiva sobre os acontecimentos, o que ao mesmo instante, os restringe, torna-os simples esclarecimento que não abrangem a preponderância de cada um, numa dimensão histórica mais extensa.

Os ditos que formam o acontecimento na ISTOÉ e VEJA, se impõem como realidade sobre a política brasileira. Mas, eles não são, enquanto verdade, postos em circulação pela revista, visto que, são expressões puras de um Poder de Estado, logo, a ISTOÉ e a VEJA seria um “aparelho ideológico do estado”, os quais atuam como agente de distribuição ideológica.

O que é produzido nesses semanários não deixa de se sustentar numa praxe institucional, que estabelece uma totalidade de verificações que expõe como o saber. Logo, o discurso materializado na ISTOÉ e VEJA, por exemplo, exerce sobre os discursos da maioria dos leitores, um domínio por meio de uma consternação e de uma fascinação, que se demonstram nas revistas. Os leitores que tem proximidade com o discurso das revistas são impelidos, de alguma maneira, pela busca de conhecimentos sobre política ou outros temas, que a ISTOÉ e VEJA apresentam em seus exemplares semanais.

3 Sobre análise do discurso

Para analisar esse objeto de estudo, foi feito um percurso histórico da AD o qual não pretende ser uma contextualização em minuciosidade, mas apenas uma introdução da disciplina, e a inserção do conceito de acontecimento discursivo em seu quadro teórico.

A origem da Análise de Discurso apareceu, conforme Maingueneau (1997), numa certa tradição que fez confluír uma circunstância intelectual e uma prática escolar. Essa confluência se aplanou no bojo de uma tradição que, na França e na Europa de forma unânime, amparou uma ponderação sobre os textos e história.

Para Maingueneau (op. cit.), a análise do discurso se filia a três disciplinas: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Com o desígnio de uma ponderação sobre a “escritura” do outro, se liga à prática escolar que é a da “explicação de textos”, muito praticada na França, que se estendia da escola à universidade.

Em sua fase de início, a AD pensava a atividade de produção discursiva constituído como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma. Nesse instante primeiro, supunha-se um sujeito-estrutura que determinava os sujeitos como produtores de seus discursos, acarretando neles a “ilusão” de posse sobre os seus discursos, mas não passavam de “submissos” deles.

A noção de sujeito adotada pela AD, se opõe às perspectivas que defendiam um sujeito intencional como origem de seu discurso. A posição teórica da AD é “estruturalista”. Por isso, o sujeito estava longe de ter a liberdade amparada por outras perspectivas. Os sujeitos não têm poderio sobre seus discursos, são antes assujeitados a eles, seus suportes, e não sua instância fundadora. O sujeito se assujeita a algo que lhe é superior. O estudo da AD vai dizer que essa instância superior é ocupada pela ideologia. Esta produz um sujeito ideológico o qual é assujeitado, segundo Michel Pêcheux a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.

Uma das mais importantes contribuições de Althusser para a AD foi salientar que a ideologia atua como constitutiva dos indivíduos reais em sujeitos, isto é, a ideologia chama o indivíduo a condição de sujeito. O fato de a ideologia existir, a interpelação dos indivíduos, essa interpelação só vai existir quando o indivíduo se (re)conhece sujeito.

4 O não dito e o silêncio

A noção de implícito defendido em Ducrot (1972) presume modos de dito subentendido, que permitem deixar entender, sem ficar a descoberta, a embaraço de se ter dito. Ou se afirmar de tal forma que tal responsabilidade do dizer possa ser recusada.

Observa Orlandi (1989), que a concepção de silêncio não pode ser confundida com o não dito (implícito). Ao contrário do implícito, que significa por referência ao que foi dito, o silêncio não precisa ser referido ao dizer para significar. O silêncio representa, não fala. Assim, essa autora reassegura que o conteúdo significante do silêncio é distinto daquele da linguagem verbal. E, ao favorecer, assim, o descentramento da linguagem verbal, abre à alteração as divergentes formas do silêncio no processo de significação.

Da mesma forma acontece com a imagem das capas de revista, que não é diferente, há imagens que não estão perceptíveis, porém insinuadas, implícitas a partir de um jogo de imagens antecipadamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação.

O não dito é uma técnica de “dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito,” isso através de uma diversidade de recursos tais como implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria. O não dito faz parte do discurso que certamente não é palavra. Na premissa, há impossibilidade do discurso de abranger uma enunciação exaustiva, completa. Nesse aspecto, entende-se que o não dito é constituinte do discurso.

Como Ducrot pode-se dizer que o problema do não dito:

[...] é saber como se pode dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o que, com outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio. [...] A significação implícita, por sua vez, pode, de certo modo, ser posta sob a responsabilidade do ouvinte: este é tido como aquele que a constitui por uma espécie de raciocínio, a partir da interpretação literal da qual, em seguida, ele tiraria, por sua conta e risco, as consequências possíveis (Ducrot, 1987, p. 20).

A análise do não dito não deve afastar a possibilidade do mal-entendido ou do mal dito. Ao contrário, é essa possibilidade, anterior ao discurso, que ampara o não dito. Na impossibilidade de se mal entender ou mal dizer, seria impossível o recurso ao não dito. Ocorre dessa forma, a fim de que a condição de existência do mal-entendido e do mal dito é a mesma do não dito.

Há algo na situação de enunciação que produz o sentido recusado, renegado. A diferença entre esses ditos estaria em atestar o caráter involuntário em diversas fontes desse sentido rejeitado; respectivamente, a recepção (mal-entendida), a emissão (mal dita) ou a prática extralinguística (não dita), assim, entende-se que o mal dito, o mal-entendido e o não dito, são identificados levando em consideração a fonte das informações e sua “intenção” voluntária ou involuntária em dizer ou não determinada coisa.

A intenção não deve ser compreendida como o resultado apenas do que há aqui dentro, em um mundo mental individual, subjetivo. Esfera privilegiada de vivências presentemente alcançáveis e absolutamente certas para a “primeira pessoa” que as empreende. Tal concepção concilia o que chamamos de “subjetivismo psicologista”.

A intenção é oriunda de uma pretensão de coerência e identidade do fluxo da ação, apreendida pelos traços de diferenciação e coesão narrativas. É o que distingue a ação do puro acontecimento que é causado. Expor uma ação como feita, de forma a premeditada, é defini-la a partir da razão que o sujeito da ação teve de fazer o que fez, ou seja, uma ação intencional é uma ação feita por uma razão. A narrativa, pois, torna razoável a ação narrada, atribuindo-lhe uma razão de ser ou motivação.

A AD propõe a escutar o já-dito, no dito e no não dito, o que constitui dizer que existe uma afinidade expressiva entre o dizer e o não dizer. A AD parte do dizer, de suas condições e do vínculo estabelecido com a memória, com aquilo que se chama de “saber discursivo” e vai

em direção à acepção do não dito, daquilo que é calado e que compõe sentido(s). Orlandi enfatiza (1999, p.85) que, “as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio”. Em Formas de silêncio, no movimento dos sentidos (1997, p.23), Orlandi define o silêncio como a garantia do movimento de sentidos:

Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante (...). Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.

O que não é dito, ou o que é silenciado constitui o sentido fundamental do que a ISTOÉ e a VEJA veiculam em suas capas. Entre o dizer e o não dizer (ou o silenciar), desenvolve-se uma significação construída com o jogo de imagens que remetem a outros dizeres, produzindo efeitos de sentidos especiais: a denúncia, a censura sem dizer, a posição política, ideologias: é o não dizer no dito. O que assinala o discurso dos mencionados semanários são seu modo de funcionamento, seu processo discursivo.

Assim, tome-se alguns exemplos para descrição do funcionamento discursivo, as articulações dos discursos entremeados pelas capas desses semanários e seus posicionamentos político-ideológicos, que não estão retratadas de forma transparentes nos textos que compõem as revistas. Elas vêm de forma silenciadas, não-ditas, “escondidas” pela construção do discurso, pela interdiscursividade, intertextualidade, por uma memória sócio-histórico-ideológico-discursiva, que reveste o texto das referidas revistas. Sua forma de dizer e o posicionamento político-ideológico são silenciados pela forma que suas capas são projetadas e que é constitutiva de efeitos de sentidos.

Antes de se dizer o que é uma coisa, é preciso saber se esse algo foi dito, mas como é que isso foi dito? Ou ainda, o que é que foi feito ao falar sobre essa coisa? Quando se disse isso, e na medida em que foi isso, e não outra coisa, que se disse, antes, procurou-se descrever o sentido? Posteriormente a tudo isso, é necessário responder a esta questão: porque é que foi dito isso exatamente? Ainda outro questionamento precisa de resposta. O que tornou possível dizer isso?

Embora as revistas tenham determinados posicionamentos ideológicos, elas não podem deixar isso totalmente expresso, isso pelo fato de não poder dizerem tudo o que se

quer dizer, em qualquer lugar ou época, essa é uma posição teórica defendida por Foucault (1969, p.61): “Não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova”.

Segundo Grice (1989): “muitas vezes, o que um falante quer dizer vai além daquilo que ele diz”. O que um falante quer dizer para além daquilo que diz é o que ele “sugere”, “indica”, “insinua”, etc. O que é “sugerido”, “indicado”, “insinuado”, etc. É identificado pelo ouvinte/leitor, não através da descodificação do significado linguístico, mas através de inferências. Esse posicionamento é pertinente no estudo discursivo nas capas de revista, quando se trata do não dito, uma vez que o editor das capas não expõe um posicionamento claramente, mas sugere ou insinua, a interpretação do leitor vai acontecer no uso da memória discursiva, em que o leitor ligará aquela imagem a uma outra, que não dependerá exatamente de sua memória psíquica, mas uma memória do discurso ou histórica, isso levando em consideração a condição de produção do não dito.

Se levar em consideração que o que determina o dito e o não dito são as condições de produção, seria relevante observar o que elas são: poder-se-ia dizer que é o sujeito histórico e materialmente dado, em afinidade com os discursos historicamente produzidos, bem como a sua posição frente a esses discursos. No entanto, deve-se ficar claro que as condições de produção não são aquelas de que a antropologia ou a sociologia fala. Para elas, o discurso de um proletário, por exemplo, reflete exatamente o pensamento de um proletário, o discurso de um burguês, reflete o pensamento de um burguês.

As condições de produção devem ser compreendidas em um sentido mais aberto, não só como posição empírica de um sujeito que determina seu dizer ou não dizer. Os discursos prévios (o interdiscurso) devem ser concebidos como fornecedores de discursos (ou sentidos) para o sujeito, o qual não fala a partir do nada, mas a partir dos discursos historicamente construídos. O sujeito não escapa deles; só pode falar a partir deles. A posição em que o sujeito se encontra não é vista por ele mesmo com transparência; o sujeito não vê necessariamente a realidade de sua posição. Assim, efetiva-se uma espécie de alienação, ou divisão, de forma que o sujeito pode ter uma posição no sentido estrito (sociológico), mas o lugar de onde ele fala não é tomado por ele nesse sentido – este lugar está transformado.

5. Discussão dos dados

1ª Sequência

Para o desenvolvimento dessa análise foram coletadas várias capas, mas apenas algumas serão usadas de mostrar os não ditos nesse semanário.

Figura 1 - VEJA - Edição 2007



Fonte: VEJA - junho de 2007

Capa da Revista Veja de junho 2007 de trata da discriminação racial. Em que a mesma fala dos gêmeos Alex e Alan, os quais foram considerados pelo sistema de cota como negro e branco na para exame universitário.

O que é dito na capa? Que não existe raça negro e/ou branco, tendo em vista que, sendo os dois irmãos gêmeos idênticos e não havendo diferença inclusive na cor o sistema de cotas do Brasil o identifica como sendo diferente, em que pela posição que os irmãos se encontram na capa é possível que Alan, o garoto vestido de blusa preta, seja o que foi considerado pelo sistema como negro e o Alex que está no fundo vestido de branco como aquele cujo sistema considerou branco.

Quase sempre, o dito de uma capa da Veja não condiz com o não dito, visto que, o valor discursivo entre o dito e o não dito vai exigir uma leitura mais profunda dos sujeitos do discurso. Para essa leitura o sujeito será obrigado acionar algumas categorias da análise do discurso, tais como: memória discursiva, formação discursiva, ideologia, interdiscurso, etc. Veja-se os não ditos nessa capa.

O que é silenciado na capa, mas está subentendido? Embora a Revista tenha intenção de convencer o leitor a uma concepção de não discriminação racial e o faz, mas não a faz de forma clara. Para isso esse semanário utiliza-se de estratégias interessantes. É perceptível que a capa em sua essência já é bem racista.



Por exemplo, se for retirados os ditos dessa capa o que teríamos? Uma capa de revista totalmente racista, em que as cores postas na capa são representações dessa discriminação. O Branco e Preto postos são usados com a finalidade de tornar impactante essa diferença. Ao se olhar os ditos dessa capa crer-se-ia exatamente no discurso que está posto. Na possibilidade de que na verdade não existe raça, mas os não ditos que essa revista apresenta contradiz sua posição. Por exemplo, o já exposto da correlação cor e raça. Mas não é só isso, como também, as expressões faciais dos gêmeos apresentam contradições. Percebe-se no olhar, em que o Alan parece olhar por baixo o que caracteriza submissão ou relação de poder da classe que ele se ver interpelado, enquanto que, Alex olha numa posição mais centralizada, o que demonstra superioridade. Outro elemento a ser analisado são as roupas vestidas por cada um. O Alan usa o preto, o que caracteriza nesse aspecto a raça negra, enquanto que, Alex usa blusa branca, o que é símbolo de raça branca, o que pode simbolizar pureza, paz, tranquilidade.

2ª Sequência



Fonte: ISTOÉ - novembro de 2008

Figura 2 ISTOÉ 2008

Para o desenvolvimento dessa análise foram coletadas várias capas, mas usadas apenas algumas, de igual modo, a fim de mostrar os não ditos nesses semanários. A revista ISTOÉ da segunda semana de novembro de 2008 expõe em sua capa a Infidelidade da Mulher. Em que a mesma tratar do referido tema, o qual tem sido muito ignorado, mas que segundo esse semanário e suas pesquisas é uma temática muito atual. A referida análise tentará responder a seguintes perguntas. O que é dito nessa capa? Qual a relação dos ditos e não ditos nesse semanário. Quais

os não ditos na capa dessa revista ?

O nome da Revista está de forma destacada em letras brancas, cujo fundo se contrasta entre o vermelho e o azul claro. A manchete é encontrada se destaca pelo tamanho que é apresentado, que em caixa alta vemos a seguinte chamada: “**MULHERES INFIÉIS**”, logo abaixo do tema da manchete encontramos o subtema, em que, a fonte usada é mesma, mas não em caixa alta e de tamanho bem menor. O subtema diz o seguinte: “**Pesquisa mostram por que elas estão traindo mais e como identificar sinais de infidelidade**”. Além deste detalhe exposto nessa capa, é encontrada a figura de uma mulher nua e um homem que está a trajar paletó.

Igualmente a VEJA, quase sempre o dito de uma capa da ISTOÉ não condiz com o não dito, visto que, o valor discursivo entre o dito e o não dito, vai exigir uma leitura mais profunda dos sujeitos do discurso. Para essa leitura o sujeito será também, obrigado acionar algumas categorias da análise do discurso, tais como: memória discursiva, formação discursiva, ideologia, interdiscurso, etc. Vejamos os não ditos nessa capa.

O que é silenciado na capa, mas está subentendido? A capa expõe uma mulher nua, o que se entende como a infiel da relação. Embora tenhamos a imagem de um casal, mas ela silencia sobre a verdade desse fato, de ser ou não cônjuges. Tudo que se pode dizer é o que apenas pode-se supor pelas sugestões por ela deixada, por exemplo, pode-se dizer que o homem é o marido, assim é concluído pela postura da mulher, diante o abraço do suposto marido, e seu olhar que demonstra um tanto de sedução, não ao marido, mas ao leitor, ao fotógrafo, ao outro, assim como também, pode-se dizer que o suposto marido é na verdade o amante, isso também se conclui pelo olhar, que além de demonstrar sedução ao outro do olhar, no caso o leitor. O amante, o seu parceiro da foto, também já está sendo traído pelo exposto desse olhar. Logo, a sensualidade do olhar da mulher dessa capa em análise parece não se conter com o amante ou marido em questão, vai além disso. Parece ser uma busca incansável pela satisfação de seus desejos mais íntimos.

3ª Sequência

Figura 3 - VEJA - 2008



Fonte: VEJA - junho de 2008

O segundo caso a ser estudado foi a capa da VEJA da segunda semana de junho de 2008. Cujas temáticas é a venda do Amazonas. O nome do semanário recebe destaque pelo contraste que há no fundo da tela que é a Bandeira do Brasil, que se mistura com árvores, símbolo da floresta amazônica.

O que é dito nessa capa? A revista explora o tema de corrupção com a seguinte manchete. **CORRUPÇÃO - AMAZÔNIA A VENDA – Petista presos aceitavam propina de madeiras que devastam a floresta.**

Essa capa mostra a Bandeira do Brasil sendo rasgado ao meio por uma serra elétrica, essa bandeira se mistura com árvore. Nessa perspectiva, o editor dessa capa teve a intenção de mostrar que aquilo que estava sendo rasgado não era na verdade a madeira e/ou a possível exploração da Amazônia, mas a bandeira propriamente dita, subentendendo o Brasil. Logo, o nome escrito CORRUPÇÃO, na serra, teve a intenção de mostrar que o país está a sendo vendido por políticos corruptos. Isso se entende também pelo subtópico dessa manchete. **Petista presos aceitavam propina de madeiras que devastam a floresta.** Percebe-se que, o corte feito pela serra no fundo da tela dessa capa, dar-se mais na bandeira do que na parte em que se encontram árvores.

Assim, essa capa leva a entender que o Brasil é quem realmente está sendo vendido, logo, perdendo sua autonomia e credibilidade. Tendo em vista que os principais políticos que estão sendo objeto de discussões nessa capa, são na verdade os que estão no poder (petistas). Em que a capa diz que: **Petista presos aceitavam propina de madeiras que devastam a floresta**, os ditos dessa a capa põe em xeque o governo do presidente Lula e sua suposta base política. Deixando a transparecer que o presidente é conivente com as atitudes de seus pares, isso se conclui pela chamada, em que os políticos envolvidos são petistas, sendo presidente Lula seu chefe maior, é quem está vendendo o Brasil ou permitindo sua exploração.

4ª Sequência

Figura 4 – Veja - 2008



Fonte: Veja – novembro de 2008

Outra capa da revista analisada, foi publicada na última semana de setembro de 2008, não há ditos, apenas não ditos, a referida capa mostra a caricatura do Presidente Lula com uma faixa da presidência no rosto. O uso de caricatura demonstra certa comicidade na figura do presidente Lula, mas a verdadeira intenção dessa capa não é essa, mostrar comicidade, mas apresentar objetivos outros.

Por exemplo, a caricatura apresentada demonstra discriminação social. Para isso o autor usou o recurso gráfico na forma corpórea do

Presidente, em que sua cabeça está desproporcional com o corpo, um verdadeiro “cabeção”, o que no Nordeste, região oriunda do Lula, significa que pessoas com esse tamanho de cabeça não conseguem raciocinar muito bem, além disso, o uso da cabeça grande repete a ideologia de que todos nordestino possuem cabeça grande, ou é desprovido de inteligência.

Além do “cabeção” elemento analisado nessa capa, há outros que podem ser analisado. Como se não bastasse, a figura do Presidente Lula com a cabeça grande, símbolo de burrice e nordestinidade, usaram ainda a orelha grande o que também faz referência à figura de um burro, animal quadrúpede da família do *Equus asinu*, desprovido de inteligência, cuja serventia é para trabalho pesado, ainda assim, manobrado por um condutor, a essa ideia está ligada também a figura da caricatura, em que, é posto sobre os olhos do Presidente a faixa presidencial, a qual o impede de ver as coisas e ser manobrado por outros que estão verdadeiramente no poder. Logo, ter a faixa da presidência nos olhos de um presidente de um país, é limitar seu campo de visão, assim, a intenção é mostrar o quanto tal presidente desconhece os assuntos inerentes ao governo de sua nação.

Quando a VEJA expõe imagem do presidente Lula, ao colocar uma faixa cobrindo sua visão, ao passo que consegue tirar toda a aura de respeito em torno do mesmo, ela assim o faz, na intenção de desacreditar sua governabilidade, a faixa nos olhos pode ser vista também, como ideia de que, quem está no poder fica cego e nada ver ao seu redor, já as mãos no bolso da calça, expressa tranquilidade em excesso, desleixe e acomodação. Logo, estando ele

vendado e com as mãos no bolso, explícito desleixo, e como se estar a falar do presidente de um país, aquele que foi escolhido para governar a vida de milhões de brasileiros, a Veja dá uma extensão temível à suposta não governabilidade de Lula.

Considerações finais

A análise das capas do referidos semanários corroboram para o pensamento que já tem se tornado de senso comum, que a mídia é considerada como o “quarto poder”, visto que possui um vasto poder de manipulação sobre os indivíduos, e em no caso, em focaliza os leitores. Os mencionados semanários formam opiniões, controlam o comportamento e as atitudes da maioria de seus interlocutores, isto por considerar, que nem sempre os mesmos exercem senso crítico suficiente para distinguir entre o que querem dizer, o que estar dito, e ainda os não ditos, acreditando assim, em tudo que leem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** (Voloshinov). São Paulo: Hucitec, 1988.
- DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. São Paulo: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- MAGALHÃES, Laerte. **ISTOÉ e VEJA, isto é, leia**. Teresina: Edufpi, 2003.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Vigília, 1985.
- _____. **As Formas do Silêncio**. Campinas: UNICAMP Editora, 1992.
- _____. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Rua - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Campinas: Nudecri, n.1, mar. 1995.
- _____. **Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas. SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: UNICAMP Editora, 1988.

UMA ANÁLISE DO TEMPO DESTINADO À LEITURA NAS DISCIPLINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS

Laís Toledo Tavares¹

Patrícia Graciela da Rocha²

Thaíssa Moreira Prado³

RESUMO: Neste trabalho, pretendemos fazer uma análise do tempo destinado à leitura nas disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Campo Grande –MS, com o intuito de refletir sobre a importância da prática da leitura em sala de aula. Esse estudo surgiu da parceria/interação entre o Subprojeto de Letras PIBID, do qual fazemos parte, e a escola parceira do projeto. Tal interação nos mostrou que o corpo docente da escola estava com dificuldades em desenvolver atividades de leitura/escrita em sala de aula e, portanto, precisava conhecer propostas pedagógicas para uma prática docente de desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual que se apoiem na análise de diferentes textos em diferentes disciplinas. Sendo assim, partimos dos pressupostos da Linguística Textual (KOCH e ELIAS, 2007) e da concepção sociocognitiva e interacional da linguagem. Além disso, nos baseamos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposta por Bronckart (1999), e na sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004). Também nos valem da fundamentação teórica da Linguística Aplicada que, de acordo com Kleiman (2004), é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. A partir das observações e intervenções feitas na escola, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem de leitura eficaz, depende do trabalho coletivo de todos os professores, pois não bastam somente projetos de leitura isolados, ou mesmo práticas dos professores de Língua Portuguesa, é preciso o envolvimento e comprometimento de todos os professores envolvidos em um projeto coletivo maior.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Tempo; Ensino.

ABSTRACT: The following article intends to make a time analysis of the reading in the elementary and high school disciplines of a Campo Grande – MS State School, the aim is to think about the reading practices importance into the classroom. This study arises from the partnership/interaction between the subproject of Letras PIBID, which we belongs to, and the partner school. The interaction showed us that the faculty was in trouble with developing

¹ Acadêmica do 4º ano do curso de Letras da UFMS e bolsita do suprojeto PIBID de Letras Presencial.

² Doutora em Linguística. Professora do curso de Letras/EAD da UFMS, coordenadora suprojeto PIBID de Letras/EAD e colaboradora do suprojeto PIBID de Letras Presencial/UFMS.

³ Acadêmica do 4º ano do curso de Letras da UFMS e bolsita do suprojeto PIBID de Letras Presencial.

reading/writing activities into the classroom, therefore, they need to know the pedagogical proposal to a teaching practice of reading and writing activities development which are supported by the different texts and disciplines analysis. Thus, we started from the Textual Linguistics assumptions (KOCH and ELIAS, 2007) and social cognitive and interactional of language conception. Furthermore, we base on the perspective of sociodiscursive (ISD) proposed by Bronckart (1999) and in its didatic reading (Schneuwly and Dolz, 2004). We also use the theoretical principles of Applied Linguistics which, according to Kleiman (2004) is theoretically subsidised by the lettering studies. From the observations and interventions done in the school we realized that the effective teaching-learning processes depends on the teachers collective work because isolated reading projects are not enough, nor even Portuguese Language teachers practices, it requires all the teachers involvement and commitment with a bigger collective project.

KEYWORDS: Reading; Time; Teaching.

Introdução

Sabemos que as práticas de leitura e de escrita são essenciais no processo de aprendizagem do aluno, pois influenciam em seu desenvolvimento cognitivo, crítico e social. Nota-se que o problema da falta dessas práticas bem estruturadas em sala de aula não acarreta problemas só para a disciplina de literatura ou de língua portuguesa, mas também para as demais disciplinas. Sendo assim, todos os professores têm o importante papel na mediação desta tarefa.

Com o intuito de discutir e refletir sobre a importância da prática de leitura em sala de aula, este estudo surgiu da parceria/interação entre o Subprojeto de Letras PIBID – Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência, do qual fazemos parte, e a escola parceira do projeto em Campo Grande/MS.

A direção e a coordenação dessa escola vinham recebendo muitas reclamações vindas dos professores da maioria das disciplinas queixosos de que os seus alunos estavam com muita dificuldade em ler, compreender e escrever textos e que isso estava prejudicando o aprendizado dos conteúdos específicos das disciplinas e afetando o desempenho nas provas e em outras formas de avaliação propostas. Diante de tais queixas, a diretora da escola propôs a todos os professores, de todas as disciplinas da escola, que trabalhassem mais assiduamente a leitura e a escrita em suas aulas e destinassem um determinado tempo semanal das suas aulas para desenvolver atividades desse tipo. Entretanto, incumbidos de

tal tarefa, muitos desses professores perceberam que não sabiam “como” fazer, ou seja, não possuíam conhecimento do aparato teórico e metodológico suficientes para desenvolver atividades de leitura e de produção textual que fossem efetivamente eficazes.

Diante de tal dificuldade apresentada pelo corpo docente da escola, a diretora da escola nos procurou em busca de propostas pedagógicas para uma prática docente de desenvolvimento de atividades de leitura que se apoiem na análise de diferentes textos em diferentes disciplinas.

Para cumprir esse desafio, achamos de grande relevância que fosse feita antes, uma análise do tempo que cada professor dedicava, em sua aula, para trabalhar a leitura e a escrita com os alunos e da metodologia utilizada para tal atividade.

Portanto, nos dedicaremos, neste trabalho, a discutir sobre esse tempo de leitura e de escrita em sala de aula e sobre as metodologias e pressupostos teóricos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, traremos para este trabalho os resultados parciais da nossa pesquisa, além de comparações com outras pesquisas, a fim de compartilhar propostas e reflexões de como vem sendo trabalhada essa questão nas escolas: a importância da leitura e escrita nas salas de aula.

O trabalho segue estruturado da seguinte forma: (a) Metodologia, na qual explicaremos como foi nossa intervenção na escola e como foram feitas as observações das aulas e a sistematização dos dados; (b) O referencial teórico no qual nos baseamos; (c) A apresentação e análise dos dados e (d) As considerações finais.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de descrição quantitativa ou de levantamento de dados que consiste na solicitação de informações a um grupo estatisticamente significativo e posterior análise quantitativa.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa *Qual o tempo de pesquisa destinado à leitura e produção de textos nas salas de aula no Ensino Fundamental – Séries Finais* observamos 11 aulas de 50 minutos de cada disciplina nas séries finais do Ensino Fundamental somando um total de 9 horas e 16 minutos observados.

Para que tivéssemos um parâmetro de análise do tempo que cada professor dedicava, em sua aula, para trabalhar a leitura e a escrita, assim como metodologia utilizada, criamos um roteiro de análise, nele, quantificamos o tempo gasto em cada aula de acordo com as seguintes legendas: a) fala; b) escrita; c) leitura; e d) outros.

No item “a” consideramos o tempo em que o professor apenas falou, seja uma conversa informal ou uma explicação sobre a matéria; em “b” consideramos o tempo que os alunos utilizaram para a escrita, podendo ser usada para a resposta escrita de um exercício, a cópia de um texto e, também, a resolução de um exercício, seja ele de física, química ou matemática; em “c” levamos em consideração a leitura em todas as suas formas, seja em voz alta ou baixa, em Língua Portuguesa, língua estrangeira ou linguagem matemática; já em “d” contabilizamos toda e qualquer conversa que poderia dizer respeito a aula/disciplina ou não, sendo assim, consideramos os recados, avisos, chamadas de atenção, conversa paralela, “visto” nos cadernos, entre outros.

A seguir podemos visualizar, na Figura 1, o roteiro utilizado para a observação das aulas:

Figura 1: Roteiro de observação das aulas

Roteiro de observação da aula

O tempo de leitura e escrita nas salas de aula do Ensino Fundamental

Nome do professor observado: _____

Nome da disciplina observada: _____

Ano (série) em que a disciplina foi ministrada: _____

Turno da observação: _____

Nome do acadêmico observador: _____

Tempo da aula observada: _____

| Atividade | Tempo |
|--|-------|
| Tempo em que o professor <u>apenas falou</u> em sala de aula (pode ser considerada a explicação do conteúdo, avisos, conselhos, etc) | |
| Tempo que o professor destinou para a <u>leitura</u> em sala de aula (pode ser considerada a leitura individual ou em grupo, silenciosa ou em voz alta, do livro didático ou de qualquer outro material escrito) | |
| Tempo que o professor destinou para a <u>escrita</u> em sala de aula (pode ser considerada qualquer tipo de escrita: responder atividades, produzir textos, etc.) | |
| Tempo destinado a <u>outro tipo</u> de atividade – descreva a atividade: | |

Para a contagem do tempo utilizamos um cronômetro, então, toda vez que os alunos iniciavam uma leitura, por exemplo, também iniciávamos a contagem do tempo e parávamos tal contagem quando os alunos paravam a atividade. Depois disso, a partir do tempo total de cada aula, aplicamos a regra de três que nos forneceu o percentual de cada atividade em cada aula. Com esses percentuais, produzimos um gráfico geral ilustrando o resultado de todas as disciplinas observadas separadamente e outro gráfico explanando a junção de todos os dados.

As observações ocorreram nas seguintes disciplinas: matemática, história, inglês, português, química, geografia, ciências, biologia e literatura. Visando a melhor

compreensão dos dados, decidimos expor a contabilização em forma de percentagem, mostrando, assim, os índices de forma gradual/progressiva.

Após a contabilização dos dados, demos início ao planejamento da intervenção que faríamos aos docentes da escola a fim de apresentar-lhes propostas pedagógicas de atividades de leitura e produção textual, bem como expor outro modo de se trabalhar com o texto em sala de aula. Para tanto, realizamos uma oficina de 8 horas, realizada durante um sábado na escola, destinada a todos os professores da instituição, abarcando tanto questões referentes à teoria quanto à prática de leitura e produção de textos.

Vale ressaltar que essa intervenção⁴ foi solicitada pela diretora da escola atendendo a pedidos de todo o grupo de professores.

Referencial Teórico

A fundamentação teórica desse trabalho parte de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem a partir da qual o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constituem e ao mesmo são constituídos. Partimos também da perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD) proposta por Bronckart (1999) e da sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004). Diante desses pressupostos, nosso estudo se inicia com o exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem para, em seguida, verificar e trabalhar as capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, entender as condições de construção dessas capacidades.

A Linguística Aplicada também faz parte da nossa fundamentação teórica, principalmente quando tratamos do ensino da leitura na escola. De acordo com Kleiman (2004), a concepção atualmente predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação, são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram,

⁴ A realização da oficina ficou a cargo de uma professora do curso de Letras da UFMS – Campo Grande, coordenadora do subprojeto PIBID de Letras, que foi auxiliada por outra professora do mesmo curso e instituição. Além disso, a oficina contou com a colaboração de todas as 8 pibidianas bolsistas do mesmo subprojeto.

pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferenciando-se conforme o grupo social do que o leitor faz parte. Conforme a autora, tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

O fato de nos propormos, neste estudo, a discutir a questão da leitura na sala de aula da Educação Básica nos obriga a estabelecer de antemão o que entendemos por leitura e, conseqüentemente, o que entendemos por texto.

Dentre as concepções existentes no “mercado”, optamos por nos basear na concepção interacional (dialógica) da língua para a qual “os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2007, p. 10 e 11).

A partir dessa perspectiva, o sentido de um texto só é construído na relação entre textos e sujeitos e não em algo fora dessa interação. Sendo assim, “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2007, p. 11), que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, porém se trata de uma atividade que necessita a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Além disso, a leitura é

Uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;

A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH, 2007, p. 11)

Como vemos, tal definição de leitura está fundamentada em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Como já dissemos, o lugar da interação é o texto cujo sentido não existe *a priori* mas é constituído, considerando-se as pistas textuais dadas pelo autor e “os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’” (KOCH, 2007, p. 12).

Diante desses pressupostos mais gerais, ajustamos nosso foco para a relação entre a prática docente, a leitura, a escola e a formação do leitor na Educação Básica. Sabemos que muito já foi dito na academia, e também fora dela, sobre as questões da leitura na escola, mas sabemos também que os resultados das pesquisas não costumam alcançar as práticas de leitura que se desenvolvem na sala de aula real.

Em nossas observações nas salas de aula da Educação Básica de uma Escola Estadual de Campo Grande – MS, observamos que as atividades docentes que envolvem as práticas de leitura em sala de aula, ou aquelas solicitadas aos alunos para serem realizadas fora da escola estão geralmente assentadas em práticas pedagógicas que o discurso acadêmico considera ultrapassadas e certamente essa realidade não é privilégio da escola que observamos. De acordo com Saveli (2007)

“o que se constata, em observações de aulas de leitura, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a estruturalista, em que a leitura é tomada como decodificação e ‘tradução oral do escrito’”. (p.107 e 108)

De acordo com Kleiman (2010), a leitura como decodificação é uma prática muito empobrecedora, pois está baseada numa concepção da atividade de leitura como equivalente à atividade de simples decodificação. Para a autora, “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno” (p.23). Esse tipo de atividade é constituído por uma série de mecanismos automáticos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Sendo assim, para responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, basta que o leitor passe os olhos pelo texto a procura de trechos que repitam o material já decodificado de pergunta, ou seja, esse tipo de atividade exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informações que estão expressas superficialmente no texto.

Essa concepção estruturalista de leitura é muito comum nas escolas do nosso país e não é diferente na escola que observamos. Em função dessa concepção, o que observamos é muita decodificação e pouca leitura de fato.

Foucambert (2008, p.135) afirma que “a criança que sabe decifrar pode decifrar, tornou-se capaz de oralizar todos os signos escritos: é preciso evitar acreditar que ela é

capaz de ler. E é preciso, acima de tudo, evitar acreditar que ela se tornará capaz de ler continuando a decifrar”.

De acordo com Saveli (2007), esse tipo de situação é provocado por um conjunto de fatores que determinam de leitura nas escolas. A autora elenca alguns facilmente reconhecíveis e observáveis:

- a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como de formá-los;
- a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança das propostas pedagógicas que refutam atividades mecanicistas de treinamento e repetição, propondo, em seu lugar, que a prática docente desenvolva atividades de leitura que se apoiem na análise de diferentes textos, considerando a experiência de leitura dos alunos e a reflexão que eles fazem sobre os textos;
- a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam;
- a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor. Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguista, do neurologista, que não definem uma pedagogia da leitura;
- a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola;
- o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade-meio, a serviço de um projeto que ultrapassa. O que implica dizer que a falta na escola de um projeto político-pedagógico que tenha a LEITURA como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar. (SAVELI, 2007, p. 108 e 109)

A autora considera que para que haja uma transformação das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, “a batalha a ser travada” está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que também exige um compreensão sobre o que a escrita representa em nossa sociedade.

A primeira lição seria a compreensão de que “o ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito” (SAVELI, 2007, p. 109), ou seja, de acordo com a autora é preciso entender que a escrita é a linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado, então, aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo das suas funções.

Diante dessas afirmações, podemos verificar que a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo porque possibilita “um pensamento sobre o pensamento” (SAVELI,

2007, p. 110). De acordo com a autora, a escrita exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, o que nos permite afirmar que a escrita não é a simples transcrição do oral. Além disso, baseada na definição de *theoros* de Foucambert, a autora ressalta que “a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas”.

Em síntese, a autora afirma que “ler á mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes”, ou seja, “a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade ‘eminente polimorfa” (SAVELI, 2007, p. 113 e 114) utilizando o termo de Foubambert.

Diante dessas questões nos perguntamos: qual é o papel da escola diante do ensino da leitura? E mais: qual é o nosso papel – acadêmicos do curso de Letras bolsistas do projeto PIBID – na escola? O desafio inicial para ser o de romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração, isso implica colocar a escola e sua organização do trabalho pedagógico em outra direção. De acordo com Saveli (2007), essa nova direção da escola deve ter como princípio básico a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de tal forma que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que leve a criança (aluno) a evoluir em suas estratégias de questionamento da escrita. Esse movimento exige que a criança esteja envolvida pelos mais variados textos escritos, “exige encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção” (SAVELI, 2007, p.114).

Os procedimentos mencionados anteriormente levam a autora a concluir que “não é possível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas, para aprender a ler” (SAVELI, 2007, p.114 e 115). Isso significa que o ambiente escolar deve ser um espaço de “overdose” textual, isto é, de textos por todos os lados para serem lidos, em todas as disciplinas, em muitos momentos. A escola deve ser o espaço onde todo e qualquer tipo de texto tenha seu espaço garantido e valorizado, onde não haja preconceitos com quem lê *O Crepúsculo* ou *Harry Potter*, onde de promova conjuntamente

a importância de ler e, sobretudo, o prazer de ler. Entretanto, é preciso fazer a ressalva de que embora a escola tenha a responsabilidade de introduzir as crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não se restringe a essa iniciação à leitura, pois ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas e para que isso aconteça ela não pode ser uma obrigação puramente escolar, a leitura precisa ir em busca da compreensão da realidade histórica, cultural, política e social do indivíduo.

Outra questão que parece não estar bem assimilada pela escola é o fato de que a leitura só pode se desenvolver e se generalizar no contexto de uma política mais ampla de desenvolvimento cultural, pois

A leitura depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura. (MORAIS apud SAVELI, 2007, p.121).

Dito de outra forma, é preciso que a escola e também toda a comunidade escolar valorize e explore os mais variados tipos de linguagens e formas de expressão humana para que possa produzir/formar bons leitores. Tal procedimento exige que todo professor, de qualquer disciplina, “tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura, a ponto de isso se constituir no eixo principal de sua formação” (SAVELI, 2007, p.122). Além disso, esse professor precisa estar ciente de que as suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio social faz para si da escrita e com o uso real decorrentes dessa escrita. Isso quer dizer que

quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Daí a necessidade de introduzir os pais, muitos deles alfabetizados, numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber os seus desafios. (FOUCAMBERT apud SAVELI, 2007, p.122).

Trata-se de uma necessidade de envolvimento dos pais em atividades de leitura com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros no desafio de formar crianças leitoras. A concretização dessa parceria poderia ser o desenvolvimento de projetos de

integração entre escola, família e comunidade que tivessem a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. Essa parceria já se mostrou eficaz em muitas escolas do país, sejam elas públicas ou privadas, pobre ou ricas, metropolitanas ou interioranas, pois quando todos estão engajados em prol de um único objetivo há grandes chances de êxito.

Entretanto, sabemos que a concepção de leitura como pluralidade de significações acaba sendo um grande desafio para a escola atual, pois vivemos em uma sociedade em que a escola ainda representa a principal via ou (quase) a via exclusiva de acesso aos bens culturais e precisa tomar a leitura como uma atividade intelectual e também, por outro lado, não pode ignorar a dimensão política da leitura, o que demanda levar em consideração a base cultural dos alunos, ou seja, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem, sua cultura.

É importante ressaltar que essa postura pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental que existe entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, porém ela exige que os docentes tomem para si a responsabilidade de organizar as suas atividades pedagógicas de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, isso porque o conhecimento se produz e se constrói no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto, seja ele qual for, na sala de aula ou fora dela.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola perceba que ter um aluno alfabetizado não necessariamente significa ter um aluno letrado, isto é, a escola precisa entender a diferença entre alfabetização e letramento.

O termo letramento surge para definir o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001 apud JUNG, 2007, p. 84). A partir dessa concepção de leitura e de escrita, “a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que causalmente associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (JUNG, 2007, p. 84) o que equivale ao modelo autônomo de letramento que pressupõe uma escrita, de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, que tem efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e o desenvolvimento econômico.

Em resumo, o modelo autônomo se define na sala de aula como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto.

De acordo com Jung (2007), com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o possível fracasso escolar ao aluno, pois para ela, “o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados” (p.85). Conforme a autora, esse modelo não é questionado pela sociedade porque as pessoas possuem uma certa fé nos ‘poderes’ do letramento escolar e então consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Contrapondo-se a esse modelo autônomo temos o que Street (1984) define como modelo ideológico de letramento, para o qual as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que significa dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Dessa forma, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder e, portanto, é preciso considerar o processo de socialização das pessoas na construção de significado.

Nesse sentido, Heath (apud JUNG, 2007) ressalta que as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos acontecem porque existem formas diversas de uso da escrita no cotidiano de tais grupos. Diante disso, notamos que a escola é apenas mais um domínio social no qual os alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Diante de tal constatação, verifica-se que

“Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas ou que têm dificuldades para aprender tais formas de participação social muitas vezes são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldades de aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva”. (JUNG, 2007, p.88)

Essas questões são claramente percebidas e podem se tornar motivos de conflito na escola, quando se tem, na mesma sala de aula ou no mesmo grupo, crianças que vêm de

comunidades culturalmente diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola. Diante de tal conflito cultural, de acordo com Jung (2007), o uso de um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita, na escola, pode representar uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e aquisição do letramento escolar de algumas crianças, socializadas por grupos majoritários, e pode representar uma ruptura para outras crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo de origem.

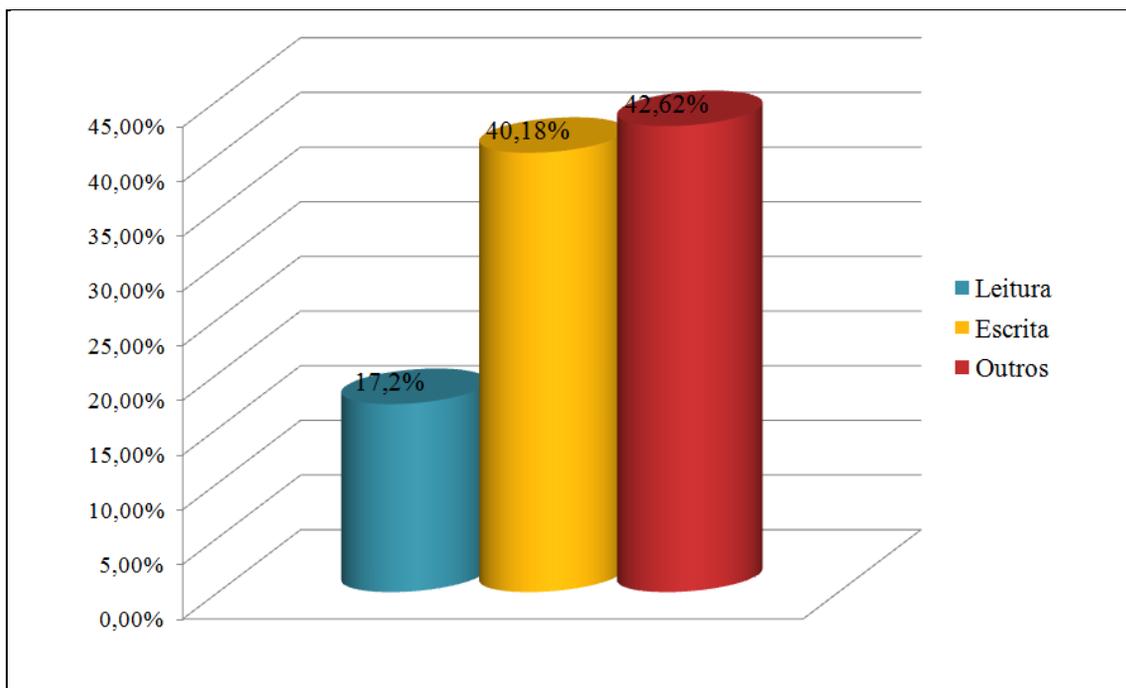
Portanto, vemos a teoria subjacente ao conceito de letramento é uma teoria da ação social. Conforme Jung (2007), um conhecimento da sua situação real do lugar onde se está articulado a questões sociais mais amplas é que permitirá ao professor desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível. Dito de outra forma, para poder formar um cidadão, consciente do seu lugar social, é preciso levá-lo a conhecer quais identidades sociais o formam e, para isso, inevitavelmente, é preciso passar por questões de língua e de significados sociais do texto escrito.

Tendo como suporte teórico as discussões apresentadas até aqui, mas não as tomando como um modelo único a ser seguido, vemos que um dos maiores desafios da escola está em entender definitivamente que não há receitas prontas para o trabalho com a leitura. É fundamental que todo o corpo docente volte seus olhares para as suas próprias experiências como leitores e amplie esse histórico de leitura, experimentando o prazer de ler para os seus alunos e o prazer de vê-los interessar-se cada vez mais pela leitura e pelos livros.

Apresentação e Análise dos dados

No gráfico I, a seguir, podemos visualizar o tempo médio destinado ao trabalho com a leitura e a produção de textos na sala de aula considerando as 11 aulas observadas e todas as disciplinas do Ensino Fundamental nas séries finais:

Gráfico I – Tempo médio destinado à leitura e produção de textos na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar o gráfico, notamos uma diferença grande entre o tempo destinado à leitura e o tempo destinado à escrita em sala de aula, sendo que leitura representa apenas 17, 2% do tempo médio de todas as aulas observadas, enquanto a escrita compõe 40,18% do tempo. Lembrando que o gráfico representa a porcentagem de um total de 9 horas e 16 minutos, sendo assim, o tempo total despendido em leitura foi de uma hora e trinta e quatro minutos e o de escrita três horas quarenta minutos.

Conforme notamos nesse gráfico, o tempo de leitura representa menos da metade do tempo utilizado na escrita, nesse sentido, vê-se a importância de refletir sobre o porquê dessa defasagem no tempo destinado à leitura nas aulas e ademais, sobre o que a escola considera como leitura. Conforme Foucambert (1994) “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor; o resto é informação sonora...” (p. 8). Ou seja, para que haja uma atribuição de sentido ao que se lê, é necessário que o leitor tenha um conhecimento quatro vezes maior do que o representado na superfície textual. Dessa forma, é nítida a necessidade de se ler muito não só em sala de aula, mas fora dela, pois trata-se de

uma atividade essencial para a construção do conhecimento que mais adiante poderá ser utilizada para a produção de textos.

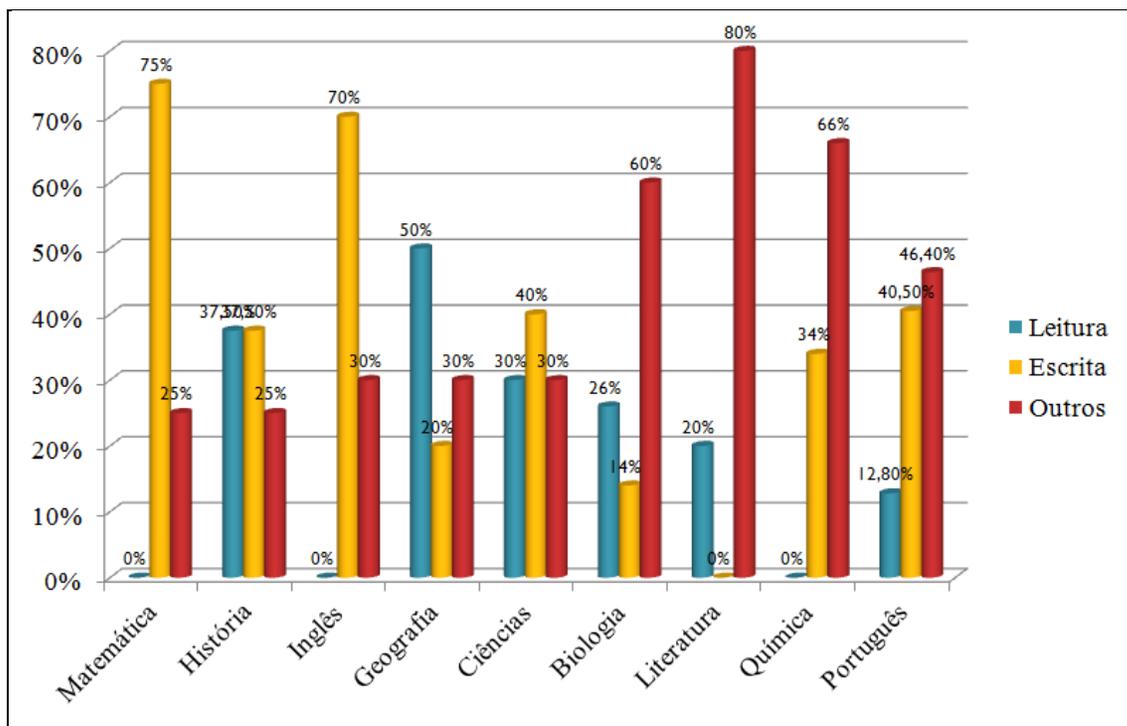
Ainda de acordo com o pensamento de Foucambert, “existe uma divisão das tarefas entre os que leem e, lendo, lerão cada vez mais (e depois serão chamados de intelectuais – com o que eu não concordo) e aqueles que, por não lerem, lerão cada vez menos.” (FOUCAMBERT, 1994, p.15). Daí a importância do incentivo à leitura nas escolas.

Já a escrita obteve um resultado muito mais significativo no âmbito escolar, visto que representa quase metade do tempo total das aulas. Sendo assim, consideramos esse valor como um bom índice. Porém, assim como a leitura, nos indagamos sobre o que a escola considera como o processo de escrita, visto que a escrita não pode ser considerada, apenas, como uma simples transcrição do oral. Entretanto, essa questão é objeto para estudo para pesquisas futuras.

Um fato que nos chamou atenção foi o tempo gasto com “outros” que acabou por superar tanto o tempo destinado à leitura quanto o destinado à escrita. Ou seja, por vezes, observamos que muito tempo da aula é utilizado com recados, avisos, chamadas etc. deixando de lado a leitura, por exemplo.

No gráfico II, a seguir, podemos observar a distribuição do tempo em cada disciplina observada separadamente.

Gráfico II – Tempo médio destinado à leitura e escrita em cada disciplina observada



Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o Gráfico II, vemos que a disciplina de Matemática destinou 75% do tempo da sua aula para a escrita, 25% para outros e 0% para leitura. A disciplina de História destinou 37,5% do tempo da sua aula para a escrita, os mesmos 37,5% para a escrita e 25% para outros. A disciplina Inglês utilizou 70% do tempo para escrita, 30% para outros e nenhum tempo foi destinado à leitura. A disciplina de Geografia destinou 50% do tempo da sua aula para a leitura, 20% para a escrita e 30% para outros. Ciências destinou 30% do tempo para leitura, 40% para escrita e 30% para outros. Biologia dedicou 26% do tempo para leitura, 14% para a escrita e 60% para outros. Literatura designou 20% do tempo para leitura, 80% para outros e nenhum tempo à escrita. Química destinou 34% do tempo à escrita, 64% a outros e nenhum tempo à leitura e Português dispôs 12,8% do tempo para a leitura, 40,5% do tempo para escrita e 46,4% para outros.

Considerando o nosso objeto de estudo – o tempo de leitura – podemos observar as disciplinas de Química, Inglês e Matemática com 0% de leitura, ou seja, nas aulas aqui representadas não houve nenhum tipo de leitura, nem em voz alta nem silenciosa. No entanto, as maiores taxas obtidas no quesito leitura, foram, respectivamente, Geografia

(50%), História (37,5%) e Ciências (30%). O que nos surpreendeu foi o fato da disciplina de Língua Portuguesa ter tido apenas 12,8% de leitura, ou seja, apenas seis minutos e vinte e quatro segundos do tempo total da aula.

Quanto ao tempo de escrita, Matemática valeu-se do maior tempo, 75% da aula, enquanto Língua Inglesa ficou em segundo lugar com 70% e Português em terceiro com 40,5%. Lembrando que foi considerada aqui a escrita matemática, sendo assim, a resolução de atividades de cunho matemático.

Liderando o *ranking* temos o tempo gasto com “outros”, representado por Literatura (80%) em primeiro lugar, Química (66%) em segundo lugar e Biologia (60%) em terceiro lugar.

Queremos ressaltar que não é nosso objetivo julgar o comportamento do professor em sala de aula nem esgotar a discussão sobre o assunto, pois sabemos que o tempo observado foi curto e sabemos também que a distribuição do tempo em uma disciplina depende de muitas variáveis. Por isso, nossa intenção é apenas fazer uma breve sistematização do que observamos para discutir a questão da leitura em sala na escola.

Considerações Finais

A partir da observação que realizamos nas salas de aula, da oficina que ministramos aos professores da escola e dos estudos teóricos e metodológicos que realizamos para cumprir tal tarefa, percebemos que a condução de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, quando de sua aplicabilidade e funcionalidade e também adequado às exigências sociais, culturais, pessoais, profissionais, econômicos e intelectuais de todos os envolvidos, dependerá obrigatoriamente do trabalho sistematizado – crítico e reflexivo – desenvolvido pelos professores, pela coordenação pedagógica e pela direção da escola, especialmente no que se refere ao planejamento, aos objetivos e à implementação dos conteúdos, à avaliação e ao valor dado a todo esse processo de ensino-aprendizagem, com vistas à emancipação dos professores e dos alunos, interagindo por meio da linguagem.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e oral dependem do trabalho coletivo de todos os professores, pois não bastam somente projetos de leitura isolados, ou mesmo a prática dos professores de Língua Portuguesa, é preciso o

envolvimento e comprometimento de todos os professores envolvidos em um projeto coletivo maior.

Sendo assim, a formação continuada que oferecemos em forma de oficina na escola, a serviço de professores, dinamizada pelo orientador pedagógico e pela direção e realizada no próprio ambiente escolar, surgiu como uma oportunidade de ampliação, estudo e reflexão prática do fazer pedagógico afim de implementar atividades e estratégias que facilitem a aquisição da leitura e da escrita adequadamente. Além disso, essa formação se mostrou uma oportunidade de refletir sobre o conceito de leitura que subjaz a prática pedagógica da escola e de constatar a existência de uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola que não alcança as práticas de leitura que se desenvolvem na sala de aula.

Portanto, podemos sugerir que o caminho para que esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, chegue à escola, seja o deslocamento da Universidade para a Escola e vice-versa, ou seja, é preciso estar onde há necessidade de estar, onde tudo, ou quase tudo, começa. De nada adianta estar na plateia e apenas comentar, criticar, discutir e teorizar sobre o que se faz na escola e sobre o que deveria ser feito, pois não podemos ser apenas expectadores, mas atores, caso desejemos ainda mudar o rumo das coisas.

Bibliografia

BRONCKART, J.P., *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JUNG, Neiva Maria. *Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13º Edição, Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 13ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor*. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org). *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. *O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita*. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2012.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo e G.S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESTUDOS GRAMATICAIS: A GRAMÁTICA PADRÃO E AS VARIACÕES LINGÜÍSTICAS EM SALA DE AULA

Alexandre Cezar da Silva

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar um breve estudo sobre a relação da “gramática padrão” e a variação lingüística em sala de aula, compreende-se que há muitos obstáculos e divergências para torna essa relação menos hostil, e por sua vez não se transforme em preconceito e estigmas. Nessa perspectiva demos ênfase ao trabalho do professor destacando os docentes do Col. Municipal Luis Candido de Oliveira em Ocara-CE.

PALAVRAS – CHAVES: Estudos gramaticais, preconceito lingüístico, sala de aula

ABSTRACT: This paper aims to present a brief study on the relationship of "standard grammar" and language variation in the classroom, it is understood that there are many obstacles and differences for this relationship becomes less hostile, and in turn does not become prejudice and stigmas. In this perspective we emphasize the teacher's work highlighting teachers Col. Municipal Luis Candido de Oliveira in Ocara – CE.

KEY - WORDS: Studies grammatical, linguistic bias, classroom.

Introdução:

O universo do conhecimento é cada vez mais inabarcável para a memória humana, daí a necessidade de se registrar e armazenar todo esse novo acervo de vivências que surgem. A escrita, marco maior da vitória do homem sobre esta “limitação”, constitui-se assim como algo imprescindível para a existência e manutenção da sociedade com a conhecemos. Desta forma, é praticamente obrigatório para um ser de atuação social, conhecedor de seus direitos e deveres ter domínio sobre a leitura e a escrita. Daí a relevância da escola, compreendida como um meio de inserção social.

Desde sua entrada no âmbito escolar, o aluno passa a se deparar com a língua em sua modalidade escrita, por esse motivo é imperioso que o professor desenvolva atividades que visem criar não só decodificadores, mais discentes capazes de interagir com o texto, pois somente desta forma acreditamos ser possível criar indivíduos conscientes da realidade em que estão inseridos e aptos a interagir com a mesma.

Um dos principais obstáculos para isso encontra-se na própria língua, ou melhor, no léxico a qual a compõe. É impossível para qualquer indivíduo, por mais instruído que seja, conhecer todo o léxico de uma língua, pois em compasso com as pessoas que usufruem dele esse tende a evoluir, e se moldar para assim dar vazão aos problemas de comunicação de seus usuários, da mesma forma a sintaxe de uma língua, ou seja, a forma dessa se organizar para expressar determinadas idéias também tende a mudar, tende-se a se buscar uma maior economia no que tange a língua falada.

É válido destacar que todos os alunos que adentram na escola já trazem consigo um léxico e uma sintaxe própria, do local onde moram, do grupo social que fazem parte, da faixa etária e nível de escolaridade de pais e responsáveis, tudo isso está ligado ao patrimônio imaterial de cada indivíduo (BOTONI-RICARDO: 2009).

A criança, ou jovem ao adentrar na escola se depara com outra variação lingüística, uma variação tida como culta, a qual está presente em documentos oficiais, é válido destacar que a variação culta da língua é marcada pela escrita. Essa a escrita na concepção de Anastácio (2000, p.25) configura-se como um fóssil da linguagem oral, tendo a escrita uma transformação muito mais lenta do que a oralidade. Se a oralidade com sua dinâmica e versatilidade tende a mudar rapidamente, sendo que esse fenômeno está cada vez mais ganhando velocidade, a escrita com suas formas fixas e rígidas, tende a retratar um pequeno espectro do léxico e da sintaxe de outrora.

Por esse motivo acreditamos ser de extrema importância as pesquisas que estudem a inter relação entre as diversas variações lingüísticas presentes em sala de aula e ação pedagógica do professor de língua portuguesa, buscaremos ainda investigar, como o livro didático aborda a questão da multiplicidade das variações lingüística e se esse fenômeno é observado no que tange os estudos gramaticais.

Breve histórico dos estudos gramaticais

O termo Gramática vem do grego (*/γραμματικ/ /grammatiké/*, e diz respeito ao conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua, não somente da norma culta, mas também de variantes não padrão. Constitui-se ainda como um ramo da lingüística que tem por objetivo estudar a forma, a composição e todas as questões adicionais

de uma determinada Língua. A partir deste conceito, pode-se definir que cada língua tem sua própria gramática, mas nem toda língua tem sua própria lingüística. A lingüística é única para todas as línguas existentes, já a gramática é única para cada língua. Normalmente o conceito de gramática não inclui a ortografia. (CARMO: 2007)

O estudo da gramática surge com os gregos, ainda de forma filosófica, baseada na lógica, desprovida de qualquer razão científica e desinteressada da própria língua. A discussão sobre o ensino da língua materna na sala de aula é algo que se desenrola em tempos longínquos.

O processo de ensino/aprendizagem da gramática está levando muitos profissionais da área a estudos e pesquisas contínuas, mas que ainda não diagnosticaram a realidade local. “O ensino da língua materna desde os gregos e romanos, passando pela idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica. É o ramo da Lingüística que tem por objetivo estudar a forma, a composição e todas as questões adicionais de uma determinada Língua. A partir deste conceito, pode-se definir que cada língua tem sua própria gramática, mas nem toda língua tem sua própria lingüística. A lingüística é única para todas as línguas existentes, já a gramática é única para cada língua. Normalmente o conceito de gramática não inclui a ortografia. (CARMO: 2007)

A questão do “erro” na aula de português.

Segundo Bagno (2009, p. 28) salvo por patologias o erro nada mais é do que uma possibilidade evolutiva da língua, ainda segundo o mesmo autor se, na visão da gramática normativa, deixar de fazer uma flexão plural ou apor uma vírgula entre o sujeito e o predicado constituem crimes inafiançáveis, na perspectiva da lingüística nada disso faz muito sentido.

A língua evolui normalmente através de processos fonológicos, sendo estes especialmente importantes para o estudo das Histórias das Línguas. Contudo, as línguas também sofrem certas evoluções naturais no dia-a-dia, evoluções essas que distinguem a oralidade da escrita sem, contudo, terem real impacto na "gramática" dessa mesma língua. Esta evolução diária nem sempre é duradoura, e normalmente os processos que ocorrem vão variando ao longo do tempo. Infelizmente muitos educadores ficam presos a concepções ditas arcaicas em um contexto histórico que não leva em conta o fato da língua evoluir partindo da oralidade, e que essa evolução é algo natural, que faz parte do ciclo natural da língua.

A escola enquanto parte integrante e viva da sociedade, não pode exercer uma postura arbitrária e que encabece algum tipo de preconceito. Segundo Sousa (2008) o uso da língua em suas múltiplas variáveis deve ser algo constante defendido e estimulado dentro das salas de aula, principalmente no repasse das normas padrões da língua. Carmo (2007) prossegue realçando que muitos educadores e lingüistas têm definido fervorosa e enfaticamente a utilização do texto no ensino da língua. As atividades de leitura e produções textual tem ocupado espaço nas aulas de português, porém ainda de maneira tímida. No entanto, ninguém pode discordar de que a prática textual deve ser o eixo norteador do ensino da gramática da Língua Portuguesa.

Bechara nos lembra que não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos –letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizado, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser texto. É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Carmo (2007) lembra que:

Antes dos anos 90 o texto não era visto como processo, o leitor não era tratado como co-autor, o aluno, produtor, era mero escriba, a gramática vinha descontextualizada e repleta de regras. Essa realidade ainda se repete em algumas escolas. Embora notória a necessidade de que o ensino da gramática contextualizada seja exercido de forma contínua desde as séries de base, para que se obtenha resultados mais promissores, muitas ainda são as divergências. Alguns ainda defendem o ensino sistemático, contextualizações e utilizam “textos” apenas como pretextos para análises metalingüísticas tradicionais. Cresce, no entanto, de professores que, conscientes de que o estudo da gramática deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos lingüísticos, têm enfatizado abordagens diferentes das tradições.

Nessa perspectiva e em desacordo com o pensamento de alguns, saber usar a língua (e a linguagem) não se reduz ao saber nomenclaturas gramaticais, para a maioria dos usuários da língua é mais importante saber usá-la – em situação discursiva – do que dominar suas partes (classes gramaticais). Nessa perspectiva nos vem um questionamento a ser explorado como o professor de português da rede pública municipal está lidando com os estudos gramaticais em

seu fazer pedagógico? O conhecimento articulado da gramática proporciona maiores êxitos discursivos, mas isso não acontece se for utilizado fora de uma estrutura textual.

Na concepção de Antunes (2003, p.54) acreditamos que, se deixarmos de dividir essas duas partes em gramatical e textual, como se fossem coisas distintas e estivermos convencidos de que texto é apenas um resultado da aplicação da gramática da língua em seus múltiplos planos e níveis, que texto é a gramática da língua em funcionamento para comunicar por meio da produção de efeitos de sentido, deixaremos de ter no ensino de língua materna a atividade, pode –se dizer, perniciosa de achar que gramática e texto são coisas distintas e que têm de ser tratados separadamente por terem pouca ou nenhuma relação entre si. Tal atitude tem prejudicado o trabalho em sala de aula e criado a síndrome da incompetência que leva tantos falantes de português a dizerem “não sei português.”

A língua portuguesa é apresentada como uma área de mudanças, no que se refere ao ensino, no passado tinha seus conteúdos cheios e tradicionalismo e nos dias atuais tem uma visão voltada a um questionamento de regras e comportamentos lingüísticos. As questões dedicadas ao saber gramatical vão dando lugar às questões centradas na capacidade de ler, escrever e refletir sobre a linguagem.

Objeto e a pesquisa.

As pesquisas nas áreas da lingüística e lingüística aplicada têm cada vez mais trazido contribuições para o “estudo” da língua em suas diversas modalidades e usos, essas contribuições se concentram em boa parte na sala de aula. O estudo critico do ensino da gramática e de como o professor lida com a diversidade lingüística em sala de aula é uma forma de contribuir sobre a maneira como o ensino se desenrola em todos os suas faces.

Nossa proposta, nesse trabalho, é estudar as relações do professor com as variações lingüísticas em contraste com a variação padrão que domina nossa sala de aula. O trabalho de pesquisa que efetuamos, nesse artigo, foram balizado em nossa base teórica e ocorreram em três momentos interligados, sendo que no primeiro momento fizemos o levantamento e a seleção bibliográfica.

No segundo momento, tendo em vista uma completa delimitação do tema e os objetivos desejados, procedemos com o levantamento dos dados. Para efetivar nossa pesquisa trabalhamos, elaboramos e aplicamos um questionário, embasado em nosso referencial teórico, aos professores do segundo ciclo do ensino fundamental da Escola Luis Candido de

Oliveira, situada na sede do município de Ocara, mas que recebe aluno da sede e circunvizinhanças.

Esse questionário extraiu dos sujeitos de nossa pesquisa, o trato e impressões dos mesmos com relações as variações lingüísticas e a diversidade cultural de nossos alunos. O terceiro momento de nosso estudo constituiu-se da análise do material levantado e da elaboração da redação do trabalho, sempre tendo em vista nossa base teórica. Nossa redação é composta de capítulos interligados, onde esperamos que esteja contido todo entusiasmo de nosso trabalho.

Tendo em voga a relevância de nossa pesquisa, pretendemos continuar nossa pesquisa mesmo com a redação final do presente artigo e sugerimos a outros profissionais que busquem pesquisar esse assunto relevante, a fim de que novas descobertas possam ajudando a uma melhor capacitação dos docentes para a vida escolar.

Análise e apresentação de dados.

Nosso questionário foi repassado a todos os professores de português do segundo ciclo do ensino fundamental da escola Luis Candido de Oliveira, total de 06 professores. Sendo que esse era composto por um cabeçalho¹, além de perguntas pessoais como nome, idade, formação, quantos anos leciona. Seguiu-se a esse 06 perguntas dissertativas.

01. Você identifica em sua sala de aula a presença de variações lingüísticas?

Todos os nossos sujeitos 100% foram unânimes em dizer que existe uma grande variação dentro das salas de aula que trabalham. Esse dado vem reafirmar a grande diversidade que é a nossa sala de aula, infelizmente como nos lembra Silva (2008) à sala de aula ainda é vista como um ambiente homogêneo em que todos os indivíduos tem as mesmas preferências os mesmos estímulos, esse mito é por sua vez fruto de uma ideologia ainda maior

¹ Caro Professor (a)

Você esta sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o uso do dicionário em sala de aula. Lembramos que seus dados serão mantidos no mais completo sigilo. Desde já agradecemos a sua atenção.

* Valor aproximado

e ainda mais letal, a de que o mundo é igual e dar possibilidades iguais a todos e que as diferenças são fruto de esforço próprio e talvez por obra do acaso e sorte.

02. Como você lida com a diversidade lingüística em sala de aula?

Todos os entrevistados foram categóricos em afirmar, que encontram dificuldade em trabalhar em sala de aula com a questão da diversidade lingüística, entretanto compreendem o potencial da diversidade lingüística e cultural.

Sujeito A “Nossos alunos trazem de casa uma carga lingüística e cultural, que muitas vezes se chocam com aquilo que é repassado nos livros didáticos(...)”. Sujeito B Vivemos em uma sociedade plural, em cultura e linguagem, com base nisso não podemos ficar restrito a uma autoritária, devemos nos balizar nessa pluralidade para construirmos, uma ação pedagógica dinâmica e mais eficiente. Os sujeitos C e D enfatizaram as dificuldades encontradas, mais resultaram que uma aula com base nas vivencia e na multiplicidade lingüística torna-se mais atraente e participativa. Os sujeitos E e F informaram que é comum encontrar divergências entre aquilo que é repassado nos livro e o que compõem a realidade lingüística de nossos discentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS – língua português) reconhecem e afirmam as múltiplas variações da língua e recomendam que os professores sempre devem partir daquilo que é do conhecimento do aluno, na sua base histórica, social e lingüística para assim chegarmos quilo que é exterior a ele, no caso a variação padrão.

Silva (2008) em seu turno lembra que o aluno não é uma tabula rasa, que trazem de seu berço, seu lar, seu meio de convívio todo um arcabouço teórico, pois, uma criança não aprende a língua em uma sala de aula, mais sim em seu meio através da observação, assimilação e repetição do léxico do meio em que vive e através da ousadia de ir compondo através de regras, também “descobertas” e/ou adaptadas ir compondo sentenças representativas, que aos poucos vão se tornando mais elaboradas, permitindo que eles interajam cada vez mais com o meio que os cerca.

Ao adentrarem no mundo escolar os alunos já trazem consigo todo esse conjunto de informações idiomáticas, que muitas vezes vão ser interpretadas ou taxadas de erradas, havendo um grande estímulo para que esses sujeitos abandonem essa linguagem sua.

03. Na sua opinião o uso de instrumentos didáticos como o dicionário e a gramática melhoram a compreensão leitora dos alunos? Justifique sua resposta?

Todos os nossos entrevistados, 100%, foram unânimes em dizer que sim: o dicionário e a gramática são importantes instrumentos de ensino aprendizagem (A). Apesar de ser usado muitas vezes somente para consulta e não para ser lido. Pois as potencialidades do dicionário e da gramática são riquíssimas e variadas (B). Sim, porque ao utilizar o dicionário o aluno adquire mais conhecimento tanto vocabular quanto semântico dos vocábulos estudados (C). Todas as respostas condizem com o que afirma nosso referencial teórico, (Cleofas: 2003; p.08) *“o uso do dicionário e da gramática é fundamental na trajetória discente, pois permite que seu usuário adquira habilidades e competências capazes de auxiliá-lo durante sua vida estudantil”*.

04. Você já elaborou procedimentos e atividades que visem incentivar o uso do dicionário e da gramática por parte de seus alunos: () Sim () Não.

Todos os sujeitos de nossa pesquisa, 100%, foram unânimes em afirmar que sim, já elaboraram procedimentos que visem o incentivo do uso desses instrumentos pedagógicos. Na concepção de nosso referencial teórico esse incentivo é fundamental, não só para levar o aluno a conhecer melhor esse instrumento, mas para capacitar o cidadão a interagir melhor com seus pares. Se cada língua é uma nova forma de ver o mundo o dicionário e a gramática são um pequeno retrato desse, com seus temores, sonhos e ideais.

05. Você já encontrou em sua sala de aula algum tipo de preconceito por parte dos alunos, no que diz respeito a diversidade lingüística (preconceito lingüístico) em sala de aula? Em caso de respostas positiva quais? () Sim () Não

33,3%* dos professores entrevistados nunca presenciaram nenhum tipo de preconceito lingüístico. O restante dos sujeitos de nossa pesquisa, 66,6%* já encontraram em suas salas de aula algum tipo de preconceito: (D) *“Os alunos dizem que já sabem as palavras , mas eles não tem uma boa bagagem vocabular. Eles não entendem que quanto ler mais estão evoluindo culturalmente”*. *“Já ouvi em minha sala alguém chamar outro colega de matuto por causa do seu vocabulário, o que me levou a interferir”* (E).

“Infelizmente, já notei na sala de aula, em que trabalho, alguns tipo de discriminação para com alunos ou parentes desse que falam de uma maneira não padrão, sempre busquei levar meus alunos a compreender que a língua é algo vivo, que se transforma e que todos nos podemos nos expressar e ser compreendidos do nosso jeito” (C); *“já notei, alguma vezes, uma certa relutância a respeito do uso do dicionário, por parte de alguns alunos, o que me levou a formular algumas estratégia de incentivo para a consulta do mesmo* (F).

Infelizmente, é notada a presença de preconceitos em torno da variação lingüística no âmbito escolar. Suas causas são bastante profundas. Infelizmente em nossa pesquisa não foi possível buscar suas origens e conseqüências ao longo da vida estudantil, mas acreditamos que essas geram danos irreparáveis a proficiência e ao aprendizado de nossos discentes. Em nossa pesquisa, os professores registraram terem cuidado com relação ao preconceito lingüístico o que é bom exemplo e merece ser seguido.

06. Como você lida com o “erro” de português, nos trabalhos dos alunos?

As respostas dos nossos sujeitos foram muito semelhante, 100% enfatizaram que buscam trabalhar os “erros”, como algo inexistente dentro do português, que na verdade isso que se denomina “erro”, nada mais é do que uma possibilidade da língua, ou seja, uma variação completamente plausível da língua, mas que por não haver uma aceitação massiva dessa essa, ou por não ter sido originada em um grupo privilegiado essa perspectiva acaba sendo deixada em um segundo plano ou sendo taxada de errada.

Com base em nosso referencial teórico compreendemos que essa afirmativa é coerente, pois as variantes da língua, são possibilidades que por não provirem de uma dada elite desfavorecida economicamente, acabam sendo discriminados lingüística e culturalmente, contudo compreendemos que essa ação nas falas de Silva (2008) resulta em uma busca da continua manutenção da sociedade com suas desigualdades.

A cultura do erro nada mais é do que a cultura da negação de valores, idéias e preceitos diferentes que tornam nossa sociedade viva, dinâmica e plural, com isso busca-se a massificação das classes e o domínio cada vez mais fácil e forte por parte de uma dada elite.

Considerações finais

Os dados levantados nos levam a um consenso, de que mesmo com as pesquisas em torna das variações lingüísticas em sala de aula, a presença desses ainda é vista com desconfiança. O que gera dúvidas e estigmas, compreendemos com base nisso que os estudos gramáticas são indispensáveis para a ampliação do léxico e dos modos de organizar esses permitindo assim que eles tenham uma maior desenvoltura e consigam dialogar em pé de igualdade com a sociedade em geral.

É valido destacar que quanto mais se amplia a capacidade leitora e interpretativa dos vários sujeitos, mas nos aproximamos da emancipação desses, é imperioso que qualquer um tenha de forma apurada e real a capacidade de leitura e interpretação do mundo, que saiba

compreender aquilo que o rodeia e saiba defender seu ponto de vista e do outro em busca do desenvolvimento da coletividade.

Com base no que foi exposto e defendido aqui, compreendemos que é algo imperioso e indispensável trabalhar com a variação lingüística e com a gramática, entretanto isso também é algo bastante complexo. Não há formulas prontas cada realidade escolar é única, mas não temos dúvidas de que uma educação de verdadeiramente voltada para a emancipação humana, passa por uma valorização desse sujeito enquanto sujeito histórico e cultural, que faz parte de um todo, mas ao mesmo tempo é único.

Bibliografia:

BRASIL, República Federativa. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Publicado no DOU em 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BOTONI-RICARDO, Stella Maris . **Por que ensinar variação lingüística em sala de aula?** Disponível em <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3124:por-que-ensinar-variacao-linguistica-em-sala-de-aula&catid=45:blog&Itemid=1>. Acesso em 18 de março de 2013.

ANASTÁCIO, Luis Carlos. **Compreendendo a língua.** Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2010/compreendendo_a_lingua.html>. Acesso em 18 de março de 2013.

CARMO, Otacílio, **O Ensino da Gramática em Sala de Aula.** Disponível em <<http://www.artigos.etc.br/o-ensino-da-gramatica-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em 18 de março de 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo. Parábola. 2003.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11 Ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Alexandre Cezar da. **O uso do dicionário nas salas de aula de Ocara**. Ocara: 2008. 25; Artigo apresentado como requisito obrigatório para obtenção de título de licenciado em letras: FECLESC/ UECE.

SOUSA, Maria de Cleofas Silva. Metodologia do trabalho pedagógico, estudo de casos. Fortaleza, 2005. 62. Monografia apresentada para obtenção de título de especialista: pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, Universidade Estadual do Ceará.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 21ª ed. São Paulo: 21ª edição, Loyola, 1999.

LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HETEROSSEMÂNTICOS.

Cristiane Magalhães Bissaco¹

RESUMO: Nosso objetivo de pesquisa é discutir como vem sendo apresentado o uso de heterossemânticos nos materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol no Brasil. A partir de nossa análise percebemos que tais materiais tendem a uma visão estruturalista de ensino-aprendizagem. Com base nos pressupostos teóricos da Linguística de Corpus entendemos que a língua é um sistema probabilístico; assim, em vez de ensinar uma lista de palavras descontextualizadas, propomos o ensino dos dez heterossemânticos mais frequentes da língua espanhola com a utilização de histórias em quadrinhos, reforçando nossa crença de que a linguagem usada para o ensino de segunda língua deve ser autêntica. Destacamos que seguido a este processo de análise houve a preocupação de aplicar atividade em sala de aula, mostrando dessa forma o papel do professor como mediador do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus, material didático, heterossemânticos.

ABSTRACT: Our research objective is to discuss how heterosemantics' use has been presented in the didactic materials dedicated for Spanish's teaching in Brazil. From our analysis we noticed that such materials tend a teaching-learning vision. Based on the theoretical presuppositions of the corpus linguistics we understood that the language is a system of probabilities, so, instead of teaching a list of words out of context, we propose the teaching of the ten more frequent heterosemantics of the Spanish language with the use of comic strips, reinforcing our faith that the language used for the teaching of a second language should be authentic. We detached that followed to this analysis process there was the concern of applying the activity in class, showing this way the teacher's role as a mediator of the process.

KEY WORDS: Corpus Linguistics, didactic material, heterosemant.

1. A importância da língua espanhola no Brasil

A existência da proximidade entre o português e o espanhol é um fato que dispensa argumentos, a semelhança decorre da origem comum que possuem: são línguas neolatinas. O histórico de ambas apresenta-as como filhas que, ao mesmo tempo que reproduzem com bastante fidelidade os traços da mãe comum, aproximam-se muito uma da outra. “De fato, o português e o espanhol são as línguas que mantêm maior afinidade entre si (Alcaraz, 2005: 196, apud Sedycias, 2005). A metáfora

¹ A autora é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp-Rio Claro, Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2010), Mestre pelo mesmo programa e Instituição (2004), Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-SJRP (2002), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998).

do parentesco as considera irmãs; até gêmeas, “aunque no siamesas”². A mesma idéia de afinidade é transmitida pela árvore lingüística em que o português e o espanhol são apresentados como pequenos rebentos, um ao lado do outro, do robusto tronco latino.

A afinidade entre as nossas línguas não é uniforme, ou seja, não atinge do mesmo modo seus diferentes aspectos, nem apresenta o mesmo nível entre diversos falantes. A maior proximidade verifica-se no léxico. De acordo com Alcaraz (2005: 196, apud Sedycias, 2005), mais de 85% dos vocábulos têm uma origem comum. Outros pesquisadores referem-se ao mesmo fato afirmando tratar-se de um “pequeno número de palabras distintas y una multitud de vocablos comunes”³.

Na área sintática, a semelhança não é tão conspícua. As divergências neste campo decorrem antes da maior ou menor proximidade com a matriz latina, sendo o português mais fiel à mãe do que a irmã, o espanhol.

No campo fonético/fonológico, as divergências não são muitas, mas são suficientes para dificultar a aprendizagem acurada. É comum afirmar que o hispano falante encontra maior dificuldade para proferir os sons do português do que o brasileiro às voltas com a pronúncia do espanhol.

Do ponto de vista lingüístico, de acordo com Moreno Fernandez & Otero (1998: 73-86) vale lembrar que a língua oficial do Brasil é o português e a presença de outras manifestações lingüísticas, línguas indígenas no norte do país, territórios de língua alemã, uso do espanhol e de fronteiriços no sul, é pouco observável.

Por outro lado, o Brasil tem fronteira com sete países nos quais o espanhol é língua oficial (co-oficial em algum caso), do norte ao sul: Venezuela, Colômbia, Perú, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Se além das fronteiras pensarmos em termos territoriais, podemos afirmar que, segundo Sedycias (2005: 35), com exceção da Guiana, do Suriname e da Guiana Francesa todo o continente sul americano que nos circunda é hispânico, assim como a América Central e o México. Isso nos leva a pensar porque o Brasil ficou isolado da América por tanto tempo? Por que é recente o interesse pela aprendizagem do idioma de Cervantes?

² Tradução livre do texto: “ainda que não siamesas”.

³ Tradução livre do texto: “pequeno número de palavras distintas e uma multicidade de vocábulos comuns”.

Neste momento vive-se um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, as causas deste crescimento são três: a criação do Mercosul, o surgimento de indústrias de origem espanhola e o peso da cultura hispânica em manifestações artísticas, culturais e esportivas.

A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é, segundo Sedycias (2005: 36), de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma importância para a comunidade mundial da atualidade, não só pelo fato de ser língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, mas também desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo. Sua criação, conforme Fanjul (2002: 23), em 1991 é tida como referência para o início de uma nova etapa nas relações entre os países.

Aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência, o idioma passa a ter prestígio entre os brasileiros que vêm em seu aprendizado a possibilidade, segundo Sedycias (2005: 37-38) de enriquecimento profissional e pessoal. O domínio de um idioma estrangeiro facilita o avanço na carreira profissional que se torna cada vez mais tangível e óbvia com a crescente globalização da economia mundial e também permite ver o mundo por um prisma lingüístico-cultural diferente daquele da língua-nativa.

2. As diferentes visões de ensino-aprendizagem

As concepções teóricas têm sido pautadas no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias lingüísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística. Pode-se dizer que as concepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, de acordo com Bissaco (2004), principalmente influenciadas por três visões: a behaviorista, cognitivista (construtivista) e a sociointeracional.

2.1 A visão behaviorista

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira.

Essa visão na sala de aula resultou no uso de metodologia que enfatizavam exercícios de repetição. Seria a transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Nesse sentido costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva.

O aluno exerce o papel de um passivo receptor de informações e as atividades são propostas mecanicamente onde é enfatizada o ESTIMULO – RESPOSTA – REFORÇO, nesta tríade, o professor avaliaria a resposta do aluno por meio da automatização (repetições mecânicas), em que as ocorrências de erros pelos alunos deveriam ser evitadas a todo custo.

2.2 A visão cognitivista-humanista

Também chamada de construtivista/humanista. Nela o professor tem o papel de facilitador. Desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas.

Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem.

Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser vistos como constitutivos da língua em construção, no processo de aprendizagem - sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e a língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem. Nesse processo, uma das estratégias que está aprendendo, com base no conhecimento que tem de sua língua materna: a estratégia de transferência lingüística. Outras estratégias usadas pelo aluno podem ser entendidas como estratégias gerais de aprendizagem de línguas, tais como supergeneralização em que o aluno generaliza uma regra para um contexto em que não se aplica mesma regra. Outra contribuição importante do enfoque (construtivista ou cognitivista) foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos aprendem da mesma forma.

Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso nos usos de estratégias sociointeracionais devido ao ato de serem mais extrovertidos. Desse modo, o aluno é agente da aprendizagem, sua participação é ativa no processo e as atividades são desafiadoras no exercício de suas habilidades.

2.3 A visão sócio-interacionista

Nesta visão, a construção do conhecimento é por meio de interação (Vygostsky, 1995). E a linguagem se torna uma prática social que envolve a todos mutuamente. O processo de aprender pode ser considerado uma forma de participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é principalmente mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador.

O papel mediador da linguagem é central e tem uma força catalisadora. A aprendizagem é então percebida como ocorrendo no que se denomina de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygostsky, 1995). Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Essa visão trata a aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado determinando socialmente e historicamente através do espaço interativo, pela mediação do professor. O erro não é visto como simples inferência, ou supergeneralização, simplificação, mas como tentativa do aprendiz adquirir controle de sua tarefa.

Os aspectos enfatizados até aqui em relação à visão sociointeracionista da aprendizagem se baseiam na visão de que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais. Para isso é preciso que o aluno tenha o conhecimento de natureza metacognitivo em relação ao que está aprendendo e como se aprende, isto é o aluno deve ir além do domínio cognitivo. Deve ter um conhecimento explícito sobre a relação entre o uso de certos padrões interacionais e tome consciência sobre regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento.

3. A linguística de corpus e o ensino de segunda língua

Linguística de Corpus é de acordo com Berber Sardinha (2004) uma área da Linguística que se ocupa da coleta e análise de corpus, que é um conjunto de dados linguísticos coletados criteriosamente para serem objeto de pesquisa linguística. Esta área surgiu com a necessidade que estudiosos da língua sentiram de se apoiarem em usos reais para fazerem generalizações ou esboçarem teorias a respeito do funcionamento linguístico. Atualmente, a Linguística de Corpus está intimamente ligada ao uso do computador, visto que os corpora (plural de corpus) são eletrônicos. Assim, a Linguística de Corpus contemporânea caracteriza-se pela coleta e análise de corpora eletrônicos com o auxílio de ferramentas eletrônicas.

De forma geral, o conjunto de dados linguísticos reais criteriosamente coletados utilizados em estudos de Linguística de Corpus é chamado de corpus (plural: corpora). O corpus deve ser constituído de dados autênticos (não inventados), legíveis por computador e representativos de uma língua ou variedade da língua da qual se deseja estudar. Assim, o computador desempenha um papel importante para os estudos na área. As ferramentas computacionais são geralmente utilizadas para reorganização e extração de informações no corpus para observação e interpretação de dados, fornecendo novas perspectivas para a análise linguística. As ferramentas computacionais mais comuns são:

Programas para listar palavras - fazem a contagem das palavras em um corpus;

Concordanciadores - programas que permitem que o usuário procure por palavras específicas em um corpus, fornecendo exaustivas listas para as ocorrências da palavra em contexto;

Etiquetadores - fazem análises automáticas do corpus e inserem etiquetas (códigos) de ordem morfossintática, sintática, semântica ou discursiva.

Em nossa pesquisa nos detivemos em usar a lista de frequência de palavra e as linhas de concordâncias geradas pelo programa em relação aos falsos cognatos.

De acordo com essa noção, os traços linguísticos não ocorrem de forma aleatória, sendo possível evidenciar e quantificar regularidades (padrões). É comum na área afirmar que a linguagem é padronizada (*patterned*), isto é, existe uma correlação entre os traços linguísticos e os contextos situacionais de uso da linguagem. Vale ressaltar que na Linguística de Corpus, a padronização se

evidencia por colocações, coligações ou estruturas que se repetem significativamente. Os principais conceitos de padronização na Linguística de Corpus são: colocação, coligação e prosódia semântica.

De acordo com Berber Sardinha (2004) há no campo do ensino de língua estrangeira um interesse muito grande nas aplicações da Linguística de Corpus. Nota-se, ainda de acordo com o mesmo autor que a influência do acesso e da exploração dos corpora de línguas naturais no ensino pode ser resumida em quatro grandes áreas de concentração: a) descrição da linguagem nativa; b) descrição da linguagem do aprendiz; c) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e d) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Dentro do item c, a concordância é, segundo Berber Sardinha (2004), o instrumento mais empregado, servindo de base para materiais de ensino com vários propósitos, desde aqueles voltados para a solução pontual de dúvidas sobre o emprego de palavras específicas, até outros dirigidos ao desenvolvimento de elementos de conscientização. Já em relação ao item (d), se refere à criação de metodologias ou abordagens de ensino inspiradas na exploração de corpora ou em conceitos da LC.

A idéia de que a utilização de corpus no ensino deve ser direta é defendida por John Sinclair, significando o respeito dos professores ao princípio de usar somente linguagem autêntica, não editada. A linguagem não pode ser inventada, somente pode ser capturada, é o que defende Sinclair (1995, apud Berber Sardinha, 2004)

Um corpus pode ser utilizado, conforme Berber Sardinha (2004) com dois propósitos diferentes: como fonte de extração de textos, ou seja, retirada de textos inteiros ou parte deles, voltando-se à ilustração de materiais de ensino ou resolução de dúvidas; como fonte de extração de contextos, isto é, visando à descrição da linguagem ou o desenvolvimento de atividades de ensino.

O uso de corpus em sala de aula pode ser encarado como mais difícil pelos alunos, mas definitivamente é mais útil e eles se beneficiam com o tipo de aprendizagem, pois lhes é dada a autonomia no ensino, eles aprendem a aprender, isso é discutido por Yoon & Hirvela (2004). A partir da análise os autores constataam que os alunos percebem o uso de corpus de uma maneira positiva. Não significa que o professor vai conscientizar os alunos dos benefícios do corpus em sala-de-aula, mas sim que ele criará condições para que os alunos se conscientizem, e isso pode ser constatado por meio da pesquisa.

O instrumento principal no emprego de corpus no ensino é a concordância. A concordância é uma lista de ocorrências de determinado item (ou a combinação de itens) em seu contexto, retirado de um corpus. A maneira mais comum de se mostrar uma concordância é através de uma série de linhas contendo o contexto do item pesquisado, feito por computador, por meio de programas específicos. Esse item aparece de maneira centralizada. Este formato é conhecido como KWIC-format (key word in context). Pode-se especificar o tamanho do contexto de acordo com o propósito investigativo. Outro procedimento a ser adotado é a extração de palavras-chave.

O uso de concordâncias em aula de segunda língua traz muitos benefícios, entre eles Berber Sardinha (2004) destaca: a obtenção de respostas a perguntas não respondidas em obras didáticas; o desenvolvimento do espírito pesquisador; a independência em relação ao professor; o incentivo à postura ativa do aluno; e o centramento no aluno e a individualização do aprendizado.

4. O processo cognitivo da leitura: inferência

No momento da leitura são acionadas umas séries de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto.

No texto *The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading* (1999), Narvaez, Van den Broek e Ruiz, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos:

- a. Associações – incluem associações de conhecimento anterior (background) e associações baseadas no texto.
- b. Explicações – incluem explicações baseadas em conhecimento anterior e explicações baseadas no texto.
- c. Predições – são inferências avançadas (forward).

d. Avaliações – comentários sobre o conteúdo do texto, sobre a escrita do texto, ou sobre o estado do leitor.

e. Quebras de coerência baseadas no texto – são declarações sobre a coerência do conteúdo do texto.

f. Quebras de coerência baseadas em conhecimento – declarações sobre a incapacidade do leitor de entender devido à falta de conhecimento ou experiência

g. Repetições – repetições de palavras ou frases do texto.

O trabalho dos pesquisadores mencionados acima os levou a concluir que: (1) os leitores com propósito de estudo produziram mais repetições, mais reconhecimento de quebras de conhecimento, e mais avaliações que os leitores com propósito de entretenimento; (2) os efeitos do propósito da leitura dependem parcialmente do tipo de texto (narrativa ou expositivo) e (3) o propósito de leitura não afetou as estratégias que os leitores consideravam relevantes para a compreensão.

Em relação aos trabalhos que reforçam o tema referente ao objetivo de leitura na geração de inferência pode-se citar o estudo da pesquisadora Vivas (2004), que teve como objetivo identificar diferenças no tipo de inferências geradas durante o processo de leitura com propósitos diferentes: crítica e estudo. As perguntas que motivaram a pesquisadora a empreender esse trabalho foram, entre outras, as seguintes: Os estudantes universitários são leitores críticos? Se forem, não haveria diferenças na maneira como lêem quando estudam ou quando lêem criticamente? Se há diferenças, em que consistem?

A prática deste estudo, segundo Vivas (2004), é importante ao se levar em consideração à relação de interdependência entre pensamento e leitura e as implicações pedagógicas de aceitar ou rejeitar o controle consciente do processo de geração de inferências. O experimento foi realizado com oito mulheres, estudantes de doutorado, licenciadas em psicologia e educação, que leram dois textos expositivos, ambos com propósitos diferentes.

A autora fundamenta a necessidade deste tipo de estudo para se conhecer que tipos de profissionais estão sendo formados, se estes tem a habilidade crítica. Essa motivação não é só das instituições particulares de ensino, mas também da UNESCO que tem formulado em diferentes ocasiões como um dos princípios orientadores para as universidades o desenvolvimento de competências neste sentido, isto é, de formar profissionais com capacidade crítica. Vivas cita a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1999) que propõe que a

universidade contemple um novo modelo de educação superior centrado no estudante. Sua proposta visa um modelo que não se satisfaça somente com o domínio do conhecimento das disciplinas que os estudantes possuem, mas sim que também desenvolva competências e atitudes para a comunicação, análise criativa e crítica, à reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. Novamente se lançam algumas perguntas para saber o que as universidades têm contribuído para abordar o conhecimento criticamente. Portanto, o trabalho da pesquisadora busca sensibilizar a comunidade científica e acadêmica para a importância desse tipo de estudo para mostrar as implicações pedagógicas e os desafios que temos pela frente para reformular o sistema educacional.

Nos resultados, consta que a leitura com objetivo crítico levou menos tempo e estava mais caracterizada por inferências avaliativas (54%), seguidas pelas explicativas com 13% do total de inferências geradas, em termos positivos ou negativos. No segundo caso, as inferências foram menos restringidas, isto é, estavam mais distribuídas sendo que as associações com 34%, seguidas pelas repetições com 21% e explicações com 18% das inferências geradas. Para fazer a análise dos resultados, a pesquisadora fez uso do esquema de categorização empregado por Zwaan e Brown (1996) e por van de Broek, et al. (1999). A pesquisadora considera que o nível de instrução desempenha um papel importante no tipo de inferências geradas.

Segundo a autora, os resultados de seu estudo corroboram com os encontrados nos trabalhos de van de Broek, et al (1999) no sentido de que existe um controle consciente do tipo de inferências que se geram dependendo do tipo do propósito da leitura e que isso explica as diferenças identificadas nesse experimento.

5. Os falsos cognatos em materiais didáticos utilizados no ensino de língua espanhola

Em nossa experiência como professoras de língua espanhola podemos detectar de uma maneira primitiva que os materiais existentes para a aprendizagem de segunda língua: espanhol, ao ensinar as palavras heterossemânticas, o fazem de forma muito simplificada, sem exploração do contexto de uso necessário para a inferência de significados discutida anteriormente. Assim, dessa necessidade decidimos avaliar quatro materiais didáticos diferentes, analisando como é apresentado este conteúdo

em cada um deles e associando-os a uma visão de ensino-aprendizagem implícita na forma como os exercícios são apresentados.

Em relação ao material I há a apresentação do conceito: “Heterosemânticos son vocablos de significados diferentes entre una y otra lengua. Pueden tener la grafia y la fonética idénticas o similares al portugués, pero los significados de las palabras son distintos. Son también llamados *falsos cognatos*”⁴.

Observa-se ainda no material I que há uma série de palavras apresentadas para serem traduzidas, como por exemplo: celos, escritorio, embarazada, finca, débil, borracha⁵. Sabemos que materiais fundamentados em gramática e tradução assumem uma visão de linguagem / ensino aprendizagem tradicional (Behaviorista). A ênfase, de acordo com Leffa (1988), está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação.

Já no material II, há uma lista de vinte e nove palavras em espanhol para que sejam relacionadas a uma coluna de suas traduções. Observamos que as palavras são apresentadas em listas sem nenhum contexto de uso, assim concluímos que o aluno não é levado a inferir seu significado, ele provavelmente fará uso do dicionário para realizar tal atividade o que também nos remete à visão tradicional de ensino aprendizagem. O método apontado é o de Tradução e Gramática. Algumas das palavras apresentadas são: beca, cachorro, cubiertos, cuello, jubilación e salsa⁶. A origem da maioria das atividades propostas pelo método apontado, segundo Leffa (1988), está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções.

O material III apresenta como apêndice o uso dos falsos cognatos. Essa apresentação é feita por meio de uma lista de quarenta e duas palavras em espanhol e suas respectivas traduções com um exemplo do seu uso em espanhol. A proposta, apesar de não trazer atividades para o aluno é relevante pelo fato de mostrar palavras em seu contexto. Assim, entendemos que o material apesar de possuir

⁴ Tradução livre do texto: “Heterosemânticos são vocábulos de significados diferentes entre uma e outra língua. Podem ter a grafia e a fonética idênticas ou similares ao português, mas os significados das palavras são diferentes. São também chamados *falsos cognatos*”.

⁵ Seguem os termos traduzidos: ciúmes, escrivãinha, grávida, sítio, fraco, bêbada.

⁶ Seguem os termos traduzidos: Bolsa de estudos, filhote, talheres, pescoço, aposentadoria e molho de tomate.

uma visão de ensino-aprendizagem tradicional já se mostra preocupado em não apresentar a palavra só em listas, mas também em seu uso, vale ressaltar que os exemplos trazidos pelo livro não fazem menção ao uso de corpus, ou seja, da linguagem autêntica. Aproveitamos para defender o uso da linguagem não inventada, mas sim, aquela usada em ambientes mais de produção. Exemplos do material didático são: enojar = aborrecer (Tus comentarios me enojaron); competencia = concorrência (Si no hay competencia en el mercado, los precios suben); cuello = pescoço (La guillotina sirve para cortar cuellos); tirar = lançar (Los niños le estaban tirando piedras al perro) e zurdo = canhoto (Rodrigo es zurdo, por eso sólo escribe con la mano izquierda)⁷.

No material IV há a apresentação de uma lista de palavras em espanhol seguidas de suas respectivas traduções. Veja que interessante, a partir da tradução, o material traz o que aquilo significa novamente; exemplo: creer (espanhol) = acreditar (português) / acreditar (espanhol) = dar crédito (português); Mientras = enquanto / en cuanto = assim que; escena = cena / cena = jantar; acera = calçada / calzada = rua; escoba = vassoura / basura = lixo; grito = berro / berro = agrião. A definição trazida pelo material é a de que: “Heterosemánticos son palabras iguales o semejantes en la grafia y diferentes en el significado”⁸.

Há também uma proposta de exercícios com frases e lacunas para que o aluno que falsos cognatos se inserem em uma determinada frase. Destacamos novamente que não há preocupação com a linguagem autêntica, pois o livro apresenta exemplos criados; imaginados.

A partir da análise de quatro materiais didáticos utilizados para o ensino de língua espanhola no Brasil, percebemos que as propostas tendem ao ensino tradicional de língua; nos inquiramos com tal situação e buscamos em recentes pesquisas da área de linguística aplicada propor uma atividade com falsos cognatos que leve o aluno à reflexão do uso do léxico, a autonomia do mesmo em relação a inferir significados a partir do uso de uma determina palavra.

6. A nova proposta para ensino de palavras heterossemânticas

⁷ Tradução livre do texto: Seus comentários me aborrecem; Se não há concorrência no mercado, os preços sobem; A guilhotina serve para cortar pescoços; Os meninos estavam lançando pedras no cachorro e Rodrigo é canhoto, por isso só escreve com a mão esquerda.

⁸ Tradução livre do texto: Heterossemânticos são palavras iguais ou semelhantes na grafia e diferentes no significado.

Diante da análise anterior constatamos que nos quatro materiais didáticos a proposta de ensino ainda é entendida em uma concepção bastante tradicional, assim, a fim de contribuir para a qualidade do ensino de língua espanhola em uma perspectiva sócio-interacionista nos pautamos na pesquisa de Alonso (2006) para a partir da análise criteriosa de um corpus em que o uso de falsos cognatos se dá de maneira bastante relevante do ponto de vista da linguagem nativa são propostas atividades que levam o aluno à autonomia no que diz respeito à construção do conhecimento, bem como a um processo colaborativo de aprendizagem, em que o diálogo é constante e o professor não é o único detentor do saber.

A preocupação com os falsos cognatos foi o que levou a Alonso (2006) a desenvolver sua pesquisa de mestrado, mostrando que os estudos dos falsos cognatos se referem ao nível lexical. A semelhança ente as duas línguas tende a gerar no aprendiz a insegurança de não saber se está falando plenamente a segunda língua, ou se está de alguma forma mesclando-a com sua língua nativa. Nós professores devemos usar os erros dos alunos com os falsos cognatos para ensinar uma segunda língua, pois estes erros são transitórios que depois se transforma em competências. Ringlon, (1996, apud Alonso, 2006) afirma que a semelhança léxica e estrutural entre línguas representa uma facilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, Alonso (2006) se valeu de instrumento e procedimentos da Linguística de Corpus, destinados ao ensino de língua, tais como concordância e descrição de língua baseada em padrões e informação de frequência com vistas à preparação de atividades que objetivem uma adequada e eficaz aquisição, por parte dos alunos brasileiros que estudam E/LE em um instituto de idiomas, em nível básico, dos falsos cognatos em espanhol.

Também foram selecionados dez falsos cognatos mais frequentes da lista de léxico básico mínimo de espanhol como língua estrangeira e houve também a preparação de atividades didáticas com os padrões encontrados após a análise de cento e cinquenta linhas de concordância para cada um dos dez falsos cognatos selecionados. A análise dos padrões foi feita manualmente e, em seguida, verificada pelo instrumento Concord do programa WordSmith Tools.

A seleção das linhas foi feita aleatoriamente através do ‘corpus’ CREA (Corpus de Referência do Espanhol Atual) on-line da Real Academia Espanhola. Os dez falsos cognatos foram selecionados da lista de léxico básica mínima preparada pela pesquisadora. Esse léxico básico foi elaborado a partir do vocabulário apresentado nos quatro livros didáticos que está constituído de 850 palavras, das quais

44 são falsos cognatos. Entre eles, os métodos internacionais: a) Cerrollaza, M. et al., 1999, Planeta 1, Madrid, Edelsa; b) Castro, F. et al., 2004, Nuevo Ven, Madrid, Edelsa; bem como os métodos de espanhol para brasileiros: a) Cabral Bruno, Fátima e Mendonza, Maria Angélica, 2000, Hacia el español, São Paulo, Saraiva; b) Garrido, G. et al., 2001, Conexión. Curso de español para profesionales brasileños, Madrid Cambridge Univ. Press.

| Falso Cognato | Freqüência |
|----------------------|-------------------|
| Sólo | 151.582 |
| Frente | 55.403 |
| Padre | 42.155 |
| Madre | 41.383 |
| Largo* | 37.231 |
| Apenas | 21.667 |
| Fecha* | 17.074 |
| Doce* | 11.023 |
| Aceite* | 10.120 |
| Piso* | 9.866 |
| Planta | 9.717 |
| Firma | 8.950 |
| Raro/a* | 7.628 |
| Oficina* | 7.114 |
| Medicina | 6.181 |
| Vaso* | 5.711 |
| Cerrar | 5.461 |
| Cerrado | 5.382 |
| Cena* | 5.117 |
| Arena | 5.025 |

| | |
|-----------|-------|
| Traje | 4.963 |
| Cantante | 4.144 |
| Metro | 4.079 |
| Taller* | 3.474 |
| Americana | 3.203 |
| Comedor | 2.990 |
| Pasta | 2.824 |
| Cobrar | 2.761 |
| Apellido | 2.608 |
| Abrigo | 2.038 |
| Lámpara | 1.629 |
| Billete | 1.493 |
| Camarero | 1.378 |
| Pastel | 910 |
| Exquisito | 872 |
| Vago | 870 |
| Judías | 696 |
| Vaqueros | 583 |
| Zurdo | 537 |
| Sandalias | 459 |
| Cachorro | 372 |
| Carnicero | 334 |

| | |
|------------|-----|
| Pastelería | 320 |
| Abrigarse | 57 |

7. O plano de aula

Tema: Falsos Cognatos

Objetivo: Proporcionar aos alunos a compreensão e o uso de falsos cognatos.

Público: alunos de 8ª séries

Material: Folhas de sulfite, lápis, caneta e borracha.

Irei expor aos alunos várias frases que contenham palavras de falsos cognatos e perguntar a eles qual é o significado da frase. Caso não cheguem à resposta certa, darei exemplos de outras frases usando o mesmo falso cognato até que eles consigam chegar à conclusão do que estou falando.

Depois dessa atividade oral, darei uma “tira cômica” que tenha os falsos cognatos e os alunos sentados em duplas farão a leitura e o entendimento da tira. Se os alunos tiverem dificuldade na interpretação, usarei novamente a palavra chave em outro contexto para que cheguem ao resultado.

Haverá ainda uma relação de frases com o mesmo falso cognato e os alunos em dupla darão o significado de cada frase. E por último eles construirão outras frases usando vários cognatos.

8. Reflexão sobre a aula

Como eu já havia agendado com os alunos que na próxima aula nós estudaríamos os Falsos Cognatos, eu entrei na sala e cumprimentei os alunos em espanhol e disse uma frase “que yo me había olvidado el saco en el aula de los profesores”, um aluno não sabendo o que significava “saco” disse que eu não podia ter um saco já que sou mulher. Então eu disse a ele que este “saco” era algo que eu colocava quando estava com frio, esperando que ele inferisse seu significado. Desse modo esse aluno e os outros começaram a dizer palavras que eu poderia usar, até que alguém disse “casaco”.

Como os alunos já sabiam o significado eu pedi que eles me dissessem outras frases como exemplo. E saíram essas: “Mi saco es muy bonito; El saco de Pedro es grande; Carlos tiene un saco negro.”

Eu percebi que os alunos se interessaram por este assunto, então lancei uma nova frase: “Mi abuelo es pelado desde sus 50 años.” E muitos tentaram descobrir o significado, até que eu dei outro exemplo com a mesma palavra e eles entenderam.

Fizemos atividade envolvendo as linhas de concordâncias com a palavra fecha (Alonso, 2006), os alunos gostaram desse tipo de atividade, pois aprenderam um modo diferente de fazer leitura do nódulo (fecha) para a direita ou esquerda, percebendo de que maneira o léxico se comporta em seu contexto de uso.

Com o uso do retroprojetor eu coloquei uma tira cômica que dizia: “¡Oiga!.....¿usted no sabe leer? e estava escrita uma placa na árvore: “se prohíbe coger los mangos” e o outro que está encima da arvore responde: “No piense mal señor este mango estaba en el suelo.... y yo estoy tratando de ponerlo en su sitio.” Os alunos tiveram que descobrir qual era o falso cognato já que muitas palavras pareciam ser bem entendidas ao falante de português. Desse modo tive que orientá-los em relação à compreensão do significado da tira cômica, quando se depararam com a palavra sitio eles me disseram que esta palavra significava zona rural, uma pequena propriedade onde se plantam e criam animais. Os informei que não estava correta esta afirmação e comecei a questioná-los dentro daquele contexto o que sitio podia significar, assim, de maneira bastante breve os alunos detectaram que sitio era um local em que ficavam as coisas (lugar). Dei um exemplo prático, tirei o caderno do aluno que estava sobre a mesa dele e falei que “el cuaderno no estaba en su sitio” e depois devolvi o caderno ao aluno e disse “que el cuaderno estaba en su sitio”. Depois eles criaram novas frases, mostrando que possuíam já a compreensão do significado daquela determinada palavra. Dessa maneira fizemos o estudo dos falsos cognatos e como pesquisa pedi que eles buscassem na internet frases em espanhol que usassem os heterossemânticos aprendidos e que trouxessem na próxima aula para discutirmos.

9. Algumas considerações

Tomando com base as concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem, concluímos que apesar das divergências apresentadas sob os aspectos em relação ao papel do professor, do aluno, a

visão de linguagem, o papel das atividades e o tratamento dado ao erro, há sempre que existir um elo entre uma teoria e outra, pois é através das experiências de uma que se favorece para o aprendizado em outra. É necessário que se conheça todas as visões para que a troca de experiência entre os aprendizes se torne rica e significativa. Aprende-se a cada dia e é preciso entender as diferenças como no diálogo, na participação, educando e como educador no processo de ensino/aprendizagem.

10. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALCARAZ, R. C. Do Português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari. *Corpus Lingüístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2006.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Lingüística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BISSACO, C.M. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado LAEL– PUC/SP – São Paulo, 2004.
- FANJUL, A. P. Português e espanhol; línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz editora, 2002.
- FERNANDÉZ, S. Interlengua y análisis de errores em el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1997.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Y OTERO, J. Demografía de la lengua española. El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 59-86.
- SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 5ª ed, São Paulo: Martins Fontes. pp.103-119, 1995.
-

AS PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS DA LINGUÍSTICA E OS ESTUDOS GRAMATICAIS

Amanda Maria de Oliveira¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é desenvolver um percurso teórico de modo a compreender os elos existentes entre os estudos linguísticos acerca das distintas concepções de língua e os modelos gramaticais propostos. Para tanto, discutimos os principais aspectos teóricos de cunho estruturalista, gerativista e funcionalista, ao mesmo tempo em que desenvolvemos discussões acerca dos modelos teóricos apresentados à luz das diferentes concepções de língua. Concluímos que a língua é compreendida segundo pontos de vista distintos e que as gramáticas, por conseguinte, procuram explicar seu funcionamento a partir de propostas diferentes. Acreditamos na relevância do presente estudo na medida em que busca esclarecer aspectos linguísticos que subsidiam diversas práticas que tem como objeto de estudo e análise, a língua.

Palavras-chave: concepções de língua; aspectos teóricos; modelos gramaticais.

ABSTRACT: The objective of this work is to develop a theoretical course in order to comprehend the connections that exist between linguistic studies about different understandings of language and the grammatical models proposed. We discuss about the main theoretical aspects of structuralism, generativism and functionalism, as well as we discuss about its theoretical models. We concluded that the language is understood by different points of view and the grammars, consequently, aim to explain them by distinct proposals. We believe this work is relevant to the extent that aims to clarify the linguistic aspects that are bases to many practices involving the language.

Keywords: language understandings; theoretical aspects; grammatical models.

Introdução

A compreensão acerca das distintas concepções de língua e seus respectivos modelos teóricos fornece subsídios para o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas situados em diversos contextos. Seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja na prática de ensino, esse conhecimento se faz necessário na medida em que fornece o alicerce para o desenvolvimento da análise linguística

¹ Graduanda do V nível do curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – amandahmo@hotmail.com.br

a diferentes níveis e frente a objetivos distintos, como também deve oferecer subsídios para a prática de ensino e aprendizagem de línguas. No segundo caso, a postura adotada no processo de ensino é subsidiada pela concepção de língua e pelos respectivos modelos teóricos.

Nesse sentido, os estudos linguísticos dão subsídio às diversas práticas que envolvem a análise e o estudo da língua. No entanto, existem diversas propostas teóricas, situadas no âmbito da linguística, que adotam concepções de língua distintas, posto que buscam compreendê-la segundo variados percursos. Além disso, os modelos teóricos, denominados gramáticas, surgem com base nesses estudos, apresentam variados pontos de vista acerca do funcionamento ou da realidade da língua e possuem objetivos distintos.

Frente à importância dessa compreensão para o desenvolvimento de atividades e pesquisas situadas nos mais distintos contextos, buscamos entender as ligações existentes entre os estudos linguísticos referentes a determinadas concepções de língua e os modelos gramaticais propostos à luz desses caminhos teóricos, com o objetivo de estabelecer elos entre ambos. Para tanto, revisitamos, no decorrer do artigo, abordagens teóricas referentes ao estruturalismo, ao gerativismo e ao funcionalismo, assim como os respectivos conceitos de gramática. Recuperamos as considerações de Bunzen (1999); Cipro Neto; Infante, (2008); Costa (2009); Ferraz; Oliven, (2011); Ilari, (2005); Martelotta (2009); Sarmiento (2005) e Saussure (2006[1916]) no tocante ao estruturalismo e considerações acerca da gramática tradicional. Quanto aos aspectos teóricos referentes ao viés gerativista, retomamos as pesquisas desenvolvidas por Kenedy (2009); Martelotta (2009); Perini (1976) e Santos (2002) e, sobre as pesquisas de cunho funcionalista, baseamo-nos nas discussões de Cunha (2011); Moura Neves (1997); Paveau; Sarfati (2006) e Perini (2006).

O percurso teórico desenvolvido no presente artigo está organizado em três diferentes seções. Na primeira seção, trazemos considerações acerca do estruturalismo, em consonância com a concepção de gramática tradicional e os principais traços que a caracterizam. Na segunda seção, buscamos explicitar os subsídios teóricos do gerativismo, assim como desenvolver uma discussão acerca do modelo gramatical da referida teoria. A terceira seção traz considerações acerca do viés funcionalista, especificamente no que se trata de aspectos teóricos e gramaticais, sendo que levamos em conta os modelos propostos pela gramática funcional e pela descritiva.

2. Princípios básicos do estruturalismo e a gramática tradicional

Frente às diferentes concepções de língua, são propostos diferentes modelos teóricos que apresentam objetivos distintos, uma vez que buscam descrever o sistema linguístico, ou, em outros casos, sistematizá-lo. Uma dessas gramáticas é denominada atualmente normativa ou tradicional, que é empregada nas escolas e nas aulas de línguas como meio de prescrever regras, segundo as construções consideradas corretas e aceitas pela norma culta. Sendo assim, o objetivo da gramática tradicional, diferentemente de outros modelos teóricos, não é a sistematização da língua, mas a prescrição de regras. Na constituição da referida gramática, são identificadas aproximações em relação à concepção estruturalista, posto que compreende a língua como um sistema homogêneo, assim como possui, também, considerações de base filosófica.

Em relação à proposta da gramática tradicional, vale salientar que não é considerada científica, uma vez que almeja prescrever regras e não é objeto de estudo científico. Além disso, o linguista não exclui variantes consideradas desvios da norma-padrão, pois leva em conta as variações que ocorrem na língua, diferentemente do que se faz presente na gramática em questão.

No que se refere à base filosófica da gramática tradicional, de acordo com Martelotta (2009), a preocupação inicial reside na compreensão da relação entre linguagem, pensamento e realidade. Busca-se, dessa maneira, explicar algumas questões como, por exemplo, a relação entre as palavras e o mundo, ou seja, se elas refletem a realidade a seu redor, ou são arbitrárias, convencionais.

Em adição, outra característica da gramática tradicional que tem origem nesse mesmo período é o seu caráter normativo. Martelotta (2009, p.46) explica que, “ao lado dessa preocupação de caráter filosófico, a gramática grega apresentava uma preocupação normativa, ou seja, assumia a incumbência de ditar padrões que refletissem o uso ideal da língua grega.” Nesse sentido, o caráter normativo da gramática tradicional tem origem nas reflexões filosóficas desenvolvidas já na Antiguidade Clássica e dos interesses relacionados à manutenção da língua considerada pura.

A gramática normativa apresenta, além da base filosófica já discutida, aproximações no que se refere à compreensão da língua enquanto estrutura. Esses traços do estruturalismo podem

ser identificados na medida em que buscam explicar as unidades que compõem o sistema e de que maneira se combinam, levando-se em conta a norma-culta.

Quanto ao estruturalismo, esta corrente tem como marco inicial a publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916), que dá início ao desenvolvimento dos estudos de cunho estruturalista. Essa obra traz as discussões de Ferdinand de Saussure, precursor do estruturalismo, por meio de anotações de seus alunos. Pioneiro na vertente estruturalista, Saussure (2006[1916]) propõe que a língua constitui um sistema regido por regras internas que obedecem à determinada orientação de funcionamento, ao mesmo tempo em que exclui as influências externas, uma vez que a língua deve ser estudada, segundo a referida concepção, enquanto sistema autônomo. Dentro do sistema, o valor de dado elemento é atribuído na oposição que ele mantém em relação às outras unidades, ou seja, com o sistema como um todo. As regras que regem o funcionamento do sistema, segundo Costa (2009) são adquiridas no convívio social, dentro da comunidade linguística a qual o falante pertence. O sistema, internalizado na fase de aquisição da linguagem, é que permite a compreensão mútua entre os falantes de dado grupo.

Para explicar a natureza das unidades que formam o sistema, Saussure (2006[1916]) propõe que seus elementos têm seu valor a partir da oposição que mantêm com as demais unidades e constituem signos linguísticos. O signo, segundo a concepção estruturalista, possui duas faces indissociáveis, denominadas significante e significado. Segundo Saussure (2006[1916]), o significante não está relacionado ao som material, mas na impressão psíquica, ou seja, não é compreendido como a pronúncia, mas como a representação mental. Acerca do significado, o autor explica que é remetido pelo significante, pela impressão psíquica do som.

Em adição, o referido autor atribui a arbitrariedade ao signo, uma vez que a relação entre significado e significante é imotivada. Entretanto, a noção de arbitrariedade, de acordo com Saussure (2006[1916]), não deve ser compreendida como passível de escolha por parte do falante, mas sim que, embora o significante e significado estejam em uma ligação inseparável, essa relação não é motivada. A arbitrariedade do signo linguístico é explicada da seguinte forma por Saussure, na passagem retirada de sua obra *Curso de Linguística Geral* (2006[1916], p.83):

A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala [...]; queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o

qual não tem nenhum laço natural na realidade. (SAUSSURE, 2006 [1916], p.83, grifos do autor).

A concepção de língua enquanto estrutura internalizada pelos falantes é explicada por Saussure (2006[1916]) através de “distinções teóricas” (ILARI, 2005, p. 57) que colocam alguns conceitos em oposição. Uma dessas dicotomias está presente na oposição língua e fala, na qual a primeira compreende as regularidades do sistema, ou seja, as regras da língua comuns a todos os falantes. A língua constitui o objeto de estudo da linguística, posto que é invariável. Já a segunda é entendida como realização individual, que pode sofrer variações e, portanto, não é considerada material de pesquisa para os seguidores do estruturalismo.

Ao retomar o princípio de que a língua consiste em um sistema articulado e regido por regras internas, Saussure (2006[1916]) traz as relações sintagmáticas e paradigmáticas como meio de explicar o funcionamento do sistema, ou seja, de que maneira as regras regem a organização das unidades. Assim, são propostas duas relações que ocorrem concomitantemente e determinam as construções gramaticalmente possíveis. Dado o caráter linear da transmissão dos signos linguísticos, as unidades, nos diversos níveis, são organizadas por diversas articulações entre sintagmas. Dessa proposta são compreendidas as relações sintagmáticas, que, conforme traz Costa (2009, p.121), “devemos, portanto, entender como sintagmáticas as relações *in praesentia*, ou seja, entre dois ou mais termos que estão presentes (antecedentes ou subsequentes) em um mesmo contexto sintático.”. Nessa perspectiva, as relações sintagmáticas determinam a distribuição das unidades em sequência e de forma linear, em diversos níveis e que sejam compreendidas pelas regras gramaticais.

No que concerne às relações paradigmáticas, são definidas, segundo Saussure (2006[1916]), como a oposição que ocorre entre a unidade inserida em determinado contexto e as outras que poderiam ocupar a mesma posição, que são recuperadas por meio da associação. Essas unidades ausentes são suscitadas pelo falante, pois, por pertencerem ao mesmo grupo do termo presente e apresentarem semelhanças, poderiam ocupar o mesmo contexto. Dessa maneira, as mudanças provocadas no eixo paradigmático causam alterações de sentido no eixo sintagmático. Saussure (2006[1916], p.146) compara os dois tipos de relações da seguinte maneira: “Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado

de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada.”

Pode-se compreender, dessa maneira, que a relação entre as unidades do sistema não é aleatória, mas regida por regras que permitem construções aceitáveis e possíveis. Martelotta (2009) explica que essas regras são adquiridas, segundo a presente concepção, na comunidade linguística do falante, daí seu caráter social, e permitem a compreensão mútua. No entanto, apesar do caráter social, o emprego individual não permite ao falante realizar modificações no sistema.

A partir da compreensão da base filosófica da gramática tradicional, que lhe atribui o caráter normativo, assim como sua aproximação ao viés estruturalista no que se refere à compreensão da língua enquanto estrutura, é possível entender quais os conceitos que perpassam sua constituição e organização. Primeiramente, compreende-se que cada abordagem gramatical parte de uma concepção de língua, ou seja, cada teoria oferece uma concepção de língua diferente e a compreende segundo diferentes caminhos. Frente a essa compreensão, trazemos, primeiramente, as definições de língua e gramática apresentadas pelas gramáticas normativas. Sarmiento (2005) define língua da seguinte maneira:

A língua é um instrumento de comunicação, ou seja, é um sistema de sinais vocais e, muitas vezes, gráficos, pertencentes a uma comunidade ou a um grupo social. A língua, portanto, pode sofrer modificações apenas pela ação da comunidade e não de um único indivíduo. (SARMENTO, 2005, p. 12)

Além disso, a autora ainda afirma que, além de possuir um bom vocabulário, é necessário que se conheça, também, as leis, ou seja, as regras de combinação das unidades da língua, para que haja compreensão mútua e a comunicação se dê de forma efetiva. Essa mesma concepção pode ser identificada em outras gramáticas normativas, como por exemplo, a de Cipro Neto e Infante (2008), na qual os autores concebem a língua como sistema de signos que é convencionado e empregado por determinado grupo social. Pode-se depreender que a gramática normativa recupera os pressupostos estruturalistas ao trazer tal definição de língua, conforme é explicado no decorrer da seção. Nessa perspectiva, a língua consiste em uma estrutura organizada segundo determinados princípios.

Em relação à conceituação da norma empregada pelas gramáticas como base para a explicitação de regras, são identificadas definições semelhantes. Sarmiento (2005) traz a seguinte acepção: “Norma culta ou norma-padrão é a variedade linguística de maior prestígio social usada numa comunidade.” (SARMENTO, 2005, p.18). A autora, embora destaque que a norma culta consiste apenas em uma das variedades da língua que o falante pode empregar mediante dada situação, ressalta que essa variante é ensinada nas escolas e é a mais prestigiada dentre as diferentes formas de emprego da língua. Dessa maneira, o principal objetivo da gramática normativa é a prescrição de regras que permitam o acesso à norma culta, também denominada em algumas gramáticas por norma-padrão.

Outro exemplo pode ser identificado na gramática escrita por Cipro Neto e Infante (2008), a qual segue a mesma concepção dominante até o momento. No tocante ao conceito de gramática, os autores trazem a seguinte definição:

A gramática normativa estabelece a **norma culta**, ou seja, o padrão linguístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais. [...] Nas línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, o papel da gramática normativa é apontar o que configura a existência de um padrão linguístico uniforme [...] (CIPRO NETO; INFANTE, 2008, p. 14-15, grifos dos autores).

A gramática normativa, de acordo com as definições identificadas nas diferentes gramáticas, compreende a língua como um sistema, e, dessa forma, aproxima-se da compreensão de língua apresentada pelo estruturalismo, e que a comunicação só é possível a partir do domínio, por parte do indivíduo que interage em dada comunidade linguística, das regras de funcionamento desse sistema. O domínio dessas regras permite, segundo os autores, que o falante tenha acesso à norma culta, tida como modelo a ser seguido pelas gramáticas tradicionais, que prescrevem as regras da referida variante. Dessa forma, conhecer o funcionamento do sistema significa conhecer o modo correto e aceito, segundo a variante discutida, de construir sentenças.

Essa gramática, por ter como objetivo a prescrição de regras que satisfazem à norma-padrão da língua, recebe diversas críticas, seja pela metodologia adotada, seja pelo preconceito linguístico que está intrínseco à ideia da manutenção de uma norma prestigiada socialmente, em detrimento das demais variantes. Bunzen (1999) discute os diferentes conceitos de gramática

através da análise de seções variadas que compõem livros didáticos distintos, e constata que a postura adotada em relação ao ensino de gramática depende da concepção de língua adotada pelo livro didático e de que maneira o professor emprega esse livro, ou seja, se o livro constitui, para o educador, apenas um meio de apoio ou é utilizado como suporte exclusivo, do qual se extrai e repassa o conteúdo de forma passiva. Assim, fica evidente a necessidade de se compreender, em primeiro lugar, qual concepção de língua a ser adotada. Constatou-se, no entanto, que a postura passiva frente às propostas trazidas pelos livros prevalece e que outras abordagens ainda encontram pouco espaço na prática de ensino da Língua Portuguesa.

Outra característica atribuída à gramática normativa é que exerce um percurso essencialmente metalinguístico, ou seja, busca explicitar e classificar os elementos constituintes da língua. Apesar de ser bastante criticada, essa metodologia de ensino de Língua Portuguesa ainda tem na gramática tradicional a principal orientação acerca do estudo e domínio da língua. Ferraz e Oliven (2011) trazem essa discussão à tona ao explicarem que, apesar de haver diferenças entre as concepções de gramática, o ensino se restringe à análise classificatória, pois volta-se somente para a estrutura gramatical da língua, proposta que vem sendo reformulada em diversas áreas de pesquisa.

Como meio de exemplificar a análise feita das formas na gramática normativa, assim como a maneira pela qual a referida gramática prescreve as regras, são explicitados alguns conceitos referentes à estrutura e formação de palavras de acordo com o viés da tradicional. No que se refere à gramática de Sarmiento (2005), a autora pontua que “**morfemas** são unidades mínimas significativas das palavras.” (SARMENTO, 2005, p.91, grifos da autora). Por conseguinte, a autora traz a conceituação dos elementos mórficos separados por caso.

Quanto ao conceito de afixo, pode-se perceber que a concepção de língua enquanto sistema está intrínseca à proposta trazida por Sarmiento (2005). A autora explica que os afixos são elementos que se juntam a um radical e têm determinada função, ou seja, recupera a noção das relações sintagmáticas anteriormente discutidas, relacionadas à distribuição linear das unidades.

Além disso, a concepção de paradigma também está presente na medida em que há determinados afixos que podem ser substituídos por outros que não estão presentes na estrutura. Em outra gramática escolar, a conceituação trazida se assemelha a que é pontuada por Sarmiento

(2005). Cipro Neto e Infante (2008) discutem que os morfemas são acrescentados antes ou depois das palavras e isso têm como consequência a mudança de sentido.

Assim, depreende-se, a partir dos exemplos que são mencionados no decorrer da seção, que as regras prescritas nas gramáticas normativas veem a língua enquanto estrutura, dado que as relações sintagmáticas e paradigmáticas são suscitadas à medida que os autores explicitam a organização linear das referidas unidades. Além disso, a concepção de língua adotada pelas gramáticas apresenta traços estruturalistas, posto que a língua é compreendida enquanto sistema. Em adição, a referida gramática prescreve regras consideradas corretas e pertencentes à norma culta. Esse objetivo tem origem nos estudos de base filosófica, que traçam os primeiros caminhos em busca de atingir finalidades semelhantes.

3. Os estudos gramaticais à luz da teoria gerativa

Além do estruturalismo, outra abordagem que representa um marco nos estudos linguísticos é denominada gerativismo. Essa teoria tem como precursor o linguista norte-americano Noam Chomsky, que firma o início dos estudos gerativistas com a publicação do livro *Estruturas Sintáticas* (1957). O autor traz, com a referida abordagem, uma compreensão de língua distinta da proposta no estruturalismo – embora receba influências dessa corrente –, dado que a preocupação não é mais a descrição do sistema em si, mas o aspecto cognitivo, pois consiste em um estudo de base mentalista. O modelo teórico elaborado pelo gerativismo, que busca explicar o funcionamento da linguagem, é denominado gramática gerativa, com base formalista e de caráter científico.

A questão central da abordagem gerativista gira em torno da faculdade da linguagem, e é também esse aspecto que a diferencia da proposta estruturalista, uma vez que a última leva em conta o estudo sincrônico do sistema de regras, e não a capacidade da linguagem, ou seja, o aspecto cognitivo. Diferentemente do que Saussure (2006[1916]) propõe, o gerativismo considera que a linguagem é inata ao ser humano, e não um sistema adquirido socialmente, em função do contato com a comunidade linguística. Assim, o gerativismo preocupa-se em entender e explicar o funcionamento desse aspecto biológico, que é a competência linguística.

Dessa maneira, conforme pontua Kenedy (2009, p.129), “[...] as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental inata. A morada da linguagem passa a ser a mente humana.”. Nesse sentido, o objeto de estudo deixa de ser o sistema e os elementos que o compõem, para buscar a compreensão racional do aspecto cognitivo, ligado à faculdade da linguagem.

De modo a delimitar o objeto de estudo adotado pelo gerativismo, são propostas dicotomias, sendo que, assim como no estruturalismo, apenas uma delas constitui material de pesquisa. A principal dicotomia proposta pelo precursor do gerativismo consiste, de acordo com Perini (1976), na oposição entre competência e desempenho. Em relação à primeira, é considerada a capacidade linguística inata ao ser humano, e, portanto, objeto de estudo do gerativismo, posto que os modelos teóricos criados buscam justamente explicar essa competência. O desempenho diz respeito ao uso e, conseqüentemente, há variações causadas por diversos motivos extralinguísticos, o que não faz parte do interesse dos gerativistas. Assim, a preocupação dessa teoria linguística é essencialmente cognitiva.

Segundo Santos (2002), o gerativismo propõe que a faculdade da linguagem é inata, ou seja, todo ser humano nasce com um dispositivo que abarca todas as regras de qualquer língua. No entanto, ainda de acordo com a autora, o contato com uma comunidade linguística específica permite que a criança desenvolva o conhecimento sobre determinado idioma. Em outras palavras, a capacidade inata parte de seu estado inicial e universal para o conhecimento de uma língua específica, sendo que essa capacidade é desenvolvida graças à exposição a um dado ambiente. Esse conhecimento comum a todos os falantes, em seu estágio inicial, é denominado, com o aprofundamento dos estudos na área, Gramática Universal. A exposição a um determinado ambiente permite que a criança, segundo a autora, selecione as regras de uma língua específica.

Para explicar o funcionamento da linguagem na mente humana, os estudiosos da vertente gerativista propõem diferentes modelos teóricos, que constituem a gramática denominada gerativa. Vale esclarecer, antes de discutirmos os modelos propostos pela referida gramática, que o caminho investigativo adotado é de cunho científico, diferentemente da proposta da gramática normativa. Neto (2005) defende que o percurso da GG² constitui um “Programa de Investigação Científica” e, embora não justifique o porquê de considerá-lo como tal, pontua que, ao ter como

² Utilizamos, no decorrer do artigo, a expressão “GG” ao nos referirmos à gramática gerativa.

objetivo principal a construção de modelos computacionais que possam explicar o comportamento linguístico e a natureza da mente e cérebro no decorrer desses processos, a gramática gerativa tem caráter científico, uma vez que, com o avanço dos estudos, os modelos vão sendo reelaborados e aprofundados. Assim, o autor discute que:

No fundo, o que a GG pretende é a construção de um mecanismo computacional capaz de formar e transformar representações, que “simule” o conhecimento linguístico de um falante de uma língua natural, “registrado” em sua mente/cérebro. (NETO, 2005, p.97, grifos do autor).

O principal modelo apresentado pela gramática gerativa propõe que a sintaxe é o elemento fundamental da gramática, pois gera sentenças que são interpretadas no plano semântico, e pronunciadas, o que interessa aos estudos fonológicos. Assim, segundo esse modelo, para que o falante possa se comunicar, é necessário que domine um sistema de regras de natureza sintática, compreendidas pelo conhecimento inato ao ser humano. Interessa, portanto, à gramática gerativa, explicitar essas regras.

Perini (1976) faz um percurso no qual mostra de que maneira esse conhecimento funciona e como é regido por essas regras, denominadas transformacionais. A principal proposta é a de descrever regras que deem conta das particularidades e, ao mesmo tempo, tenham caráter geral. Para tanto, o autor explica que há, além da estrutura que se realiza ao formularmos frases, denominada Estrutura Superficial³, uma estrutura adjacente, chamada Estrutura Profunda. À EP, são aplicadas regras de transformação que a convertem em uma ES. A formulação dessas transformações busca mostrar as regularidades que subjazem a ES, ou seja, identificar princípios gerais que deem conta dessas transformações.

Ao propor a existência de diferentes estruturas que estão inter-relacionadas, cabe então explicar de que maneira ocorre a ligação entre ambas e como essas transformações ocorrem. Primeiramente, é necessário esclarecer que a interpretação semântica é feita somente na EP, e não na ES; portanto, as transformações não alteram o sentido da sentença. Além disso, uma EP pode gerar mais de uma ES. Partindo-se desse pressuposto, Perini (1976) explica a formulação das

³ Referimo-nos, no decorrer do artigo, à Estrutura Profunda e à Superficial, respectivamente, como EP e ES.

transformações e os diferentes tipos de regras que deem conta dos fatos e, ao mesmo tempo, se complementem. Esse primeiro momento dos estudos gerativistas tem como principal foco a explicação do funcionamento do sistema e busca esclarecer como ocorre esse processamento cognitivo.

Um exemplo de transformação proposta nesse modelo do gerativismo consiste na “Supressão do Sujeito Idêntico”⁴. Nesse processo, são aplicadas transformações à EP e, ao final, é formada uma ES gramatical⁵. A regra de SSI é definida por Perini (1976, p.69) da seguinte maneira: “Suprimir o sujeito de uma oração subordinada quando este for idêntico a qualquer sintagma nominal presente na oração principal.” Juntamente com a regra de SSI, outra transformação deve ser aplicada para que se possa ter a estrutura superficial, que consiste na Concordância Verbal. De acordo com o autor, uma EP como [Antonio querer [Antonio sambar com a Portela]]⁶, sofre diferentes transformações. Primeiramente, há a supressão do SSI da oração subordinada, uma vez que é idêntico ao da oração principal.

Por conseguinte, é aplicada a transformação de CV ao verbo “querer”. Ao ser aplicada após a SSI, essa transformação só afeta o verbo da oração principal, posto que o da oração subordinada se encontra suprimido. Dessa maneira, a ES é gramatical e realiza-se da seguinte maneira: [Antonio quer sambar com a Portela]⁷. Essas regras, no entanto, devem ser aplicadas a todas as situações em que houver condições para tanto, e não em uma situação específica. É essa a preocupação da gramática gerativa nesse momento: propor regras que sejam aplicadas de forma geral, para que, dessa maneira, pertençam de fato à língua.

As regras de transformação fazem parte da competência do falante, que conforme tratado no início da seção, são inatas ao ser humano. No entanto, a gramática gerativa levanta outra questão referente ao conhecimento internalizado: como é possível que o sujeito falante tenha conhecimento de um número infinito de estruturas profundas, frente à impossibilidade de tal

⁴ Utilizamos as supressões SSI e CV quando nos referirmos, respectivamente, à “Supressão do Sujeito Idêntico” e à “Concordância Verbal”.

⁵ Perini (1976), ao trazer o conceito de gramaticalidade, confronta-o com o de aceitabilidade. O autor traz que a primeira relaciona-se à competência e, portanto, diz respeito às sequências pertencentes à determinada gramática. As sequências que não pertencem à gramática são denominadas agramaticais. A aceitabilidade, por seu turno, está relacionada ao desempenho e é essencialmente intuitiva.

⁶ Exemplo empregado por Perini (1976) no decorrer da obra, como forma de exemplificar os diversos tipos de transformações.

⁷ Exemplo também apresentado por Perini (1976).

feito? Perini (1976, p. 151) responde esse questionamento da seguinte maneira: “[...] ainda que ninguém possa aprender um número infinito de elementos, é possível aprender um número finito de **instruções** que permitem a construção de um número infinito de objetos.” (PERINI, 1976, p.151, grifos do autor).

Essas regras são chamadas componentes de base e são adjacentes às EPs. Ao componente de base, liga-se, por fim, ainda outra categoria, denominada léxico. Esse componente realiza a inserção de itens em determinados lugares, sendo que essa inserção deve obedecer a determinadas restrições. São, portanto, o componente de base, juntamente com o léxico, que geram a EP, a qual sofre transformações e dá origem à ES. É esse, portanto, o principal modelo proposto pela gramática gerativa.

Conforme discutimos no início da seção, no entanto, o modelo gerativista sofre algumas adaptações frente à necessidade de aperfeiçoar as explicações do funcionamento da faculdade inata da linguagem. Uma das mudanças diz respeito à concepção de Gramática Universal. O conceito da GU é aperfeiçoado, e outra teoria é proposta, denominada Teoria dos Princípios e Parâmetros. A GU passa a ser entendida como um “conjunto das propriedades comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU.” (KENEDY, 2009, p.135).

A referida teoria diz respeito aos princípios e parâmetros de determinada língua, proposta que explica a aquisição da linguagem por meio da atribuição de valores que devem ser marcados em dada língua. Santos (2005) explica que os princípios são propriedades comuns a todas as línguas, ou seja, são características universais, enquanto que os parâmetros consistem nas variações, uma vez que são pertinentes a dados idiomas. Esses parâmetros, ou seja, os valores, são as especificidades da língua que a criança está adquirindo e que são demarcados à medida que há o contato com certa língua.

Em suma, o principal interesse do gerativismo reside na compreensão e explicação do funcionamento da linguagem enquanto capacidade inata. Para tanto, essa abordagem inova ao deixar de lado o estudo da língua por si mesma enquanto sistema e propõe que seja descrita e explicada essa competência, que, conforme propõem os adeptos da vertente gerativista, está além do sistema da língua. No entanto, apesar de ser considerado um marco nos estudos linguísticos, a teoria gerativa se vale das considerações do estruturalismo, estudo anterior ao gerativismo, para a

elaboração dessa nova proposta, uma vez que, à semelhança do que ocorre no estruturalismo, a língua é vista como um sistema e o principal objetivo é delimitar seu funcionamento. No entanto, o viés gerativista busca compreender esse sistema a partir de outra perspectiva.

Assim como o estruturalismo, discutido na seção anterior, o gerativismo tem base formalista, isto é, compreendem a língua enquanto sistema, que apresenta uma estrutura organizada. No entanto, a língua não é estudada apenas no âmbito formal da linguística, uma vez que há outra vertente, denominada funcionalismo. Diferentemente do formalismo, o funcionalismo considera a língua um objeto social, assim como procura entender sua função levando-se em conta o uso.

4. O ponto de vista funcionalista nos estudos gramaticais

Segundo Moura Neves (1997), o funcionalismo busca, em termos gerais, entender a organização da gramática das línguas segundo o propósito do uso. Dito de outra maneira, no funcionalismo, o propósito comunicativo e a diversidade de usos da linguagem, empregada em diferentes contextos, subjaz a ordem interna das línguas. Dessa maneira, a língua não é um sistema autônomo, pois sua organização está submetida às intenções comunicativas, posto que ambos os aspectos são inter-relacionados, segundo o viés funcionalista.

Ao se fazer uma comparação entre as correntes discutidas anteriormente, ou seja, o estruturalismo e o gerativismo, percebe-se que o funcionalismo representa uma ruptura em relação à concepção de língua. A primeira diz que o sistema linguístico é internalizado a partir das relações sociais que um sujeito mantém inserido na sua comunidade linguística. Já a segunda compreende a língua enquanto inata ao ser humano, desenvolvida a partir de sua maturação biológica. Nessa perspectiva, ocorre uma separação no que diz respeito tanto à concepção de língua quanto aos estudos que buscam compreender seu funcionamento, em relação às propostas que são discutidas nas seções anteriores.

Contrariamente a essas propostas, o funcionalismo compreende que é a necessidade de uso da língua que prevê sua aprendizagem, ou seja, “[...] a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.” (CUNHA, 2011, p.158). Assim, é partir das

atividades comunicativas e da necessidade de desenvolver a habilidade para realizar tais práticas que ocorre o processo de aquisição da linguagem. Percebe-se, dessa maneira, que a língua não é uma estrutura autônoma, como propõe o estruturalismo, mas diretamente ligada às diferentes situações de comunicação e as necessidades daí advindas. Em adição, o funcionalismo também apresenta modelos teóricos, denominados gramática funcional e gramática descritiva, ambos de caráter científico.

Um dos conceitos que perpassa diversas propostas situadas no escopo funcionalista é o de função. No entanto, Paveau e Sarfati (2006) esclarecem que a noção de função, no âmbito da linguística, não está de todo definido, mas a conceituam, de forma geral, como “a tarefa atribuída a um elemento linguístico estrutural (classe, mecanismo) para atingir um objetivo no quadro da comunicação humana.” Em adição, as autoras ressaltam que há diversas tipologias que buscam esclarecer o funcionamento da língua enquanto sistema de comunicação social, e seguem caminhos de certa maneira distintos.

Partindo-se dessa compreensão, pode ser apreendida a questão central de que trata a gramática funcional, ou seja, de que maneira o referido modelo teórico busca sistematizar o sistema linguístico. De maneira geral, a gramática funcional busca elucidar a relação entre as intenções do falante na comunicação, ou seja, as circunstâncias de uso, e, em conjunto, entender como essa intencionalidade se reflete na organização da frase. Uma conceituação mais aprofundada é desenvolvida na Escola Linguística de Praga, que propõe, de acordo com Moura Neves (1997), um estudo que não esteja restrito à descrição das funções gramaticais – proposta identificada em outros modelos teóricos -, mas leve em conta, também, a situação de comunicação. Assim,

[...] dedicou-se atenção especial à “perspectiva funcional da frase”, ou seja, à organização das palavras nas frases, vista na sua função de organização da informação. A frase é reconhecida, desse modo, como uma unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e semântico, mas também no nível comunicativo. (MOURA NEVES, 1997, p.18)

A gramática funcional, de acordo com a concepção discutida na presente seção, pode ser explicada, segundo Moura Neves (1997), através de diferentes modelos. Assim, retomamos as discussões da referida autora acerca dos modelos apresentados por Halliday (1961), que utilizamos como forma de explicar, de forma simplificada, a gramática em questão. O primeiro

modelo teórico proposto pelo autor é denominado sistêmico-funcional, no qual alia a compreensão funcionalista da língua à gramática enquanto composta por diferentes sistemas. Dentro de cada sistema, são feitas escolhas mediante o propósito comunicativo do falante, dado que este se reflete no sistema linguístico.

A partir desse pressuposto, de acordo com Moura Neves (1997), o objetivo consiste em entender as funções que as unidades exercem dentro do sistema, já que a organização de itens lexicais tem, por fim, a construção de sentidos. Assim, “a gramática é, afinal, o mecanismo que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada.” (MOURA NEVES, 1997, p.60). Essa proposta considera que a construção de sentidos não pode ser compreendida através da interpretação das unidades independentemente, mas sim as combinações que exercem funções semânticas. No entanto, esse modelo teórico é reformulado e dá lugar a outra proposta.

Além desse modelo, Moura Neves (1997) discute outro modelo do mesmo autor, denominado perspectiva funcional da sentença. Essa proposta, segundo a autora, é retomada por Halliday (1985) e representa uma revisão do modelo teórico exposto anteriormente. Nessa perspectiva, o que se leva em conta como ponto de partida são os diferentes usos da língua, que podem ser explicados por meio da gramática, uma vez que são as diferentes condições de comunicação que determinam as escolhas do falante na construção de sentenças.

A análise dos componentes formais parte essencialmente dos propósitos comunicativos. Moura Neves (1997, p.62) caracteriza-os a partir de duas funções, a citar: a “ideacional” e a “interpessoal”. A “ideacional” diz respeito à compreensão dos processos que ocorrem no ambiente, assim como os processos mentais, ou seja, é a representação da realidade. A função “interpessoal”, ainda segundo a autora, está relacionada com a influência que pode ser exercida sobre os outros. Ambos dependem das intenções do falante, uma vez que há diferentes intuídos ao se comunicar, o que ocorre no segundo caso.

Outro componente que está relacionado com os dois anteriormente citados, e de certa forma os engloba, é denominado “textual”. O texto parte de combinações semânticas, que são realizadas mediante construções gramaticais específicas, ou seja, são as combinações que, por conseguinte, exercem determinado papel semântico e constroem a significação. Dessa forma, as

funções “ideacional” e “interpessoal”, de acordo com Moura Neves (1997) são multifuncionais e formam o sentido maior, o do texto.

Em síntese, segundo Moura Neves (1997), o modelo busca relacionar forma e significado, sendo que considera o contexto da comunicação, já que a proposta de Halliday, de forma geral, “estabelece relações entre as estruturas gramaticais de uma língua e suas funções.” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.125). Dessa maneira, segundo as considerações apresentadas, o estudo das formas não pode ser separado do contexto de uso, nem da estrutura a ser analisada, uma vez que é a intenção de uso da língua que implica em diferentes construções, ou seja, que motiva a seleção de determinadas palavras, e não outras.

Moura Neves (1997, p.74) sintetiza o objetivo da gramática funcional da seguinte maneira:

Uma gramática funcional destina-se, pois, a revelar, pelo estudo das sequências linguísticas, os significados que estão codificados por essas sequências. O fato de ser ‘funcional’ significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser ‘gramática’ significa que ela é uma interpretação das formas linguísticas. A análise linguística, num primeiro nível, permite mostrar como e por que o texto significa o que significa e, num segundo nível, permite dizer por que o texto é ou não é um texto efetivo, pelos propósitos que tem. (MOURA NEVES, 1997, p.74).

Além da gramática funcional, há outro modelo teórico compreendido pelo funcionalismo, denominado gramática descritiva. De acordo com Perini (2006), a proposta fundamental da gramática descritiva é descrever as regras de uma língua, sem, no entanto, preocupar-se em prescrever regras gramaticais. Segundo o referido autor, ao compreender que a gramática descritiva leva em conta não somente a norma-padrão, mas, em adição, as demais variações, entende-se que são considerados, também, os diferentes usos da língua. Nesse sentido, a referida gramática busca descrever a língua considerando as diferentes situações comunicativas em que o falante a emprega. A principal questão, nesse caso, é explicitar a função que determinada unidade exerce dentro do sistema linguístico, uma vez que as unidades são descritas conforme as funções que lhes são atribuídas.

Perini (2006) propõe um percurso de estudo, no qual explica como o sistema é descrito de acordo com a referida gramática, por meio de um *corpus* composto por exemplificações de uso da fala em contextos diversos. A partir desse *corpus*, o modelo teórico em questão busca

descrever as formas da língua. Para tanto, com base na observação dos fatos, procura constituir regras que sejam ao mesmo tempo gerais e que deem conta dos fatos linguísticos, considerando-se as diferentes formas de combinações que são possíveis.

No entanto, ainda de acordo com Perini (2006), a questão do significado não deve ser abandonada, uma vez que é a partir da combinação entre ambas que o falante pode se comunicar. Saber a forma não é suficiente, segundo a referida gramática, para que o emprego das regras se dê de forma efetiva, entendendo-se por regras as explicações das diferentes formas da língua utilizadas. A questão do significado, em conjunto com o estudo das formas, faz-se necessário na medida em que a definição de determinadas regras de combinações devem ser realizadas em combinações estruturalmente aceitas, e que ao mesmo tempo possuam sentido e sejam aceitas pelos falantes. Daí a importância do significado ser aliado ao estudo das formas, para a proposição de regras gerais.

No que se refere à relação entre as unidades, que são estudadas de acordo com diferentes relações que podem ocorrer entre elas, Perini (2006, p.205) explica-as da seguinte maneira:

Essas relações [existentes entre as unidades] podem se basear em diversos fatores: pode ser uma relação de ordem (uma unidade vem antes ou depois de outra); de presença de certos morfemas, [...]; ou de significado [...]. Em todos esses casos, diz-se que cada uma das palavras envolvidas tem uma **função** diferente. (PERINI, 2006, p.205, grifos do autor).

Partindo-se desse pressuposto, pode-se depreender que a função de dada estrutura, de acordo com a gramática descritiva, é atribuída segundo a relação entre os elementos, numa análise formal. No entanto, de acordo com Perini (2006), essa relação entre as unidades não exige necessariamente que todas elas estejam presentes em uma estrutura. Em outras palavras, a relação entre as unidades pode ser estabelecida entre (a) unidades que estão presentes e (b) associação entre elementos que não se encontram necessariamente na estrutura, mas que poderiam ocupar o mesmo contexto.

A análise formal, que inclui a definição da função de dado elemento em uma sentença, faz-se necessária, uma vez que a partir da compreensão do potencial funcional é que podem ser definidas as classes de palavras. De acordo com Perini (2006), uma palavra pode, por exemplo, desempenhar mais de uma função, e isso só pode ser afirmado a partir da observação da relação

entre dada palavra e as demais unidades. Essa compreensão permite, por conseguinte, a definição de classes. Se uma unidade pode exercer mais de uma função, e outro elemento fica restrito a apenas uma, a primeira deve ser incluída em uma classe diferente da segunda. Assim, classe e função devem ser aspectos intrínsecos na descrição da língua.

A partir da exposição desenvolvida, pode-se depreender que ambas as gramáticas buscam explicar o funcionamento de acordo com a função dos elementos dentro do sistema, levando-se em conta o contexto de uso. No que se refere à gramática funcional, segundo Moura Neves (1997), o propósito comunicativo é o ponto de partida para o estudo das unidades a nível formal e a língua deve ser vista, portanto, como instrumento de comunicação.

Em relação à gramática descritiva, de acordo com Perini (2006), esta também leva em conta a função dos elementos dentro do sistema nas mais diferentes interações e distintos usos da língua, e busca, dessa maneira, explicitar regras que englobem os fatos linguísticos de maneira geral. No entanto, diferentemente da gramática tradicional, não há prescrição de regras, mas explicação dos fatos da língua. A descrição leva em conta, primeiramente, o aspecto formal, sendo que, deve-se abarcar, também, o significado, para que possa ser feita uma explicação plausível.

Em síntese, entendemos que o funcionalismo difere do formalismo na medida em que compreende a língua enquanto objeto social, assim como busca entendê-la a partir de sua função, e não como sistema autônomo ou essencialmente cognitivo. Do escopo funcionalista surgem duas diferentes gramáticas, que são a funcional e a descritiva, sendo que cada modelo teórico busca explicar o funcionamento da língua segundo determinada perspectiva.

Considerações finais

O presente artigo busca, de forma simplificada, estabelecer elos entre os diferentes estudos linguísticos referentes à concepção de língua e os respectivos modelos gramaticais. O caminho de estudo que é desenvolvido mostra que as diferentes concepções adotam pontos de vista distintos no que se refere à conceituação de língua e, por extensão, às propostas gramaticais. No entanto, ainda é possível estabelecer ligações entre aspectos teóricos e gramaticais de concepções distintas, dado que todas apresentam traços estruturalistas, em maior ou menor

evidência. Assim, buscamos contemplar aspectos teóricos, juntamente com explicações acerca dos modelos gramaticais, para o desenvolvimento do presente estudo.

Referências

- BUNZEN, C. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. **Revista Ao pé da letra**. Pernambuco. v. 02. n.1. p. 1-8. 1999. <<http://www.revistaaopedaletra.net>>.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Spicione, 2008.
- COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. P.113-126.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011. P.157-176.
- FERRAZ, M. M. T.; OLIVAN, K. N. Gramática e formação do professor em língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA, 7, 2011, Curitiba, PR. Anais do 7º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: Curitiba, fev. 2011. Anais do VII Congresso da Abralín. Curitiba: 2011. P.2234-2248.
- ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005. P.53-92.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. P.127-140.
- MARTELOTTA, M. E. Conceitos de Gramática. In: _____. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. P.43-70.
- NETO, J. B. O Empreendimento Gerativo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 93-130.
- NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PAVEAU, M.; SARFATI, G. E. Os estruturalismos funcionais. In: _____. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006. p.115-146.
- PERINI, M. A. **A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigília, 1976.
- _____. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. (Org.). **Introdução à linguística**. V. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. P.211-226.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006[1916].

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

A (im) POLIDEZ EM TEXTOS ACADÊMICOS ESCRITOS

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – PROPED/UERJ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

cidaufpe@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho constitui um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em andamento no PROPED/UERJ sobre *Estratégias de (Im)polidez do professor universitário*, que busca identificar pontos de similaridades e divergências em relação ao fenômeno da (im) polidez nas práticas pedagógicas. Aqui, o objetivo é examinar as práticas de uso das estratégias de polidez na produção textual de alunos da educação básica e da graduação. Contrapondo-se aos modelos clássicos da análise do fenômeno, discute os princípios que regem a polidez a partir de um aparato analítico de natureza interacionista, que prioriza o conceito de língua como prática social. Postula que a análise não deve fixar-se nos enunciados, mas nos comportamentos dos interactantes, isto é, não é o enunciado que é (im)polido, mas, antes, são as pessoas que os interpretam como tendo diferentes graus de polidez. Assim, é fundamental identificar os fatores que influenciam as percepções dos atores envolvidos a respeito do que é (im) polido, percepções essas que são dinâmicas e que dependem, em grande parte, das formas como percebem o contexto de produção. Os estudos realizados por Barros (2008) apontam forte correlação entre uso de estratégias de polidez e normas recorrentes no ambiente escolar, comprovando, ainda, a pertinência da adoção de perspectiva analítica situada do fenômeno. Inicialmente nos reportaremos, de forma breve aos modelos seminiais de tratamento da *polidez*, identificando alguns de seus problemas centrais. Em seguida, propomos algumas categorias desenvolvidas para a análise da polidez na fala (apoiadas, em grande parte, em Spencer Oatey 2005), que permitem uma visão mais interacionista do fenômeno. Com base nessas categorias, identificamos estratégias de (im)polidez em redações de alunos da educação básica e da educação superior, buscando comprovar que as categorias podem se aplicar tanto para análise da fala quanto da escrita.

PALAVRAS-CHAVES: estratégias de (im) polidez. produção textual. visão interacionista

ABSTRACT: This paper is an outline of the doctoral research project in progress in proped / UERJ on Strategies (Im) politeness university professor, which seeks to identify points of similarities and differences in relation to the phenomenon of (im) politeness in pedagogical practices. Here, the aim is to examine the practical use of politeness strategies in textual production of basic education students and graduation. Opposed to the classical models of analysis of the phenomenon, discusses the principles governing politeness from an analytical apparatus interactionist in nature, which prioritizes the concept of language as a social practice. Postulates that the analysis should not be fixed in the description, but the behavior of the interactants, ie, is not that the statement is (im) polite, but rather are the people who play them as having different degrees of politeness. Thus, it is essential to identify the factors that influence the perceptions of stakeholders about what is (im) polite, that these perceptions are dynamic and depend largely shapes how they perceive the context of creation. The studies by Barros (2008) show a strong correlation between the use of politeness strategies and standards applicants in the school environment, proving also the relevance of adopting analytical perspective situated phenomenon. Initially we

will report briefly models seminal treatment of politeness, identifying some of the key problems. Then we propose some categories developed for analyzing speech politeness (supported in large part by Spencer Oatey 2005), which allow a more interactionist the phenomenon. Based on these categories, we identified strategies (im) politeness in essays of students of basic and higher education, seeking to prove that the categories can be applied to both the analysis of speech and writing.

KEYWORDS: Strategies of (im) politeness. textual production. interactionist view

1. Introdução: o que dizem os modelos clássicos de análise da polidez

O emprego do conceito de polidez como forma de explicar variações de comportamentos em interações face a face não é novo. Na Lingüística, a discussão ganhou mais força desde o trabalho seminal de Brown & Levinson (1987), que propõem uma explicação em termos do trabalho de construção da *face* dos interlocutores. Os autores fazem uma distinção entre *face positiva*, vista como, na relação com o outro, o desejo de apreciação e aprovação da imagem própria; e *face negativa*, definida como o desejo de preservação básica de territórios e reservas pessoais, ou ainda, como a busca pelo direito à liberdade de ação e à liberdade contra a imposição.

Assim, as normas de polidez são governadas por questões que envolvem a face: alguns atos ilocucionários são atos de ameaça à face (Face Threatening Acts / FTA) e, no momento de sua atualização, os falantes devem buscar estratégias de atenuação para que as regras de polidez não sejam violadas. Surge, a partir daqui uma das críticas mais constantes ao modelo de B & L, a de que se trata mais de uma teoria da *mitigação* do que de uma teoria da polidez. E a polidez, lembram críticos como Locher & Watts (2005) não pode ser igualada a um ato de fala; é, antes, um conceito discursivo: o que é (im)polido não pode ser previsto pelos analistas que devem, ao contrário, observar a negociação entre os interlocutores para a definição dos enunciados.

Uma outra crítica feita a teoria de B & L diz respeito a visão dicotômica entre o polido e o impolido, ou seja, a falta de consideração da existência de níveis de (im)polidez, como destacam Locher & Watts:

Eles vêm a polidez como um sistema complexo para mitigar os atos de

ameaça à fala e fazem uma distinção somente entre comportamentos impolidos e polidos. A escala de suas estratégias implica que os interactantes podem escolher entre se apresentarem como mais polidos ou menos polidos ou, ao contrário, impolidos. Entretanto, Brown e Levinson não discutem a distinção como um trabalho relacional dentro de um comportamento político / apropriado, o que consideramos crucial para a compreensão da polidez. (Locher & Watts, 2005: 13)

Outro marco na teoria de polidez, Leech (1983) também é criticado pela perspectiva do “absoluto” (Spencer-Oatey, 2005:97 Apud Barros, 2009). Leech identifica, em analogia ao Princípio Colaborativo griceano, um Princípio Comum da Polidez que, segundo sustenta, influencia os padrões de comportamento humano no sentido de manter *concordância comunicativa* e evitar *discordância comunicativa* ou ofensa. A existência deste princípio fica evidente pela realização de atos como pedidos, ofertas, cumprimentos, pedidos de desculpas, agradecimentos e nas respostas a estes atos.

Segundo o Princípio Comum da Polidez, para ser polido, um falante geralmente comunica sentidos que (a) atribuem grande valor ao que está relacionado ao interlocutor e (b) atribuem baixo valor ao que se relaciona a si próprio (Leech, 2005). Com base neste princípio, Leech (1983) identifica uma série de máximas, tais como a Máxima do Tato que sugere minimizar custo para o outro, maximizar benefício para o outro; e a Máxima da Aprovação que sugere minimizar a depreciação ao outro; maximizar enaltecimento ao outro, tais sugestões assegura que a aplicação dessas regras implica, automaticamente, aplicação de polidez.

Alguns estudiosos têm contestado que muitos dos atos categorizados por Leech como atos de ameaça à face não podem ser definidos como tais (Spencer-Oatey, 2000), pois um elemento que precisa e deve ser considerado são outras culturas. Tanto as máximas de Leech quanto o modelo de B & L baseiam-se em comportamentos de culturas ocidentais. Embora reflita a competitiva cultura ocidental, argumentam os críticos, o foco no individual não se adequa aos padrões do oriente, especificamente China e Japão (Gu, 1990; Mao, 1994; Ide, 1993; Wierzbicka,

2003), uma vez que esses países têm um forte senso de identidade coletiva. No caso específico do Brasil, este tem dentro de si, vários brasis com culturas distintas, face sua extensão geográfica.

Nesse sentido Leech (2005) faz severas críticas à perspectiva da *polidez relativa*, a que postula por exemplo, Wierzbicka (2003) que a polidez deve ser observada em relação às normas de uma dada sociedade, um dado grupo ou uma dada situação. Leech diz que, em termos absolutos, tanto a (sua antiga) posição universalista quanto a relativista (de seus críticos) são igualmente inatingíveis. Se não existissem padrões de polidez comuns compartilhados por diferentes culturas, argumenta, não faria sentido aplicar palavras como “polidez” ou “face” a diferentes culturas, assim como não faria sentido criar uma revista sobre polidez, referindo-se ao *Journal of Politeness Research*.

Resumindo, a principal crítica aos modelos de B e L e de Leech parece ser a de que são modelos abstratos, com isso entendendo, que a análise deve, imprescindivelmente considerar o contexto situacional, o que os críticos vêm como os elementos da cultura do grupo. Portanto, os atos e as máximas de B & L e Leech não podem ser vistos como universais, tal como eles sugerem. Na nossa opinião, fazendo coro com Barros (2009) o maior problema está no foco da observação que se concentra na produção unilateral de um falante e não na interação. A postulação mais recente de que a (im)polidez ancora-se na interpretação que os sujeitos fazem dos enunciados (e não nos enunciados propriamente ditos) implica que a análise tem que buscar, necessariamente, uma perspectiva mais interacionista, uma vez que polidez é um conceito discursivo, e mais situada, pois há que se considerar que o mesmo ato de xingar pode ser ou não (im)polido). Significa, ainda, metodologicamente, que o analista deve se apoiar nos julgamentos dos interactantes, e não tão somente na sua própria intuição, para definir o que é polido ou não.

2. Em defesa de uma análise mais interacionista da polidez

2.1. Os dados

Antes de discutirmos os conceitos e iniciarmos a análise, consideramos relevante fazermos

algumas observações sobre os dados. Foram selecionadas para exame 20 (vinte) redações de alunos da educação básica e 20 (vinte) de alunos da educação superior do curso de pedagogia (2º período) e 20 de alunos da educação superior do curso de Letras (4º) da mesma IES, assim divididas:

- 1 vinte textos de alunos da educação básica, tendo como tema *as festas juninas*;
- 2 vinte textos de alunos da educação superior, tendo como tema *a seca*;
- 3 vinte textos de alunos da educação superior, tendo como tema *a política*.

A escola de educação básica se situa numa região rural da Paraíba - Uiraúna. Os alunos têm de 8 a 16 anos e cursam o primeiro grau. As redações foram produzidas no contexto de sala de aula. Os alunos do Curso de Pedagogia são de uma IES da Zona da Mata de Pernambuco – Carpina.

2.2. Categorias e análise

De acordo com Goffman (1981), os eventos de fala devem ser analisados em termos da atividade social na qual se encontram inseridos. O termo **estrutura da participação** foi introduzido pelo autor para designar as diferentes formas pelas quais falante e ouvinte podem se relacionar um com o outro e com seus enunciados ou, em outras palavras, a estrutura da participação varia de acordo com as várias formas de alinhamentos interacionais (*footing*). Já outros autores, dentre eles Ventola (1978) sugerem que o falante deixa pistas em seu discurso que estabelecem, predominantemente, relações entre:

- 1 falante e o texto: indicando o grau de conectividade de segmentos do texto, mudança, término ou início de assunto e assim por diante;
- 2 falante e conteúdo: por exemplo, demonstrando sua opinião quanto à importância de um dado conteúdo por meio de ênfase ou ironia, expressando convicção ou incerteza, afastamento ou comprometimento etc;
- 3 falante e o interlocutor.

Tomamos a noção de texto enquanto atividade, e cuja análise – seja de texto falado ou

escrito – considera aspectos como os acima mencionados que os conceitos e análises que se seguem devem ser observados. Ressaltamos que essas três formas de relações não são excludentes e, comumente estão imbricadas.

O conceito de (im)polidez que vamos utilizar no nosso projeto maior e neste é o de Spencer-Oatey como

[...]os julgamentos subjetivos que as pessoas fazem sobre a adequação social de comportamentos verbais e não-verbais. Em outras palavras, não é o comportamento em si que é polido, político [...] ou (im)polido; antes, a (im)polidez é um rótulo avaliativo que as pessoas agregam ao comportamento, como resultado de seus julgamentos subjetivos sobre a adequação social. (Spencer-Oatey, 2005: 97).

Os julgamentos sobre a adequação social dos comportamentos e produções linguísticas são sensíveis às percepções que os interlocutores têm do evento do qual tomam parte, e que geram dadas expectativas de comportamento (Spencer-Oatey, 2003). As expectativas são governadas por, pelo menos, duas regras superiores ou dois princípios, o da equidade e o do envolvimento. A respeito do primeiro, a autora explica:

[...] de acordo com o princípio da equidade, as pessoas têm uma crença fundamental de que devem ter consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma correta: em outras palavras, que eles não recebam imposições, que não recebam ordens de forma não justa e que não sejam explorados. (Spencer-Oatey, 2003: ...)

Trata-se de um conceito que, ampliado, parece dar conta de como, em dada situação interacional, o falante / autor se posiciona em relação ao seu interlocutor: como superior, como igual, como inferior. Essas percepções influenciam as negociações de alinhamento (Goffman, 1981) e as mudanças de alinhamento são assinaladas por traços linguísticos e paralinguísticos.

Os exemplos 1, 2 e 3 que se seguem são de alunos de pedagogia, escrevendo sobre o tema a seca, tema que está muito recorrente no interior de seu estado.

Exemplo 1: aluno de pedagogia / seca

A seca
A seca atordoa todas as pessoas aqui do sertão, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é do seu mermo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municipos. E naum vem nada. Pelo menos agente naum ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazém cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho todo dia com a seca. Oxe, faz muito tempo que escuto falar da seca e num passa ...

No Exemplo 1, o autor parece ter o pesquisador em mente no momento da escrita. A expressão salientada demonstra que o autor infere que, possivelmente, seu leitor, um *outsider*, embora do mesmo estado e região, mas de outro nível social, não irá entender o significado do termo “aluguel de gado” e, em consequência, a explicação do porquê o vizinho e sua família passam fome. A suposição aqui é a de que o leitor não vai entender pelo **não-partilhamento do código linguístico**.

Exemplo 2: aluno de pedagogia / seca

A seca
Quando a professora me pediu pra falar da seca, me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, pior do que essa de agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas

agora recebe o bolsa família, o escola. Mais agora tá braba também principalmente pra a gente que mora na Zona rural, por que as pessoas que moram na Zona rural a maioria deles só vive do roçado, e sem ter inverno as pessoas que moram no campo passam muita fome.

No ano retrasado muita gente passou fome principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filhos, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é dos governantes que não se preocupa com a fome do Nordeste, só se preocupam com eles próprios, só olham pra um pobre na época da eleição, e o pior, e que, quem enriquece eles, são os próprios pobres. ...

O professor inicia sua composição falando sobre a seca, tema pedido, no entanto, o aluno faz uma associação direta com a fome. Esta relação pode ser entendida por alguém da comunidade, mas talvez não seja claro para um estranho que não saiba que as pessoas que moram naquela zona rural a que o autor se refere vivem exclusivamente da agricultura e que a agricultura depende das chuvas. Aqui novamente, o autor parece assumir o pesquisador como leitor. Antevendo um possível ponto de dificuldade pelo fato do pesquisador não ser da área rural, acredita que ocorre o não-partilhamento do conhecimento comum àquela comunidade, o autor sente necessidade de acrescentar essa explicação que, do ponto de vista do desenvolvimento do tema, seria supérflua: trata-se de um explicação parentética, podendo-se observar que o enunciado que a segue retoma, semanticamente, o que a antecede.

O ano de 1993 // foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, // pior do que essa de agora ou igual // principalmente pra a gente que mora na Zona rural, // muita gente passou fome // principalmente os agricultores

Exemplo 3: aluno de pedagogia / seca

A Seca

*A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona da mata, e traz muita fome também. Mais é **a quela fome de amanhecer o dia e anoitecer so com um pouco d'água**, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola num sitio lá depois do **Cajá, um bairro distante aqui do centro**, e lá eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procura alimento que não suportava mais a fome. A fome so sabem quem sente. ...*

No Exemplo 3, a especificação o termo seca novamente é associada a fome, uma necessidade do autor para partilhar o caos que a seca provoca com quem não convive com aquela realidade. Mais uma vez, o aluno parece ter o pesquisador em mente que, membro de uma classe social superior e habitante da capital, provavelmente não passou por tal experiência e não partilha o conceito “fome”, tal como é sentida pelos flagelados da seca. O autor tem necessidade de explicitar sobre o Cajá, no intuito de esclarecer que não se trata da fruta cajá, comum nesta região, como também esclarece sobre a fome, não se trata de uma fome comum, conhecida por todos, mas de um tipo de fome que “so sabem quem sente.”

Nos três exemplos, dá para identificar a suposição “eu sei – ele não sabe”, quer seja por desconhecimento de uma expressão regional (alugado), do não partilhamento das condições de vida da comunidade (relação entre seca e fome) ou de um conceito (fome). Tais marcas, supérfluas do ponto de vista estritamente semântico, indicam uma proposição de alinhamento em relação ao leitor, como superior no que se refere ao conteúdo do enunciado. Aplicando o princípio da equidade, o autor – por deferência, em respeito às regras de polidez / solidariedade “give options” e “be friendly” (Lakoff 1973) – insere essas sequências metatópicas em seus enunciados.

Mas, retomando, o segundo princípio que influencia as estruturas de expectativas é o de

envolvimento entre os interlocutores, ou melhor, suas percepções a respeito do grau de envolvimento / distanciamento. O termo “envolvimento” foi popularizado por Chafe (1982) quando, buscando distinguir a escrita da fala, propôs as oposições entre densidade versus a fragmentação e distanciamento versus envolvimento. Densidade e distanciamento seriam características da escrita e fragmentação e envolvimento, da fala. Entre vários, Tannen (1984) concentrou-se no estudo do envolvimento, argumentando que traços comuns encontrados na fala, como prolixidade, pistas entoacionais para indicar atitudes, discurso indireto e omissão de informações contextuais têm mais relação com o envolvimento interpessoal do que com diferenças entre a fala e a escrita. As marcas de envolvimento são todas baseadas em estudos da fala, mas algumas podem ser encontradas também na escrita, como o endereçamento direto ao leitor presumido.

Os textos 4 e 5 são de professores que focam o tema “a política em sua região”. Aqui os autores parecem reconhecer que o **não partilhamento de conhecimento** se deve à uma falha deles. Daí a necessidade de estratégias que visam à de **preservação de sua face**.

Exemplo 4: aluno de letras / política

A Política

Eu não gosto de política, porque existe muito cambalacho, entre todos os políticos, pois gostam de fazerem promessas e não cumprem.

Como aconteceu comigo que me prometeram uma ajuda pra pagar a minha faculdade e até hoje, nem se quer a cara do candidato nunca mais eu vi. Já bati na casa dele e ele sempre manda os empregados dizer que ele não está ou está numa ligação. Tudo mentira! Enrolação.

Portanto, na política existe muita sujeira, muita mentira, nos comícios faltam pouco perder a garganta falando uns dos outros, que não vão fazer isto e aquilo, e nada se ver de positivo.

Depois que se passa a eleição que vamos cobrar, eles falam meu

tempo foi muito pouco não deu para realizar tudo que foi dito.

Desculpe, não sei falar de políticos, nem também gosto de político.

Exemplo 5: aluno de letras / política

A Política Brasileira

Eu não gosto de política detesto até em falar, só voto porque é obrigatório, principalmente pra mim que pretendo fazer concurso na escola do estado quando terminar este curso.

Os políticos só fas subir em palanque e falar prometer tudo, e nada fas para ninguém, quando passa a eleição, não conhece ninguém, por isso eu não sou politqueira tanto fas.

Não gosto de ir ao comício, para ouvir besteira e prometimento principalmente nesta eleição deste ano para Presidente, Senado, deputado.

Só dou um pouco de valor quanto é eleição para prefeito, que agente conhece e mora aqui, mas esses candidatos que nem conheço.

Desculpe, mais é um tema muito chato.

Os dois textos (Exemplos 4 e 5) terminam com um pedido de desculpas que, parece óbvio, é endereçado ao leitor que, no caso, é o pesquisador que propôs o tema. Fica claro, principalmente pelo pedido de desculpas vir no final do texto, como uma conclusão, que o professor não considera que tenha cumprido o que lhe foi pedido, assim indicando que imagina que há mais a ser dito sobre o tema. No Exemplo 4, o autor explicita sua ignorância: *não sei falar de políticos*, justificando-se: *nem também gosto de político*. No Exemplo 5, logo no início de seu texto que o autor indica que não vai poder colaborar de forma satisfatória com o pesquisador: por não gostar de política, ele detesta *até em falar* e finaliza o texto expondo a sua opinião quanto ao tema *é um tema muito chato*.

Nesse grupo de redações (professores falando sobre política) chama a atenção a quantidade de textos que começam de forma semelhante à do Exemplo 5: vários iniciam com afirmação

quase idêntica, como os abaixo.

Texto 15: *Eu não gosto de política porque a politicagem é grande ...*

Texto 02: *Eu não gosto de discutir sobre política porque é um assunto tão chato...*

Texto 10: *Eu detesto política não gosto nem de ouvir falar...*

Texto 20: *Não sei de nada sobre política, nunca me interessei em saber porque não gosto.*

É preciso lembrar as condições de produção destes textos: as redações foram colhidas no interior de uma instituição de ensino superior, um lócus acadêmico; os temas não só foram indicados, como foram indicados por alguém superior, que assume um cargo de direção na referida IES, como também em termos de nível socioeconômico, e, principalmente, formação acadêmica. Assim, a situação de coleta pode se caracterizar como uma situação de teste. Então, o fato do professor iniciar suas redações com estas afirmações e justificativas parece relevante: é como se fosse uma resposta imediata ao pedido do pesquisador, ao mesmo tempo prevenindo-o que o tema não será bem desenvolvido. Isso, não porque ele seja um professor ruim, mas porque o tema “não é de seu interesse”. Dessa forma, o aluno universitário se resguarda de possíveis críticas por parte do pesquisador, ou seja, **preserva sua face**. Ao dirigir-se diretamente ao leitor pesquisador, lança mão de técnica de alto envolvimento (*high involvement style*, Tannen, 1984) já que “transforma” a escrita em fala. E a fala, como bem sugeriu Chafe (1982) é o lugar do envolvimento.

Em redações de alunos também foram encontradas estratégias de envolvimento que explicitam conhecimento partilhado, visando o envolvimento do leitor, numa tentativa de estabelecer um ambiente de cumplicidade. Os indícios são categorizados por Marcuschi (1998) como *de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*.

Os textos 6 – 9, sobre festas juninas, foram escritos por alunos em sala de aula, mas sabendo que a atividade serviria para uma pesquisa pela professora.

Exemplo 6: aluno / festas juninas

As festas Juninas

(...)

- *no dia da primeira novena eu não fui mas só que eu vi as festas lá de cima no dia que Arlene veio foi muito bonito teve a roda de fogo foi duas rodas de fogo eu gostaria que você fosse a data que ela foi 12 foi muito bonito*
- *o Santo Antônio andou por todas as casas cantando rezando Santo Antônio é o nosso Pradoeiro de toda essa comunidade quando foi no dia de Arlene minha mãe não queria ir aí ela disse eu vou porque vai ser muito bonito mas também podia ter fogueira*

(...)

No Exemplo 6, o aluno sabe que a professora conhece Arlene e tem conhecimento da vinda da mesma, já que Arlene, a secretária de Educação, havia comparecido à festa do dia 12 à convite da igreja de cujas atividades tanto a professora quanto o aluno participam ativamente. Assim, os enunciados *no dia que Arlene veio* e *quando foi no dia de Arlene*, omitindo informações contextuais, marcam alto grau de envolvimento interpessoal que o aluno assume existir entre ele e a professora – a relação professor e aluno parece que se neutraliza para dar lugar à relação entre colegas de igreja. O clima de camaradagem pode ser ainda percebido pela expressão *eu gostaria que você fosse* – o “você” referindo-se, naturalmente, à professora. O tempo verbal (*gostaria*) reforça a natureza polida da expressão.

Exemplo 7: aluno / festas juninas

O São João

Bem, as festas juninas são comemoradas no mês de junho: Eu gosto bastante destas lindas festas.

- *No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antônio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro.*
- *Todos estas datas comemorativas, são, muito importantes. E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo adorar.*

- *As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais **que vocês sabem**.*
- *Nestas festas eu não gosto de estar em casa, mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa.*
- *Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas, pamonhas.*
- *Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo.*

A primeira marca a ser comentada como visando o envolvimento do leitor é ***que vocês sabem***, que é auto-explicativa: o autor se endereça diretamente aos seus leitores, professor e pesquisador. A omissão de informação sinaliza que considera o conhecimento partilhado, daí se faltar algo, o professor não “pode” diminuir a nota. Na situação de constante teste que ocorre em sala de aula, o próprio aluno não se vê como capaz de dar informações novas, mas apenas como um veiculador de um conteúdo dominado pelo professor – quanto melhor ele reproduzir, melhor a avaliação. O alto grau de envolvimento também sinaliza que ele está sendo colaborativo, atendendo à solicitação do professor – ou seja, está sendo polido. No fim, a despedida (*eu desejo ... até logo*), típica da fala, é também uma estratégia de envolvimento que cumpre regras da polidez: de forma bastante amigável, o aluno deseja que todos tenham *as festas juninas ... mais feliz do ano* e se despede.

Exemplo 8: aluno / festas juninas

falando sobre as festas juninas: São os meis dos santos que e São João santo Antonio e São Pedro: todo mundo tem que comemorar os dias deles: com bomba com todo festejo e tem que faz: a foqueirinha: que e a comemoração deles: (...)

Exemplo 9

No dia 24 de Junho se comemora o São João com uma animada festa tem muitos comidas ti pigas tais como

Cangica Pamonha milho asado e canzida maria mole pé de moleque.

Em uma festa Junina ninguém fica parado, enquanto algus dançam e se divertem outros paseiam e namoram comem e fazem divesos coisas.

No dia 29 de junio tam bém e comemorado o dia de são Pedro. *Já estava me esquecendo do dia de Santo Antônio* e nesse dia que comemorando primeira festa Junina o dia deste santo é 13 de Junho.

Essa tês festas Juninas são recebidas com muita animação por todos. Vivam as festas Juninas.

Viva ao São João

Nos Exemplos 8 e 9 ocorrem estratégias que se situam ao nível de tratamento do texto. No 8, a seqüência metatópica (*falando sobre as festas juninas:*) introduzida pelo aluno, organiza o que vem depois, alertando seu leitor, o professor, que ele está se reportando ao tema proposto - já que, na sala de aula, extrapolar o tema pode significar avaliação negativa. O aluno também não deve deixar “incompleto” o tema indicado pelo professor, sob pena de receber notas baixas. Daí ser necessário incluir, mesmo no final, um tópico que deveria ter sido tratado e que ele *já estava me esquecendo* (Exemplo 9). Ou seja, são indícios metatópicos que o autor utiliza para chamar a atenção para a organização do seu texto, diferentemente dos outros casos que apontam estratégias que marcam a relação de envolvimento entre os interactantes, no caso, professor – pesquisador (nos textos sobre fome e política) e professor – aluno (nos Exemplos 6 e 7 acima). No entanto, se considerarmos que é uma situação de sala de aula – que tem como objetivo a construção de conhecimento, em que os envolvidos estão em posições institucionalmente assimétricas, em que o aluno busca demonstrar que sabe, busca garantir a compreensão a respeito do que fala / escreve etc – pode-se perceber que as marcas evidenciam um forte sentimento de colaboração, de deferência do aluno para com o professor. É, nesse sentido, uma

marca de polidez estereotípica dessa situação.

Observações Finais

Nos textos dos alunos de graduação (pedagogia e letras), pode ser constatado que eles têm o pesquisador como leitor presumido. O tema *a seca* é mais familiar ao autor do que ao pesquisador, já que esse último é de classe média, vive na capital, conforme mencionei no início do trabalho. O autor assume um papel de falante principal, assumindo que ele sabe algo que o leitor não sabe. Assim, por deferência, o autor “explica” o que ele acha que seu interlocutor pode não entender, quer seja, uma expressão regional, uma característica local da comunidade, o sentimento de sentir fome.

Já nos textos sobre *política*, o autor se reconhece como aquele que sabe menos sobre o assunto que seu leitor assumido (o pesquisador). Busca preservar sua face, indicando àquele que considera superior, os motivos da falta de colaboração, não porque é ignorante, mas porque não se interessa pelo assunto.

Textos dos alunos da educação básica: festas juninas

As marcas que estabelecem uma relação direta entre autor-leitor favorecem, obviamente, o envolvimento interpessoal, aproximando mais os interlocutores. Como o aluno tem o professor como leitor presumido, maior envolvimento equivale a contornar a assimetria institucionalizada. Os cumprimentos, por exemplo, são regras clássicas de polidez e estabelecer um ambiente polido é vantagem para o aluno.

A ocorrência de marcas fortemente apoiadas em conhecimento partilhado pode ser explicada pela percepção da assimetria em relação ao conteúdo que é veiculado na sala de aula, uma vez que - pelo menos teoricamente - aquilo que o aluno escreve é do conhecimento do professor. Assim, o aluno pode se apoiar fortemente no conhecimento do professor, deixando muitas lacunas para serem preenchidas pelo seu leitor presumido ao mesmo tempo em que

reconhece a superioridade do interlocutor.

Marcas que possam orientar o professor quanto a organização textual, tornando mais fácil sua compreensão, indicam comportamento colaborativo por parte do aluno.

É curioso notar que o aluno não utiliza muitas estratégias clássicas de auto preservação da face na sala de aula, o que parece natural já que está ali para aprender. Ele parece mais interessado em demonstrar colaboração, facilitando o trabalho do professor.

Assim, parece que os exemplos demonstram a necessidade de uma análise do fenômeno da polidez / impolidez mais interacionista e mais situada, que considere os aspectos do contexto situacional. No projeto, adota-se o aparato teórico das comunidades de práticas (community of practices approach / CofP approach) que sustenta que é através do foco em gêneros e instituições particulares que pode-se chegar à compreensão de como os participantes, em conjunto e frequentemente de formas contraditórias, constroem e produzem contexto.

Uma questão que extrapola um pouco o trabalho, mas que julgamos relevante comentar, refere-se à coleta de dados da escrita. Embora, nos dias atuais, muitos reconheçam que a escrita não é descontextualizada, não se discute metodologia de coleta / seleção de dados da escrita, como ocorre para os estudos da fala. O texto escrito – os exemplos mostram – é também dependente do contexto, sensível às condições de produção que sempre devem ser consideradas em nossas análises. Em outras palavras, também o texto escrito deve ser analisado numa perspectiva interacional e como processo.

Referências Bibliográficas

BARROS, Kazue Saito, M. de. **Subvertendo os papéis: Estratégias Conversacionais de alunos na interação em sala de aula**. Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN, Bahia. Salvador: UFBA. Vol. 2.

BARROS, K.S.M. 1999. **Quem Fala e Quando: Práticas de Alocação de Turnos em Sala de Aula**. Trabalho apresentado no III Coloquio Latinoamericano de estudios del discurso, 5 a 9 de

abril, Santiago, Chile. Versão mimeo.

BARROS, K.S.M. 2005. **O que há num Domínio Pedagógico?** *Revista Investigações. Lingüística e Teoria Literária*. Vol. 18, No. 2, julho de 2005, p.83-114.

BARROS, K.S.M. 2010. **Práticas Discursivas em Sala de Aula: Relação entre tipo de perguntas e seleção de alunos**. Recife. PPGL/UFPE.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). **Politeness. Some Universals in Language Usage**. Cambridge, CUP.

LEECH, G. (1983). **Principles of Pragmatics**. London, Longman.

LEECH, G. (2005). LEECH, G. (2005) **Politeness: Is there an East_West Divide?** *Journal of Foreign Language* no 6, nov., general serial no. 160, 1004 - 5139.

LEVINSON, Stephen. 1983. **Pragmatics**. Cambridge University Press.

LOCHER, M. & WATTS, R. (2005). **Politeness theory and relational work**. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 9 – 33. MAO, L.R. (1994). Beyond politeness theory: “Face” revisited and renewed. *Journal of Pragmatics* 21, 403 – 426.

MILROY, L. (1987). **Language and social networks**. 2 ed. Oxford: Blackwell

SPENCER-OATEY, H. (2000). **(Im) politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships**. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 95 – 119.

O PROJETO *READING TO LEARN* (R2L) APLICADO AO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (ILA), NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA EM SANTA CRUZ-RN

Jennifer Sarah Cooper (UFRN)

João Evangelista Trajano (UFRN)

Lidiane Cristina Souza (UFRN)

RESUMO: Este artigo apresenta resultados da primeira fase de uma pesquisa-ação sobre a aplicação do projeto pedagógico, *Reading to Learn* - R2L de Dr. David Rose (ROSE, 2013) adaptado ao contexto de inglês como língua adicional (ILA) em 5 turmas, em três escolas públicas no município de Santa Cruz, interior do estado do Rio Grande do Norte. Considerando que o ensino médio tem o índice maior de evasão escolar no Brasil (IBGE, 2010) e que o maior índice de evasão por região no Brasil é no Nordeste (IBGE, 2010), e reconhecendo o papel central que a habilidade de ler e escrever tem em determinar o sucesso do aluno na escola, nossa pesquisa-ação propõe oficinas a partir do projeto de R2L, do qual o objetivo geral é preparar professores com estratégias de ensino da leitura e escrita, que possa assegurar o sucesso de todos os alunos em alcançar o mesmo alto nível determinados pelos parâmetros curriculares nacionais (ROSE, 2013; BRASIL, 1998, 2000). O presente artigo representa dados de questionários aplicados aos 75 alunos em 4 turmas e 4 professores. Os resultados deste levantamento indicam que a impressão dos professores é que lhes faltam ‘estratégias motivadoras’ no ensino/aprendizagem da língua inglesa e que os alunos enfrentam mais dificuldades com a leitura e escrita. Concluimos que, como o R2L foca em estratégias de leitura e escrita, com a proposta de sucesso para todos, sucesso sendo algo motivador, a aplicação desta abordagem poderia atender as necessidades e fomentar repercussões positivas no ensino/aprendizagem de ILA neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como Língua Adicional (ILA); Escola Pública Santa Cruz, RN; Reading to Learn (R2L).

ABSTRACT: This article presents results from the first phase of an action research regarding the pedagogical project, Reading to Learn – R2L by Dr. David Rose (ROSE, 2013) in the context of English as an Additional Language (ILA) in 5 groups of Middle and High School students, in three public schools in Santa Cruz, Rio Grande do Norte. While the school drop-out rate in Brazil is greatest at the High School level, and among all the regions in Brazil, the highest rate being in the Northeast, our research proposes workshops based on the R2L project, which has as a central objective the development of reading and writing skills for all students to achieve success at the same levels set by their national curriculum parameters (ROSE, 2013; BRASIL 1998,2000). The data presented in this article refers to questionnaires

applied to 75 students from four groups and four teachers in the public schools in Santa Cruz. The results of this data indicate that the impression of the teachers is that they lack “motivating strategies” in ILA teaching/learning and the student’s report that their greatest learning challenge is in reading and writing. We conclude that as reading and writing are the focus of the R2L approach, and the success of all students the goal, success being a powerful motivator, the application of the R2L approach can fulfill the stated needs and have positive repercussions in the teaching/learning of ILA in this context.

KEYWORDS: English as an Additional Language (ILA); Public Education, Santa Cruz, RN; Reading to Learn (R2L).

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo reportar o progresso de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) sendo conduzido como parte de um projeto de pesquisa voltado à formação de professores da língua inglesa, e trata de uma intervenção pedagógica no contexto das escolas públicas de Santa Cruz, município do interior do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa foca na compreensão e produção de texto em inglês a partir da aplicação da abordagem do projeto *Reading to Learn* (R2L) por Dr. David Rose (ROSE, 2013). O sucesso do método, desenvolvido na Austrália para atender as necessidades de aprendizes em risco (*at risk*), nas escolas de Sydney, Austrália, é marcante. Em 2001, o governo australiano verificou que o projeto contribuiu, em um ano, aos avanços em leitura e escrita na média de um índice equivalente aos avanços normalmente alcançados em quase 4 anos. Em 2008, em um estudo envolvendo 90 escolas em New South Wales, Austrália, o projeto contribui aos avanços dos aprendizes que ocupavam a categoria de alunos com as notas mais baixas, nos seus respectivos níveis, para alcançar notas acima da média em poucos meses, representando um índice de crescimento de 74%.¹ Desde então este projeto tem sido aplicado em outros contextos nacionais e internacionais com os mesmos resultados positivos (ACEVEDO, 2009-2010; CARBINES, 2005; CULICAN, 2006; LÖVESTEDT, 2010; dentre outros).

O objetivo geral do projeto R2L é de ter um currículo que trate de acelerar a aprendizagem para os alunos que se encontram na média mais baixa, efetivamente

¹ Dados disponíveis em:
http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=29

igualando os níveis dentro da sala de aula, ou seja, *close the achievement gap* (ROSE, 2013, p.1). Este projeto fornece uma abordagem às estratégias de ensino/aprendizagem da leitura e escrita apropriadas para os respectivos níveis, em todas as etapas do desenvolvimento acadêmico dos aprendizes, desde a pré-escola até universitário. Nos níveis que concerne o nosso estudo (6º, 7º, 9º ano de fundamental, e 1º e 2º ano do ensino médio), os parâmetros e objetivos de letramento que o projeto R2L indica como apropriados nesta etapa de desenvolvimento são de apoiar *todos* os alunos a “se envolver em compreensão e produção de histórias por prazer, aprender a partir da compreensão e produção de textos factual, e avaliar textos, assuntos e pontos de vista nas suas leituras e produções textuais”² (ROSE, 2013, p. 1) para fundamental e “as estratégias apoiam todos os alunos de aprender o conteúdo de cada area de currículo por meio de leitura e escrita [...] apoiar todos os alunos na suas aulas de ler textos acadêmicos com compreensão e usar a informação adquirida de leituras e demonstrar o que aprenderam por escrita. [...] ensinando as habilidades que os alunos precisam para aprender o currículo com autonomia por leitura e escrita” no nível de ensino médio³ (ROSE, 2013, p. 1).

Nossas perguntas da pesquisa-ação são: 1) quais as vantagens da implementação deste projecto no contexto? 2) as estratégias contribuem para a motivação dos alunos e professores de ILA neste contexto? 3) as estratégias são eficazes para promover avanços significativos nos alunos que ocupam a média mais baixa nas respectivas turmas neste contexto? Para estes fins, oficinas foram propostas baseado no material de treinamento do projeto R2L (ROSE, 2013), para alunos e professores em 5 turmas de 3 escolas públicas em Santa Cruz- RN, para ser administrados no final de julho e no mês de agosto de 2013. Porém, o presente artigo, que trata somente da primeira fase desta pesquisa, objetiva responder as seguintes perguntas: quais as impressões dos alunos e professores sobre os desafios mais marcantes do ensino/aprendizagem na língua inglesa?; é possível que o

² Tradução nossa: “strategies support all children to engage in reading and writing stories for pleasure, to learn from reading and writing factual texts, and to evaluate texts, issues and points of view in their reading and writing” (ROSE, 2013, p.1).

2

³ Tradução nossa: “strategies support all students to learn the content of each curriculum area through reading and writing. They use the texts that students are expected to read in each subject area, to guide them to learn through reading, and to demonstrate what they learnt through writing. They enable teachers [...] with teaching the skills that students need to independently learn the curriculum from reading and writing” (ROSE, 2013, p.1).

projeto R2L cumpre as necessidades de ensino/aprendizagem articulados pelos alunos e professores, em conjunto com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e as Orientações para Ensino Médio (OCEM, 2006) a respeito da língua estrangeira? O artigo apresenta os resultados qualitativos, realizada com 75 destes alunos em 4 turmas, junto às impressões de 4 dos 5 professores, nas 3 escolas públicas. Estes dados preliminares foram coletados como parte da análise do contexto, e para identificar as *necessidades*, procedimento aconselhado no âmbito de ILA, por uma abordagem de Inglês por Fins Específicos (ESP) (HUTCHINSON; WATERS, 1991). *Necessidades*, a partir desta perspectiva, significa “o tipo de necessidade determinado pelas demandas da situação alvo; isto é, aquilo que o aprendiz tem que saber para agir efetivamente na situação alvo” (HUTCHINSON; WATERS, 1991, p. 55). Baseado na análise destes dados, propomos oficinas do projeto R2L (ROSE, 2013) adaptado para o contexto de ILA, para auxiliar os professores e aprendizes a superar as dificuldades citadas nas suas impressões e conseguir avanços de forma acelerada.

Avaliações da produção textual dos aprendizes, antes e depois de participar das oficinas são aplicadas para quantificar avanços e comparar com médias regionais e nacionais. Também os professores e aprendizes-participantes responderão a um questionário aberto contendo perguntas sobre: (1) os gêneros produzidos, (2) as vantagens e desvantagens deste método e (3) se houve avanços na aquisição da língua inglesa neste contexto, para medir as suas impressões sobre a eficácia do programa, fornecendo dados tanto qualitativos quanto quantitativos. Ao analisarmos as respostas das impressões dos participantes, e refletir sobre a ação (TRIPP, 2005) em conjunto com os dados quantitativos das avaliações, podemos chegar a algumas conclusões sobre a eficácia deste método no processo de aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (ILA) neste contexto, e sugerir modificações da implementação e/ou a inclusão deste método em outras escolas públicas em outras regiões para combater a evasão escolar e possíveis desigualdades sociais que estão sendo replicadas dentro das salas de aulas no ensino fundamental e médio.

2. Closing the gap: combatendo evasão escolar

O ensino e aprendizagem de leitura e escrita apresenta dificuldades para aprendizes e professores na língua materna, ainda mais em uma língua adicional. Como a habilidade de ler e escrever é fundamental para o sucesso do aluno na escola, as dificuldades nessa área podem contribuir para a evasão escolar. Segundo a Secretária de Educação Básica do Ministério de Educação (MEC), Maria do Pilar: “As pesquisas mostram que os alunos que deixam de estudar o fazem porque estão indo mal na escola. O que precisamos fazer então é garantir o sucesso escolar. Quem vai bem, não sai [...] Realmente, o número de alunos que deixa a escola entre 15 e 17 anos é maior. Percebemos também que a região com maior evasão é o Nordeste.”⁴ Visto pela perspectiva nacional o grupo de aprendizes participantes desta pesquisa consta o grupo de risco. Além deste quadro nacional, precisamos também identificar, dentro da sala de aula, se existe um perfil comum dentro dos aprendizes que se encontram na média mais baixa. Enquanto isso, nossos dados quantitativos serão comparados com os índices nacionais e regionais.

3. R2L, PCN, OCEM, MEC

O projeto de R2L parte de uma linha teórica metodológica de Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), de orientação Hallidiana (HALLIDAY; MATTHIESSON, 2004). Nesta perspectiva, valoriza o contexto e, por sua vez, apresenta-se como uma abordagem de análise textual que como tal possibilita o seu uso no contexto de sala de aula de Língua Inglesa. Ao assumir uma concepção da natureza do uso da linguagem como funcional, que essa função é de fazer sentidos; que os sentidos são influenciados pelo contexto social e cultural e por isso percebemos a linguagem como um sistema socio-semiótico (HALLIDAY; MATTHIESSON, 2004; EGGINS, 1994; MARTIN; ROSE, 2008). Em consonância com essa linha de pesquisa, R2L parte de conceito e procedimentos das Teorias de Gênero e Registo (TGR) de Martin e Rose (2008), que define gênero como “processos sociais que se desdobram em estágios para atingir metas” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6). A análise de um texto escrito dos gêneros escolhidos no contexto desta pesquisa, mencionados anteriormente, (histórias e texto factual) então envolve o

⁴ Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html>. Acesso, julho, 2013.

mapeamento destes estágios e fases, formando a sua estrutura esquemática. Percebemos que estes padrões são recorrentes dentro de um gênero, permitindo-nos identificar os que são obrigatórios e outros que são opcionais, formando uma Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (HASAN, 1989). Desta forma, estratégias do projeto R2L, se apoiam na análise textual destas perspectivas, capacitando os professores e seus aprendizes no mapeamento destas estruturas esquemáticas de uma grande variedade de tipos de gêneros, para reconhecê-las de imediato e suas propostas comunicativas, e facilitando o ensino e a produção destes gêneros. Ademais, tais procedimentos desenvolvem a criticidade do aluno na medida em que este mapeamento lhe permite identificar a proposta comunicativa e avaliar se o texto se constroi de forma que atinja as metas.

Mesmo que a abordagem ao ensino/aprendizagem articulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seja ‘sociointeracionista’, ‘cognitivo’, ‘afetivo’, ‘pedagógica’ (BRASIL, 1998, p. 76,77), e o projeto R2L se baseia em uma abordagem teórica-metodológica socio-semiótica, há interfaces complementares no praxis a respeito das metodologias de R2L principalmente no que concerne de uma abordagem a partir de gêneros discursivos e textuais, que ambos compartilham (ROSE, 2013, p.27; BRASIL, 1998; BRASIL, 2006, p.154). Percebe-se que essas abordagens concebem gêneros discursivos como práticas sociais no qual a linguagem seja central permitindo um a variedade ampla de gêneros textuais, relevantes ao mundo dos alunos para trabalhar.

Integramos o material didático do MEC na medida em que for possível uma vez que este material está sendo utilizado pelos professores, por exemplo o livro didático, Keep In Mind (2011) do 6º ano, que inclui um exemplo do gênero história, indicado como apropriado para este nível na implementação do projeto R2L e os PCN, e vários textos do tipo factual. A história apresentada neste livro é Eveline escrita por James Joyce, e o texto factual trata de informação sobre a cidade natal de Joyce, Dublin, Irlanda. Acharmos importante trabalhar dessa forma com o material do MEC (1) para que os professores possam perceber outras maneiras de trabalhar com o material; (2) porque são recursos que os alunos levam para a casa, assim, este recurso soma como um contato com a língua fora da sala de aula e pode ser o ímpeto de pesquisas online. Estamos pesquisando como integrar este material também com gêneros digitais, como uma das escolas tem um laboratório de línguas disponível com computadores e acesso.

4. Metodologia

O relato ora apresentada é de natureza qualitativa da primeira fase de uma pesquisa-ação, a qual assume que todo o conhecimento é relativo, e que há um elemento subjetivo em todo o conhecimento e pesquisa (NUNAN, 1992). Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 269), “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. A pesquisa-ação tem o objetivo de resolver problemas seguindo um ciclo de quatro etapas básicas: planejar uma melhora da prática; agir para implementar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação (TRIPP, 2005, p. 446). Remetendo a uma abordagem especificamente relatada ao ensino de inglês, o ESP (HUTCHINSON; WATERS, 1991) identificamos o problema pelo instrumento questionários para formar uma análise do contexto e de necessidades.

4.1 Participantes e contexto da pesquisa

A pesquisa-ação ocorre, no município de Santa Cruz, interior do Estado do Rio Grande do Norte, o município mais populoso do Território Trairí, com uma população estimada em 36,477 habitantes (IBGE, 2012). O Território do Trairí, microregião agreste-caatinga, constituído por 15 (quinze) municípios. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) o Território do Trairí, “caracteriza-se como tipicamente rural em função da totalidade de seus municípios que se encontrarem com menos de 50.000 habitantes, de acordo com os padrões da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT do Ministério do Desenvolvimento Agrário que estabeleceu um parâmetro de ruralidade para os municípios com população menor ou igual a 50.000 e densidade demográfica, menor ou igual a 80 habitantes por km².” O MDA também salienta que essa região tem sofrido uma redução da população jovem e que “um dos grandes desafios das políticas públicas para esta parcela populacional será garantir a universalização do atendimento do ensino fundamental e do ensino médio. Como o primeiro não garante inclusão social via mercado de trabalho, o ensino médio assume uma importância fundamental, principalmente o profissionalizante, condicionado pela demanda de segmentos produtivos.” Essa

preocupação também se reflete nas respostas de todos os professores e na maioria dos alunos participantes a questão da importância de aprender a língua inglesa, com referência recorrente a copa do mundo em 2014.

PP1⁵ *Para alguns é o mercado de trabalho.*

T1PA5 *Sim, pois com essa língua eu possa ter mais conhecimento podendo no futuro ter mais credibilidade no mercado e trabalho, vou poder visitar países e se comunicar com estrangeiros.*

T1PA8 *Porque a gente aprende a falar inglês para quando crescer ser professor de inglês.*

T1PA13 *Sim, por que se for viajar para outro país é importante falar outra língua e com a copa e Olimpíadas vai vim muitas oportunidades.*

Quanto a economia do município de Santa Cruz, segundo os dados do IBGE (2011) consta de atividades de: agropecuária, pesca em açudes e lagos, extração vegetal e silvicultura (carvão, lenha e umbo), lavoura (laranja, banana, coco, manga, mamão, caju, batata doce, mandioca, fava, feijão, milho e tomate) comércio geral no centro urbano e turismo. O Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio - Rural, 692.48 reais e Urbana, 1.291.93 reais. A cidade possui a maior estátua católica do mundo (Santa Rita de Cássia) padroeira da cidade, que nos dias 13 à 22 do Mês de Maio acontece a festa de Santa Rita de Cássia, que atrai adeptos de outros Países. A maioria da população é da religião católica apostólica romana.

Participantes da pesquisa são residentes de Santa Cruz, da zona urbana e da zona rural, sendo 186 alunos de 5 turmas, em 3 escolas públicas de Santa Cruz: 3 de ensino fundamental (6º, 7º e 9º ano), e 2 de ensino médio (1º e 2º ano); e 5 professores.

4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados

A pesquisa tem 5 etapas distintas: (1) pré-análise qualitativa - análise do contexto e das necessidades a partir de um levantamento demográfico documental pelo IBGE e impressões iniciais dos professores e alunos participantes pelo instrumento de

⁵ PP = participante professor; T = turma (T1=7º ano); PA = participante aprendiz.

questionários; (2) pré-avaliação da escrita dos aprendizes; (3) implementação de 4 oficinas de leitura e escrita do projeto pedagógico R2L (ROSE, 2013) adaptado ao contexto com 4 docentes da língua inglesa em três escolas; (4) avaliação da escrita dos aprendizes; (5) aplicação dos questionários pós-oficinas à todos os participantes; (6) reflexão dos dados coletados; (7) recomendações de modificações para continuar, e a avaliação da eficácia do método. Estas etapas serão realizadas em 5 turmas da disciplina língua inglesa, em 3 escolas públicas no município de Santa Cruz, RN, envolvendo 186 discentes total, e 5 docentes.

Foram aplicados todos os questionários preliminares para todos docentes participantes, e 47 dos questionários preliminares foram aplicados aos discentes, dos quais tiramos as impressões dos desafios do ensino/aprendizagem da língua inglesa neste contexto. O restante dos questionários e a avaliação da escrita dos docentes será aplicada antes de ministrar as oficinas para os docentes; as oficinas com os professores são agendadas em 5 sessões; depois, oficinas com as turmas destes professores são agendadas em quatro semanas no horário normal da aula do professor para os professores implementar as novas estratégias de compreensão e produção de texto. No término das oficinas, as avaliações da escrita são aplicadas e quantificadas, e comparadas com a avaliação antes da intervenção e com padrões nacionais, bem como os questionários para medir avanços e impressões após a intervenção.

5. Resultados preliminares e discussão

Apresentamos aqui alguns resultados preliminares da primeira fase da investigação das necessidades e do contexto. Analisamos as falas dos participantes em relação às dificuldades que enfrentam, tanto dos professores quanto dos aprendizes, a partir das informações contidas nos instrumentos de coleta de dados (questionários). Verificamos que embora os 5 professores envolvidos em nossa pesquisa, utilizam-se de uma metodologia de ensino que envolve estratégias consideradas pelos alunos como cativante, como músicas, ainda a maioria dos alunos e os professores usam linguagem avaliativa que expressa uma carga emocional a respeito das aulas de inglês em geral, com frequente uso do léxico intensificador ‘muito’ na parte dos alunos: boa, ruim, chato. Na parte dos professores a

insatisfação com a experiência de aprender a Língua Inglesa na escola é citado como ‘faltas’ de ‘recursos’: concretos (infraestrutura), metodológicos (estratégias), contribuindo para a desmotivação na parte dos alunos evidenciado nas respostas dos professores sobre as dificuldades que enfrentam:

PP1 - ...*baixo nível de frequência dos alunos*

PP2 - *dificuldades de leitura e escrita dos alunos e escassez de recursos*

PP3 - *Falta de sala adaptada e confortável para o ensino; falta de aparelhos exclusivos para o ensino de línguas; falta de materiais de didáticos; falta de cursos que melhorarem a qualidade dos profissionais desta área de ensino.*

No que se refere as atividades que os discentes citam mais como as que estão utilizadas na sala de aula, 90% menciona exercícios gramaticais e pesquisa no internet. Além disso 90% dos alunos desta amostra menciona que uma das atividades que mais gostam nas suas aulas é quando o professor lhes ‘manda’ escrever frases em inglês no quadro. Este dado parece contradizer as respostas dos professores a respeito do que eles acham que são relevantes aos seus alunos:

T1PP1 - *Atividade de campo, músicas internacionais, fotografias e leitura de imagens e atividades com recortes.*

T1PP2 - *Eles adoram brincar, competir. Sempre que têm parte ativa na aula, gostam, ao menos alguns. Atividades de cópia ou de pura escuta não nos interessa.*

Porém percebemos que ‘atividades de cópia’ das quais o professor refere e difere das atividades de escrever frases no quadro citada pelos alunos. A variável do prazer em ‘escrever frases em inglês’ no quadro, frases que provavelmente estão copiando, vem do fato de copiar/escrever justamente no quadro, e por um instante exercitando o poder da posição docente. O prazer do desafio de fazer algo com sucesso perante seus pares é o prazer de competir e brincar que o professor cita. O copiar que o professor se refere então é o tradicional quanto ao aluno, sentado na sua carteira pequena, desconfortável, copia em letras pequenas, o que o professor de pé escreve no vasto quadro perante todos. Essa estratégia do aluno escrever no quadro, de R2L - Construção Comunitário *Joint Construction* (ROSE, 2013, p. 13), é apenas umas das múltiplas estratégias motivadoras e que desenvolve a autonomia do aluno.

6. Considerações

Neste artigo investigamos as impressões de aprendizes e professores de ILA sobre o processo de ensino e aprendizagem como um procedimento de análise de contexto e necessidades, na primeira fase de uma pesquisa-ação sendo realizada em 3 escolas públicas no município de Santa Cruz, RN. A pesquisa objetiva responder as perguntas: 1) quais as vantagens da implementação deste projecto no contexto? 2) as estratégias contribuem para a motivação dos alunos e professores de ILA neste contexto? 3) as estratégias são eficazes para promover avanços significativos nos alunos que ocupam a média mais baixa nas respectivas turmas neste contexto? O objetivo desta primeira fase é de descrever o contexto, determinar o problema e as necessidades do grupo alvo e subsequentemente propor uma ação para atender as necessidades e que seja relevante ao contexto. Objetivamos aqui responder as seguintes perguntas: quais as impressões dos alunos e professores sobre os desafios mais marcantes do ensino/aprendizagem na língua inglesa?; é possível que o projeto R2L cumpra as necessidades de ensino/aprendizagem articulados pelos alunos e professores, em conjunto com os objetivos dos parâmetros curriculares nacionais a respeito da língua estrangeira?

Os dados revelam que as impressões dos professores e alunos apontam a uma necessidade de ‘recursos’ de infraestrutura e metodologia, ou seja, estratégias de ensino motivadoras, bem como interesse em inovar suas práticas na parte dos professores, bem como o maior desafio que os alunos citam na língua inglesa seja na leitura e na escrita. A partir destes dados preliminares, junto com o levantamento dos dados demográficos do contexto, concluímos que estes dados apontam para justificar a intervenção pedagógica de oferecer oficinas para um projeto piloto da implementação do projeto de R2L para os professores interessados neste projeto das escolas públicas em Santa Cruz, RN.

Referências

ACEVEDO, Claire. **Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?** Multilingual Research Institute, Stockholm Education Administration, Report on the Reading to Learn Project, 2009–2010 Disponível em: http://www.readingtolearn.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARBINES, Robert.; WYATT, Tim; ROBB, Leone. *Evaluation of the Years 7-10 English Aboriginal Support Pilot Project, Final Report*. **Sydney: Office of the NSW Board of Studies**. NSW: Erebus International, 2005. Disponível em: <http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au/go/english-literacy-7-10/evaluation-of-the-project2005>.

CULICAN, Sarah Jane. *Learning to Read, Reading to Learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project - Final Report*. **Melbourne: Catholic Education Office**, Archdiocese of Melbourne, 2003-2004. Disponível em: http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/Learning_to_Read_A_Middle_Years.pdf

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre Família e Escola e suas Implicações de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CHIN, Elizabeth Young; Zaorob, Maria Lucia. **Keep in Mind**. São Paulo, Editora Scipione, 2011.

EDUCAÇÃO. Blog. **Índice de evasão escolar é maior entre os estudantes do Ensino Médio**. <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html>.

HASAN, Ruqaiya; HALLIDAY, Michael A. K. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÖVESTEDT, Ann-Cristin. *Reading to Learn Maths: A teacher professional development project in Stockholm*, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTIN, James, R.; ROSE, David. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MASSI, Maria Palmira. Interactive Writing in the EFL Class: A Repertoire of Tasks. **The Internet TESL Journal**, Vol. VII, No. 6, June 2001. <http://teslj.org/>

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO: **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Trairi**. Disponível em: sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio023.pdf. Acesso em julho, 2013.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

ROSE, David. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**. Teacher resource books, Sydney: UTS, 2013.

_____. *Reading Genre: a new wave of Analysis*. **Linguistics and the Human Sciences**, 2:1, 2006.

_____. *Scaffolding the English curriculum for Indigenous secondary students: Final Report for NSW 7-10 English Syllabus, Aboriginal Support Pilot Project*. **Sydney: Office of the Board of Studies**, 2006. Disponível em: <http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au/go/english-literacy-7-10>. Acesso em agosto, 2012.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso, julho, 2013.

ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS

Salete Valer (IFSC)¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo trazer estudos sobre o processo de referenciação e da progressão referencial, buscando elucidar como esses itens, em sua dimensão linguístico-sistêmica, contribuem para a construção de sentido na leitura, bem como apresentar algumas informações sobre o livro didático e seu impacto na realidade educacional. O referencial teórico toma por base Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) e Marcuschi (2005, 2008). A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e descritiva. Os dados analisados estão inseridos na sequência *compreensão e interpretação textuais* no livro didático *Português: Linguagens*. 5ª. série de Cereja & Magalhães (2006), os quais são analisados qualitativamente. Os resultados indicam que, no decorrer do livro didático, as sequências didáticas destinadas à compreensão da leitura, em nenhum momento, explanam sobre como esses itens se organizam para a construção do sentido no texto. Isso significa dizer que há uma lacuna no material didático analisado, haja vista se constituir uma ferramenta essencial para o ensino da leitura no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVES: Referenciação. Elementos sistêmico-linguísticos. Livro didático

ABSTRACT: The main objective of this work is to gather studies about the process of referentiation and referential progression, with the aim of elucidating how these items, in their systemic-linguistic dimension, contribute to the making of meaning in reading, as well as presenting some information about textbooks and their impact on education. The Referential theory is based on Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) and Marcuschi (2005, 2008). The research is characterized as bibliographic and descriptive. The data analyzed are inserted in the sequence, comprehension and interpretation of Portuguese language textbooks: *Linguagens*. 5th grade, by Cereja & Magalhães (2006) which are analyzed qualitatively. The results indicate that, throughout the textbook, the didactic sequences aimed at reading comprehension do not, at any moment, explain about how these items are organized to make meaning in the text. This means the didactic material analyzed is lacking the construction of an essential tool for learning reading in the formal scholarly setting.

KEYWORDS: Referentiation. Systemic-linguistics. Textbooks.

1 Introdução

¹ Doutora em Linguística pela UFSC. Professora de Língua Portuguesa no IFSC.

Os estudos desenvolvidos em diversas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, refletidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna deve basear-se em três eixos norteadores: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Embora essas três instâncias estejam apontadas separadamente, a última não pode estar dissociada das duas primeiras, como apontam os PCNs (1997, p. 31):

Ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Em se tratando de leitura, os direcionamentos curriculares esclarecem que a reflexão sobre a língua é fundamental para a desenvoltura na leitura pelo aprendiz:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (PCNs, 1997, p.54).

Entendemos, assim, que a habilidade de leitura e de produção textual está ancorada, entre outros aspectos, no domínio do uso dos diversos elementos linguístico-sistêmicos que materializam o texto.

Como fundantes da dimensão linguística, podemos apontar, entre outros, os seguintes aspectos: a) a referenciação, compreendida pelas características das expressões nominais com as quais o objeto/referente do mundo extratextual é trazido para o texto para que sobre esse referente ocorra a predicação; b) a progressão temática, entendida como a forma de retomada desse referente no decorrer do texto para a construção de sentido do texto; c) a presença de referentes

exofóricos; d) as diversas funções dos articuladores textuais e e) o mapeamento de diferentes vozes presentes no discurso. Esses são alguns, entre os vários aspectos da materialidade linguístico-sistêmica que são fundamentais no processo de construção de sentido na leitura.

A partir dessas colocações, neste artigo nos limitaremos a: a) trazer estudos sobre o processo de referenciação e da progressão referencial, buscando elucidar como esses itens, em sua dimensão linguístico-sistêmica, contribuem para a construção de sentido na leitura; b) apresentar algumas informações sobre o livro didático e seu impacto na realidade educacional e c) discutir como a dimensão linguístico-sistêmica do estudo da leitura está implicada na sequência *compreensão e interpretação textuais* no livro didático *Português: Linguagens*. 5ª série de Cereja & Magalhães (2006).

Para tal, expomos na introdução, a disposição dos PCNs sobre os aspectos da dimensão linguística envolvidos no processo de leitura, objetivos e a metodologia do artigo. Na seção dois, fazemos a revisão teórica dos estudos sobre a referenciação e progressão referencial com base em Antunes (2003, 2007, 2009); Koch (2004, 2005, 2009); Marcuschi (2005, 2008). Na seção três, iniciamos a Metodologia com algumas informações sobre: a) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - (2009) no qual está inserido o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD- e b) o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF- (2005, 2007). Seguimos com a exposição de dados mais relevantes do livro didático de Cereja & Magalhães (2006) e, na sequência, veiculamos a análise e as discussões pertinentes. Posteriormente, na seção quatro, fazemos as considerações finais.

2 Referencial teórico

A língua é uma atividade funcional, um fenômeno social e, dessa forma, uma prática de atuação interativa valorada pela cultura, pela história, por sistemas e por instituições. Isso tudo porque *linguagem*, *língua* e *cultura* são realidades indissociáveis. Assim, podemos entender que a língua não existe em função de si mesma enquanto uma estrutura ou um sistema imanente, mas que a língua é essencialmente prática social. “A linguagem é, geral e especificamente, regulada e

moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas”. (ANTUNES, 2009, p. 36).

Sob essa perspectiva, entendemos que a dimensão linguística da leitura corresponde à materialidade do texto, ou seja, refere-se aos elementos léxico-gramaticais utilizados para materializar no texto os referentes recortados do mundo extramental. Neste trabalho, para a compreensão da dimensão linguística da leitura, nos limitamos a mapear o processo de referenciação e progressão referencial na construção da textualidade, com base em Antunes (2003, 2007, 2009), Koch (2004, 2005, 2009) e Marcuschi (2005, 2008).

A forma de referenciar os objetos do mundo pode ocorrer, de acordo com Marcuschi (2008, p. 139), com base em duas visões teóricas distintas: a) objeto-do-mundo: representação extensional do referente extramental dado *a priori*; assim, nessa visão, o conhecimento é entendido como um processo intrasubjetivo (sujeito-objeto) e b) objeto-de-discurso: designação, representação e sugestão - visão construtivista, praxiológica, ou seja, o conhecimento se dá pela interação contínua entre: cognição (sócio-situada), práxis (experiências socialmente estruturadas) e linguagem (vista como discurso - valorada e filtrada pelo outro - alteridade). Nessa concepção, o conhecimento é entendido como um processo intersubjetivo.

Nessa nova concepção (MONDADA, 2005), o termo *referência* é substituído por *referenciação*, tendo em vista que a *referência* não é mais entendida como um fenômeno eminentemente linguístico, mas sim, um fenômeno que está intrinsecamente relacionado à cognição e aos usos sociais da linguagem. Em outras palavras, é o processo relativo às atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação que passam a ser objeto de análise. Isso significa dizer que são essas atividades languageiras que constroem mundos textuais cujos objetivos não são retratar exatamente os objetos do mundo, mas sim, objetos-de-discurso constituídos pelas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Miranda da Cruz (2005, p. 305), também argumenta que o foco das atenções sobre a referenciação desloca-se da *referência* propriamente dita, e passa para o processo de *referenciação*, o que implica pensar em

diferentes aspectos constitutivos da significação: condições históricas, culturais; aspectos discursivos, pragmáticos, cognitivos e interativos. Assim, os processos de referenciação, como as denominações ou as categorizações, ao contrário de representarem uma estabilização direta com o mundo, se caracterizam como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas.

Assim, a referenciação inicia-se pela discretização, momento em que destacamos, em meio a tantos outros, o objeto sobre o qual queremos discursivizar. No processo de discursivização, o objeto-de-discurso constrói-se progressivamente, através da inserção de novos aspectos e propriedades, ou pela supressão de aspectos já existentes, a tal ponto de ele poder se associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, podendo vir, em muitos casos, a se constituir em novos objetos. (KOCH, 2004, 2005, 2009)

De acordo com Koch (2004, p.62), o objeto-de-discurso pode ser referenciado por meio de três estratégias: a) a construção ou ativação de um objeto, através da expressão linguística que o representa, é posta em foco na memória de trabalho preenchendo um nóculo cognitivo na rede conceitual no modelo de mundo textual; b) a reconstrução ou reativação de um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzida na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco, ou seja, saliente e c) a deslocalização ocorre quando o objeto em foco é colocado de lado, tendo em vista, a introdução de um novo objeto-de-discurso na memória operacional. Essa ocorrência pode causar ambiguidade no discurso, caso a reativação não especifique qual dos dois objetos-de-discurso está sendo referido.

Ainda segundo essa autora, o processamento da compreensão da leitura revela-se bastante complexo, tendo em vista que os nósculos cognitivos já existentes podem sofrer constantes modificações “pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente”. (KOCH, 2004, p. 63)

A referenciação é o processo pelo qual determinado objeto/referente do mundo extramental é introduzido/ativado e nominalizado no modelo textual. Koch (2004, p.64) com base em Pince (1981), propõe que um referente ao ser introduzido/ativado pode contar ou não com

algum tipo de âncora. A inexistência de uma âncora no co-texto ou no contexto implica a ativação de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto, que demandará a constituição de um endereço cognitivo na memória do interlocutor e, ao ser ativado por uma expressão referencial, promove uma categorização desse referente.

A ativação ancorada ocorre quando um objeto-de-discurso, ao ser introduzido no texto, consegue estabelecer uma relação de associação e ou inferenciação com elementos existentes no co-texto (no texto) ou no contexto (fora do texto) sociocognitivo. A autora propõe que essa ativação ocorra através de a) anáforas associativas; b) anáforas indiretas e c) nominalizações. As anáforas associativas são as que promovem relações metonímicas com sentido de ingrediência, tal como ocorre quando relacionamos as expressões referenciais² como *as páginas, os capítulos* ao nome *livro*. Anáforas indiretas caracterizam uma relação indireta que se estabelece de forma inferencial, tomando dados do co-texto, tal como as expressões referenciais *as pichações* e *as gangues*, nas quais a relação de sentido depende do conhecimento compartilhado entre os interlocutores como vemos no exemplo (1) de Koch (2004, p.65):

- (1) Há alguns anos, *as pichações* que passaram a borrar casas [...], conforme a reportagem, *as gangues* reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. [...].

A construção de sentidos deste texto por meio da leitura requer que o leitor, pela experiência de mundo, consiga relacionar essas duas expressões, ou seja, se o leitor participar de um entorno social em que pichadores de prédios agem em grupos denominados *gangues*, quer essa participação implique vivência direta, quer implique inserção em um contexto cultural mais amplo de que tais grupos sejam parte.

As expressões referenciais denominadas *nominalizações* não ativam um referente específico, mas sim, referentes textuais abstratos como *estado, fatos, eventos, atividades* etc (2). São assim, “rotulações, resultantes de encapsulamentos operados sobre predicados antecedente

² Usaremos aqui “expressão referencial” (emprestada dos estudos gerativistas) para formas nominais que tenham como núcleo um nome (substantivo), mesmo que tais formas sejam constituídas apenas pelo próprio núcleo, como veremos logo a seguir. Outra forma de referir é por pronomes ou nomes próprios.

ou subseqüentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais, passam a ser representados como objeto-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores”. (KOCH, 2004, p.66).

- (2) Depois de longas horas de debate, os congressistas conseguiram chegar a *uma decisão*: adiar, por algum tempo, a reforma, até que se conseguisse algum consenso quanto aos aspectos mais relevantes.

A expressão referencial *uma decisão* está ativando não um referente específico, mas sim o evento de *adiar a reforma*.

Como vimos acima, o processo de referenciação ocorre quando trazemos para dentro do texto um referente do mundo e o nominalizamos. Essa nominalização pode ser construída de várias formas, uma delas é a expressão referencial composta somente com um núcleo nominal, como na sentença em (3):

- (3) [[*Gatos*] são mansos]

Em (3), a expressão referencial *gatos* é formada apenas pelo núcleo nominal *gatos*, ativando nessa construção um sentido de generalização. Por outro lado, uma expressão referencial pode ser bastante complexa, como mostra a sentença em (4):

- (4) [[[[[Os] meus] dois] mais] lindos] [*gatos* [brancos [de Angola [que ganhei da Maria]]]]] são mansos.

Na sentença em (4), a expressão referencial [*Os meus dois mais lindos gatos siameses brancos de Angola que ganhei da Maria*] tem como núcleo o nome *gatos*. Esse núcleo nominal tem, tanto a sua esquerda quanto a sua direita, itens pertencentes a diversas classes gramaticais³. Ao

³ Marchesan & Valer (2006), como base em estudos inseridos na Teoria Gerativa, definem os constituintes que podem cercar um núcleo nominal. Os que estão à esquerda são: a) Pré-Determinantes: são os elementos que estão à esquerda do determinante, propriamente dito, denominados de quantificadores, como por exemplo: algum, algum de, todo (s), qualquer, entre outros; b) Determinante: formado por artigos definidos (o, a, os e variações), indefinidos (um, uma e variações), adjetivos demonstrativos (este, isto, aquele e variações), itens interrogativos (que, qual e variações) e c) Pós-determinantes: englobam os constituintes que se localizam após o determinante. Esses

tomarmos o nome *gatos* e os itens gramaticais a sua esquerda, podemos verificar as seguintes classes gramaticais: artigo definido [*os*], pronome possessivo [*meus*], numeral [*dois*], advérbio de intensidade [*mais*], adjetivo [*lindo*]. Os constituintes que antecedem o núcleo nominal determinam o nome, por isso, são denominadas de determinantes do nome. Além dos determinantes, há classes de palavras que seguem o núcleo nominal, cuja função semântica é a de especificá-lo. Essa função pode ser exercida por constituintes como adjetivos [*brancos*], sintagmas preposicionados [*de Angola*], sentenças relativas definidas ou reduzidas [*que ganhei da Maria*⁴].

Como podemos observar nas discussões acima, um referente no mundo quando trazido para o texto, é ativado por uma expressão referencial normalmente formada por diversos itens gramaticais. Dessa forma, são as diferentes possibilidades de combinação desses itens que permitem que diferentes sentidos sejam construídos no processo de referenciação, manutenção e progressão referencial.

A referenciação ou as referências textuais são construídas no processo discursivo, sendo que muitos referentes são objetos-de-discursos construídos no modelo textual. Em termos gerais, segundo Marcuschi (2008, p.109), a progressão discursiva sobre um referente pode ser construída através de *formas remissivas*, ou seja, processo pelo qual uma forma remete a outra, papel esse cumprido pela anáfora. As *formas remissivas referenciais* se materializam por meio de uma expressão referencial propriamente dita, ou seja, “são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. [...] Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 109). Essas *formas remissivas* podem representar os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Esses constituintes, por sua natureza formal, promovem a ativação de novos referentes no processo de discursivização. Em outras

constituintes podem ser os possessivos (meu, teu, seu e variações) ou numerais (dois, três, quatro etc). Ressaltamos que nessa visão teórica, mesmo que o núcleo nominal apareça sozinho (núcleo solto), subentende-se que ele esteja determinado por um elemento apagado na superfície. Os constituintes que podem aparecer ao lado direito de um núcleo nominal são: a) adjetivos; b) sintagma preposicionado; c) sentença relativa.

⁴ Para melhor compreensão sobre tipos e características das sentenças relativas ver: Valer (2008, 2009a, 2009b) e Marchesan (2008).

palavras, cada expressão referencial evoca e especifica um referente próprio representado no texto, por isso, nessas circunstâncias a relação referencial entre a anáfora e a âncora não é aleatória, mas sim, fundamentada cognitivamente e discursivamente por algum tipo de associação ou outro aspecto.

As *formas remissivas não referenciais*, por sua vez, são materializadas por constituintes que não apresentam com núcleo um nome, ou seja, não são expressões referenciais. Para o autor,

trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente). Eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação, etc. Essas formas podem ser presas como no caso dos artigos, ou então livres como no caso dos pronomes pessoais. (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Os constituintes que assumem essa função são os artigos, pronomes adjetivos, numerais, pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais, pró-formas verbais etc. Esses constituintes, geralmente, apresentam características morfossintáticas e semânticas semelhantes ao do referente, permitindo apenas a sua reativação. Retomam, assim, referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de co-referência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, há uma identidade referencial entre a anáfora e seu referente.

Em síntese, um referente ativado no modelo textual, no decorrer da progressão referencial pode ser recuperado por expressões referenciais ou por outro tipo de constituinte. Quando um referente é recuperado por formas remissivas referenciais, entende-se que ocorra a ativação de um novo referente, em consequência, dá-se sua (re)categorização. Por outro lado, quando a retomada ocorrer por formas remissivas não referenciais, não há ativação de novo referente, mas apenas sua reativação, mantendo assim, a mesma categorização.

Mostramos, aqui, que, no momento em que recortamos do mundo extramental um objeto e passamos a discursivizar sobre esse objeto, tal objeto deixa de ser um objeto do mundo, propriamente dito, e passa a ser um objeto-de-discurso, ou seja, construído no decorrer da discursivização. Esse processo de construção do objeto-de-discurso ocorre necessariamente através de determinados elementos sistêmico-linguísticos, entre os quais estão determinantes,

nomes, expressões adjetivas e formas pronominais. Isso implica dizer que a compreensão leitora está, dessa forma, diretamente relacionada à habilidade de o leitor compreender como esses elementos linguísticos se relacionam entre si para a construção da configuração dos referentes ativados e reativados na progressão textual.

No processo de discursivização, os determinantes assumem a função de indicar a definitude, indefinitude ou generalização de uma expressão referencial, restringindo, assim, seu uso a contextos semânticos específicos, como, por exemplo, apresentar e retomar determinado referente. Em se tratando de elementos linguísticos definidores, eles também informam sobre gênero, número e pessoa de referente do mundo em processo de discursivização. Dessa forma, todos os tipos de determinantes juntamente com o núcleo nominal são fundamentais para materializar, no texto, a (re) categorização do objeto-de-discurso.

Além disso, as expressões adjetivas presentes no texto, assumem, por sua vez, a função principal de promover a (re)configuração do referente. Em outras palavras, podem, no processo de discursivização, promover deslocamentos na sua configuração inicial, de tal forma, que, dependendo da quantidade e da qualidade das adjetivações (e predicções), certo objeto-de-discurso pode transformar-se em novo objeto, ou seja, em um novo referente.

Dessa forma, a construção dos sentidos da leitura depende da habilidade de o leitor compreender como os elementos linguísticos se organizam para referenciar determinado objeto do mundo extramental que está sendo materializado no texto. Mais do que isso, a compreensão leitora está intrinsecamente relacionada ao entendimento de como tal referente pode ser recuperado no processo de discursivização, ou seja, quais são os recursos linguísticos utilizados para manutenção ou transformação do sentido do referente originalmente apresentado no discurso.

As discussões teóricas acima apontam para a relevância da dimensão linguística, mais especificamente, o aspecto da referenciação no processo de construção de sentido na leitura. Em outras palavras, a compreensão desses elementos e de suas funções na construção do texto é fundamental para a qualificação de um bom leitor. Como a aprendizagem da leitura ocorre sistematicamente no processo de ensino e aprendizagem em instituições de ensino, sendo, o livro

didático o instrumento *a priori* mais utilizado pelos professores em sala de aula, olharemos, a partir de agora, para alguns aspectos de um livro didático e nele observaremos como as questões relativas à dimensão linguística acima apresentadas são nele tratadas.

3 Metodologia

Esta pesquisa se fundamenta como bibliográfica (revisão teórica (cf. seção anterior)) e descrita; os dados para análise são extraídos de material didático e serão abordados de forma qualitativa. Dessa forma, nesta seção, apresentamos algumas informações sobre PNLD, cujo objetivo é apresentar como ocorre o processo de avaliação e disponibilização do livro didático para as escolas, e, paralelamente, com base INAF (2005; 2007), traremos informações que elucidam ser o livro didático, o único instrumento de leitura em muitas famílias brasileiras. Posteriormente, tendo em mente esses dados, faremos uma análise de alguns aspectos de um livro didático tendo como foco as atividades voltadas para a compreensão da leitura, com um recorte sobre o processo de referenciação e sobre as categorias léxico-gramaticais implicadas nesse processo.

3.1 O livro didático no processo de ensino e aprendizagem na escola

Os dados atuais trazidos pelo INAF (2005, 2007) apontam fatos relevantes sobre a importância do livro didático para a formação leitora do brasileiro, como veremos logo a seguir. Iniciamos com algumas informações sobre a elaboração e distribuição do livro didático e, na seqüência, voltamos a esses a eles.

O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

Nesse processo de seleção, a análise das obras didáticas, apresentadas pelos autores cadastrados, deve se enquadrar nas exigências técnicas e físicas do edital, e a seleção inicia por uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. (PNLD, 2009)

Após a seleção dos livros didáticos pelo PNLD, os livros são disponibilizados e, com base no guia do livro didático, diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas em cada unidade de ensino. Essa escolha é realizada com base no conhecimento e entendimento desses profissionais em relação ao objetivo e ao conteúdo do livro didático. De acordo com o FNDE (2009), cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia que serão estudadas durante o ano letivo, porém o livro deve ser devolvido à escola no final do ano letivo.

Após compreendermos os passos anteriores à chegada do livro didático às mãos do aluno, vejamos, com base em algumas colocações trazidas pelo INAF, a importância desse material para a sua formação leitora. A finalidade do INAF é oferecer informação qualificada para que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas, para informar-se e seguir aprendendo ao longo da vida. Com base nos resultados do teste de leitura, o INAF classifica a população estudada em quatro níveis: a) Analfabeto – Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; b) Alfabetizado Nível Rudimentar – Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita; c) Alfabetizado Nível Básico – Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência e d) Alfabetizado Nível Pleno – Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

De acordo com o INAF (2005, p. 11), embora a escolaridade tenha aumentado nos últimos anos, observa-se que o nível de ensino diminuiu, ou seja, entre 2001 e 2005 aumentou o nível educacional da população, mas os resultados em termos de aprendizagem ainda são muito limitados. Quando se analisa a evolução das médias de acerto no teste nesses anos, observa-se que só entre pessoas com menos de três anos de estudo houve melhora. Nos demais grupos, as médias pioraram.

O INAF (2005, p.17) busca verificar as práticas de leitura e escrita não só dos entrevistados, mas, também das pessoas do meio onde vivem para investigar quais aspectos podem estar relacionados às diferenças nas habilidades de leitura da população. Os resultados indicaram que os maiores responsáveis pela inserção do entrevistado no mundo da leitura são as mães ou responsáveis do sexo feminino (41%), algum professor ou professora (33%), pai ou responsável do sexo masculino (31%), algum amigo ou amiga (11%), algum outro parente (10%), padre/ pastor ou algum líder religioso (06%), algum colega ou superior no trabalho (04%), outra pessoa (04%), ninguém (14%). Esse resultado revela que o hábito de leitura se inicia com os pais em casa, provavelmente em fase pré-escolar, ou no processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, na escola.

Outro fator revelado pela pesquisa são os livros disponíveis na casa dos brasileiros: bíblia, livros sagrados ou religiosos (89%), livros escolares (84%), dicionário (75%), livros infantis (65%), livros de receitas de cozinha (63%), guias, listas e catálogos (53%), livros de literatura/ romances (46%), enciclopédia (40%). Os dados acima são surpreendentes ao revelar que na grande maioria das casas dos brasileiros, os únicos livros encontrados são livros religiosos, livros didáticos e o dicionário, revelando hábitos limitados de leitura.

Esses dados revelam a importância que o livro didático assume na vida de muitos brasileiros. Evidenciam, também que o livro didático, em muitos casos, é o único recurso usado nas aulas de Língua Portuguesa em muitas escolas, e conseqüentemente, um dos poucos recursos com os quais a criança conta em casa para leitura e pesquisa. Isso implica dizer que o livro didático deve ser um instrumento de qualidade na formação do leitor e do produtor de textos, objetivo maior da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essas informações

traduzem um aumento na responsabilidade da escola e dos professores sobre a escolha do livro didático a ser usado pelo aluno no decorrer de cada ano letivo.

Nessa perspectiva, passamos a observar o livro didático de Cereja e Magalhães (2006) no que diz respeito às atividades relacionadas ao aprendizado de leitura, cujo foco será o tratamento dado aos itens léxico-gramaticais que, por estarem implicados na referenciação, são fundamentais na construção dos sentidos do texto.

3.2 Análise e discussões sobre as atividades de *compreensão e interpretação textuais* do livro didático de Cereja e Magalhães (2006)

O livro didático *Português – Linguagens* de Cereja & Magalhães (2006⁵), publicado pela editora Saraiva é organizado em quatro unidades, tendo em cada uma das unidades um tema gerador. Cada unidade é subdividida em três capítulos que, em termos gerais, abarcam seções como a) Gênero de discurso para leitura; b) Estudo do texto: (i) Compreensão e interpretação; (ii) A linguagem do texto; (iii) Trocando idéias; c) Produção do texto; d) Para escrever com expressividade e, e) A língua em foco.

A distribuição das sequências didáticas⁶ acima revela que, sempre após a apresentação do gênero de discurso para a leitura estão as atividades de *compreensão e interpretação* de texto. Ao analisarmos essa seção, cujos comandos visam à construção de sentido da leitura, observamos nela quantidade reduzida de elementos relativos à dimensão linguística, tal como discutimos acima, causando assim, sério prejuízo na formação do leitor pelo desvaforecimento de entendimento do sentido do texto.

Como discutimos acima, é relevante que questões direcionadas ao processo de compreensão do texto sejam embasadas também em atividades que focalizam os itens léxico-gramaticais implicados na referenciação. Em outras palavras, uma articulação entre essas

⁵ Escolhemos este livro didático para análise tendo em vista ser o livro selecionado pela escola pública estadual onde exercemos nossa atividade de docência no semestre 2009-1.

⁶ Usamos aqui o termo ‘sequência didática’ para designar cada seção dentro de cada unidade do livro, cuja finalidade é propor atividades diferentes ao leitor.

abordagens tem como finalidade mostrar que expressões nominais e pronominais evocam o mundo extramental para dentro do texto, construindo objetos-de-discurso e predicando sobre o mundo. O leitor compreende do que trata um texto, sob vários aspectos, ou seja, entende o que do mundo está sendo referenciado e que predicacões são registradas sobre esses recortes.

Tomemos, para fins de explicitação do aspecto linguístico em discussão no livro didático, o relato sob título *O rei dos cacos*⁷ (Unid. 2, Cap. 2, p.86). No primeiro parágrafo do relato, o autor apresenta a narradora, relatando seu cotidiano juntamente com o irmão mais velho, os pais e avó, que vivem em uma fazenda. No segundo parágrafo, após indicar que as duas crianças passam muito tempo no córrego, ocorre a ativação de forma não ancora do referente *uns pedaços de vidros* sobre o qual se dará a progressão temática no texto. Vejamos:

1. [...] É que lá no fundo, brilhando, sempre tem **uns pedaços de vidro**. Minha mãe diz, e
2. minha avó concorda com ela, que o nome certo é **louça**, e **louça antiga**, mas nós já estamos
3. acostumados, meu irmão e eu, a dizer que são **cacos de vidro**. **Eles** são grandes, pequenos,
4. Quebrados, redondos, compridos, grossos, finos, de todo jeito. Às vezes ^{ec}são coloridos, às
5. vezes ^{ec}são brancos. Quando ^{ec}são brancos, nós jogamos^{ec} fora. Que graça tem guardar **um**
6. **caco de vidro branco**? **Os**^{ec} mais bonitos são **os**^{ec} que têm umas florzinhas ou umas
7. listrinhas. Minha mãe diz, e minha avó concorda com ela, que ^{ec} são pedaços de aparelhos de
8. jantar, **tudo** louça antiga, dos antigos donos da fazenda, **tudo** do tempo dos escravos. [...]
9. No córrego, procurando **os cacos de vidro**, não tenho medo de nada. Nem de fazer as
10. apostas que fazemos todos os dias: quem é que vai achar **o** mais bonito, **o** mais colorido, **o**
11. maior, **o** mais antigo. Meu irmão, que é maior do que eu, sempre diz que achou **o** mais
12. bonito, **o** mais colorido, **o** mais antigo. Para saber quem achou **o** maior, medimos **os cacos**.
13. E às vezes eu acho ^{ec}
14. No fim do dia, quando chega a hora de ir para dentro de casa, passamos, antes, numa
15. casinha onde moram todos **os cacos**. [...] e guardamos em mesinhas feitas com pedacinhos
16. de outras tábuas e tijolos, **os cacos** do dia. Quase todos **ec** estão lá. Falta **um só**, pequeno,
17. branco, com listas cor-de-rosa que meu irmão insiste em dizer que são de outra cor. **Esse** ele
18. guarda separado.[...] Meu irmão diz que foi ele quem achou **o caco de vidro que é**
19. **guardado separado**. Mas é mentira dele, [...] Mas meu irmão é maior do que eu, foi lá e
20. tirou^{ec}. E guardou^{ec} junto com as coisas só dele, E pôs nome **nele: o rei dos cacos**.
(CEREJA & MAGALHÃES (2006, p .86).

Ao lermos o relato acima, entendemos claramente que o tema principal gira em torno do que está sendo apresentado já no título, ou seja, *cacos*. Já por esse nome, podemos fazer certa

⁷ In: Ricardo Ramos e outros. *Irmão mais velho, irmão mais novo*. São Paulo: Atua. 1992, p. 74-7.

⁸ Vamos usar aqui *ec* (empty category) que seguindo a literatura indica uma categoria vazia, ou seja, uma elipse.

inferência tendo em vista que é conhecimento partilhado que *cacos* remetem, dentre outros referentes, a vidros, louças etc. Assim, as perguntas voltadas à compreensão deveriam direcionar o leitor a perceber como o referente enunciado no título vai se construindo em objeto-de-discurso, ganhando novos contornos na interação com o leitor (KOCH, 2004, 2005), embora outras questões possam ampliar tal compreensão.

Ao contrário do esperado, esta sequência didática destinada à compreensão do texto é iniciada informando ao leitor que o texto trata do dia-a-dia de dois irmãos, embora o título esteja indicando que o texto irá tratar *cacos*, ou melhor, do *rei dos cacos*. Vejamos as questões:

- 1) Esse texto narra o dia-a-dia de dois irmãos que vivem em uma fazenda. a) quem faz a narração? b) Como é a fazenda?
- 2) Os pais contam para os filhos como era a fazenda antigamente. a) desde quando a fazenda existe? b) O que a fazenda conserva desse tempo? .
- 3) Os irmãos moram com a mãe, o pai e a avó. a) com quem eles convivem mais? Justifique sua resposta; b) Na sua opinião, por que a mãe e a avó não gostam muito que as crianças andem no córrego?; c) De acordo com o texto, o pai está sempre ausente? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 4) A narradora fala do relacionamento dela com o irmão. a) Como é o relacionamento entre eles?; b) O que ela busca no irmão ao se agarrar nele quando passa pelo porão da casa?; c) Por que, na sua opinião, a menina, embora tenha achado o rei dos cacos, permite que o irmão fique com ele?
- 5) O rei dos cacos não fica com os outros, guardado na casinha, mas numa caixa, junto com outras coisas do irmão. a) Por que, na sua opinião, o garoto guarda o rei dos cacos dentro de duas caixas?; b) As coisas guardadas nessa caixa têm algum valor material? c) Apesar disso, por que, na sua opinião, a irmã não pode tocar em nada, quando ele mostra a ela o conteúdo da caixa?
- 6) O maior sonho na vida da menina é achar a outra metade do rei dos cacos. Na sua opinião, por que ela acha que esse é também o maior sonho do irmão?
- 7) Quais dos ternos que seguem indicam características da relação entre os irmãos? Respeito, falsidade, cumplicidade, orgulho, companheirismo, afeto, inveja, camaradagem. (CEREJA & MAGALHÃES (2006, p. 87-88)

Se observarmos atentamente nenhuma questão constituinte dessa sequência está tratando efetivamente do referente apontado no título do relato. Os autores só o mencionam na questão (5) e o fazem de forma a dissipá-lo em meio a tantos outros objetos ativados no decorrer do texto.

Encontramos outra indicação desse referente na sequência *A linguagem do texto* (p.89), em uma questão em que os autores apontam que, nas histórias, há trechos descritos que procuram retratar pessoas, paisagens e objetos. Após essa informação há a pergunta: *Como a narradora descreve a) os cacos de vidros que ela e o irmão achavam no córrego; b) o tanque onde ela e o irmão guardavam os cacos do dia e c) o rei dos cacos*. Como vemos, não há, nessa questão, nenhum apontamento sobre a função desses adjetivos em relação ao nome; os autores fazem apenas uma pergunta sobre a função dos trechos descritos e indicam como possível resposta a possibilidade de o leitor ver os objetos.

Como discutimos acima, a dimensão linguística não pode estar ausente no processo de construção de sentido na leitura. Para que o leitor, e, especialmente, um leitor ainda não proficiente, como é o caso de alunos de quinta série, possa compreender como o sentido do texto é construído, faz-se necessário certo conhecimento de como os elementos sistêmico-linguísticos se relacionam entre si para que ocorra determinado efeito de sentido.

Simplificamos a exposição do relato para fins explanatório. Assim, na linha (1) [...] *lá no fundo, brilhando, sempre tem [uns pedaços de vidro]* o novo referente é ativado de forma não ancorada com uma expressão referencial formada com um nome complexo (nome que seleciona um sintagma preposicionado como complemento), sendo esse nome determinado por um artigo indefinido. Esse artigo tem a função de introduzir um novo referente no texto, além de formar o sentido de generalização em muitas expressões referenciais como na linha (5) *Que graça tem guardar [um caco de vidro branco]*?

Notemos como se dá a progressão referencial de *uns pedaços de vidro* no texto. Logo abaixo na linha (2), é ativado, de forma ancorada, o referente *louça* e logo a seguir, na mesma linha, essa expressão referencial é acrescida com o adjetivo *antiga*. Já na linha (3), novamente de forma ancorada, surge o referente *cacos de vidros*, sendo que essa expressão referencial complexa e a anterior *louça antiga* apresentam um sentido de generalização, pela ausência de itens determinantes.

Na linha (4) o referente ancorado *cacos de vidro* é reativado na mesma linha pelo pronome pessoal reto *eles* que mantém, nesse caso, as mesmas características morfossintáticas do

referente retomado. Esse pronome pessoal é predicado com os adjetivos *grandes, pequenos, quebrados, redondos, compridos, grossos, finos, de todo jeito*. Na Linha (5) esse referente aparece de forma elipsada, mas ainda sendo predicado pelos adjetivos *coloridos, brancos*. Na linha (6), esse referente é reativado por uma expressão referencial complexa formada pelo artigo definido plural *os*, pelo intensificador *mais* e pelo adjetivo *bonito*, estando o núcleo nominal na forma de elipse. Toda essa expressão referencial é predicada por uma nova expressão referencial complexa *os_{ec} que têm umas florzinhas ou umas listrinhas* em que o núcleo nominal está elipsado, mas especificado com uma sentença relativa.

Na linha (7) temos uma elipse do referente que novamente é predicado com outra expressão referencial complexa *pedaços de aparelhos de jantar*. Após esse referente ter sido construído, através de várias formas predicativas, seu sentido de generalização é reforçado pela expressão referencial determinada pelo pronome indefinido *tudo* seguido pelo núcleo nominal *louça* acrescido pelo adjetivo *antiga* e pelo sintagma preposicionado *dos antigos donos da fazenda*. O referente até aqui construído pelas diversas determinações e predicções é ativado por uma nova expressão referencial indefinida *tudo do tempo dos escravos* ampliando sua especificação.

Na linha (9), ocorre a ativação de *os cacos de vidro* e, nas próximas linhas (10-13), ocorre uma definição da expressão referencial, cujo núcleo está elipsado, mas especificado por diferentes expressões adjetivas como [...] *achar o_{ec} mais bonito, o_{ec} mais colorido, o_{ec} maior, o_{ec} mais antigo*. [...] *achou o_{ec} mais bonito, o_{ec} mais colorido, o_{ec} mais antigo. Para saber quem achou o_{ec} maior, medimos os cacos. E às vezes eu acho o_{ec}*.

Na linha (14), o determinante *todos* fornece o sentido de generalização para a expressão nominal *todos os cacos*. Porém, na linha (16), o artigo definido *o* e o sintagma preposicionado *do dia* especificam o referente em ativação. Ainda nessa mesma linha, advérbio de intensidade na função sintática de pré-determinante *quase* modifica o sentido da expressão nominal, agora com elipse do núcleo nominal, recém-apresentada *quase todos ec estão lá*. Ainda na linha (16) ocorre a ativação de referente ancorado materializado por um numeral *falta um só* acrescido pelas expressões adjetivais *pequeno, branco, com listas cor-de-rosa que meu irmão insiste em dizer que são de outra cor*. Esse referente é retomado pelo pronome substantivo *esse ele guarda separado*. Na linha (19), ocorre a ativação do referente *o caco de vidro que é guardado separado* e, na linha (20), há [...] *E pôs nome nele: o rei dos cacos* [...]. Percebemos que é somente nesse momento que o referente enunciado no título é ativado no discurso, sendo construído como objeto-de-discurso no decorrer da progressão textual. Em outras palavras, um determinado caco se

constitui como rei por possuir certas especificidades que o diferenciam, e, portanto, o tornam único, em relação aos demais cacos apresentados ao leitor no decorrer do texto. Vemos claramente aqui que a constituição do objeto-de-discurso é materializada por elementos linguísticos com função de determinar e, especialmente, com função de especificar tal referente.

Como podemos observar no decorrer do livro didático, as seqüências didáticas destinadas à compreensão da leitura, em nenhum momento, explanam sobre como esses itens se organizam para a construção do sentido no texto. Assinalamos, ao invés disso, que os itens léxico-gramaticais implicados no processo de referenciação recebem tratamento isolado⁹, assemelhando-se, nesse sentido, à forma como as abordagens clássicas da gramática normativa tratam da apresentação e explanação desses elementos linguísticos.

Embora de forma superficial, essa questão pode ser elucidada no livro didático em análise, quando os autores explanam que “o adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando seu tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, qualidades, enfim, as características do substantivo”. Apontam sua classificação (simples, compostos, pátrios ou gentílicos) e mostram que um adjetivo pode ser formado por uma locução adjetiva. Notamos que esse elemento léxico-gramatical é apresentado ao leitor a partir de diversos pequenos textos como história em quadrinho, pintura, anúncio publicitário etc. As atividades de aprendizado desse item lexical consistem em solicitar ao aluno que *responda* a simples perguntas ou *destaque* em cada um dos referidos textos os adjetivos presentes, que, nesses textos, estão efetivamente modificando os substantivos em expressões referenciais completas, o que nem sempre pode ocorrer em textos reais como apresentamos acima.

Nessa mesma linha de explanação encontramos os pronomes, que segundo esses autores, são palavras que “substituem ou acompanham um nome”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 185). Apresentam sua classificação e os exemplificam através de um número reduzido de pequenos textos, e mais frequentemente, com base em frases soltas. As atividades de aprendizagem para a fixação desse conteúdo também se dão por meio de perguntas e ou por

⁹ Esses elementos estão apresentados na seção *Língua em foco* na seguinte distribuição: o substantivo (unidade 2- capítulo 1); o adjetivo (unidade 2- capítulo 2); flexão dos substantivos e dos adjetivos – gênero e número (unidade 2- capítulo 3); flexão dos substantivos e dos adjetivos- grau; artigo (unidade 3- capítulo 1); o artigo (unidade 3- capítulo 2); o numeral (unidade 3- capítulo 3); o pronome (unidade 4- capítulo 1); o verbo (unidade 3- capítulo 2 e 3).

reescritura de frases com comandos do tipo “reescreva as frases a seguir, substituindo por pronomes oblíquos as palavras destacadas”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 195). Encontramos, aqui, atividades de ensino desse elemento linguístico que, novamente, se afastam do seu uso em textos reais, ou seja, é comum, em textos reais, que os pronomes retomem referentes já enunciados em linhas anteriores, havendo, muitas vezes, ativação de outros referentes nesse meio. Essa situação faz com que o leitor ainda não proficiente em leitura tenha dificuldade em relacionar o pronome ao referente correto já apresentado no texto, causando, assim, ambiguidades e, conseqüentemente, dificuldade na formação do sentido no texto. Além disso, pode ocorrer também, como vimos acima, que referentes estejam materializados com formas remissivas não referenciais; por essa razão, afirmar que pronomes estejam sempre retomando ou substituindo um nome pode dificultar a compreensão das possíveis reais funções desses elementos.

Outro fator relevante é que, nem sempre, um pronome retoma ou substitui um nome enunciado no discurso, mas refere a objetos ditos exofóricos, ou seja, que estão fora do texto. Nessa situação específica, o leitor necessita de uma habilidade cognitiva maior para construir o sentido na leitura, tendo em vista que ele precisa relacionar elementos linguísticos presentes no texto aos referentes que estão marcados na situação de enunciação.

Não vamos destacar aqui a forma utilizada pelos autores para explanar todos os itens léxico-gramaticais envolvidos no processo de referenciação e da progressão textual. Ressaltamos, porém, que o mesmo procedimento perpassa todas as diferentes seções nas quais eles estão expostos. Em outras palavras, os autores apresentam em cada capítulo um desses itens linguísticos e o fazem através de textos simplificados e ou atividades que remetem a funções também demasiadamente simplificadas assumidas por esses elementos. Essa metodologia que toma por base tratamentos avulsos e normativos para a explanação da função desses elementos linguísticos causa um prejuízo para a formação do leitor e do produtor de textos, tendo em vista que, quando esses elementos linguísticos aparecem em textos reais de comunicação, seu uso se torna efetivamente mais complexo, como demonstramos na análise do texto acima.

Em síntese, importa apontar que, ao apresentar os diversos elementos linguísticos envolvidos na referenciação e recuperação de referentes de forma separada em diversos capítulos do livro didático, ao invés de abordá-los como implicados na tessitura textual, o autor perde a oportunidade de mostrar ao aluno o papel das categorias nominais e pronominais na construção dos sentidos do texto em textos reais utilizados para diversos tipos de interação.

4 Considerações Finais

Buscamos, neste artigo, discutir a dimensão linguística implicada na construção de sentido da leitura, com recorte para o aspecto da referenciação. Apontamos que, para que o leitor se torne proficiente em leitura, faz-se necessário que ele tenha consciência do processo como determinado objeto do mundo extratextual é trazido para dentro do texto e, no processo de discursivização, torna-se objeto-de-discurso. Assim, para que o leitor tome consciência do processo de referenciação, ele necessita compreender como os elementos linguísticos (diversos tipos de determinantes, formas nominais, formas pronominais e expressões adjetivais) podem se organizar para a construção de sentidos no texto.

Após a explanação do processo de referenciar e recuperar referentes no texto, com base no PNLD e no INAF, trazemos informações sobre a seleção do livro didático pelo MEC e como ocorre sua distribuição nas escolas; mostramos também que para muitas pessoas esse livro é a única fonte de leitura e pesquisa, tendo em vista ser o único livro que têm em casa.

Nessa perspectiva, a fim de observar como os autores organizam a sequência didática destinada à compreensão e interpretação dos textos, tendo em mente que todo texto tem por meta apresentar um objeto do mundo e predicar sobre esse objeto, analisamos um texto e os comandos inseridos em uma dessas seções. Essa análise revelou que a) os elementos linguísticos implicados no processo de referenciação e da progressão referencial são apresentados ao leitor em seções separadas; b) a apresentação do conteúdo e as atividades de aprendizado desses elementos linguístico-sistêmicos são elaboradas sobre textos simplificados ou muitas vezes sobre sentenças soltas e c) a sequência didática destinada à compreensão e interpretação dos diversos

gêneros de discursos (contos, história em quadrinhos, relatos, notícias etc) destinados à leitura não apresenta questões sobre o processo de referenciação e progressão textual do objeto do mundo sobre o qual o autor está discursivizando.

Em suma, enfatizamos que, ao escolher a metodologia de apresentar os elementos sistêmico-linguísticos envolvidos no processo de referenciação e recuperação de referentes de forma separada, e não na tessitura do texto, os autores estão perdendo a oportunidade de contribuir efetivamente para que o leitor se torne verdadeiramente proficiente em leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. *INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL- INAF-*. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. 2005. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. *INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL- INAF-*. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. 2007. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª A 4ª SÉRIES: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2009.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO –FNDE-.
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). 2009. Disponível em:
<www.fnde.gov.br/home/index.jsp?> Acesso em: 1 out. 2009.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens*. 5ª. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-51.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

MARCHESAN, A.C. *As relativas livres em português brasileiro e os requerimentos de compatibilidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis. 2008.

_____; VALER, S. A Estrutura dos Sintagmas Nominais na fase de aquisição da linguagem – uma análise de corpus. *ANAIS do Sétimo ENAL (Encontro Nacional sobre a Aquisição da Linguagem)*. 2006. p.125-126. PUC. Porto Alegre –RS.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53- 101.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA DA CRUZ, F. A construção da referência em uma situação interlocutiva entre sujeitos afásicos e não afásicos. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 293-315.

VALER, S. *As sentenças relativas com núcleo nominal nos dados de fala (projeto VARSUL) de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2008.

VALER, S. *As sentenças relativas com núcleo nominal: aspectos semânticos*. Letra Magna. Ano 05 n.10 - 1º Semestre de 2009a. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

VALER, S. Aspectos formais e semânticos das sentenças relativas. Letra Magna. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009b. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

O GÊNERO CARTA DO LEITOR NA MÍDIA IMPRESSA: DIALOGISMO, RESPONSABILIDADE E AVALIAÇÃO.

Marcossuel Soares Batista da Silva (UFRN)¹

RESUMO: Analisar os gêneros do discurso mediante os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin significa investigar a natureza do enunciado e sua importância nas diversas esferas da atividade humana. É com esse intento, que o presente estudo objetiva analisar o gênero *carta do leitor* da revista *Veja*, ancorado na teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2002, 2003, 2006; BRAIT, 2005) do enunciado e do gênero do discurso, bem como nas pesquisas de análises de gêneros na mídia impressa (ACOSTA-PEREIRA, 2010; RODRIGUES, 2001, 2005). Para isso, foram escolhidas 10 cartas de leitores do período de publicação do mês de março do ano de 2011, contemplando um total de 4 revistas. Nessa perspectiva, procuramos discutir o processo dialógico constituinte da situação interacional (autor/leitor), a valoração presente no gênero, e ainda elementos linguísticos que regularizam o gênero e o caracteriza como uma reação resposta aos enunciados anteriores. Nesse sentido, os resultados apontam para a axiologia enunciativa do interlocutor, posto que o sujeito move-se de sua posição convencional (a de receptor passivo) para a de interlocutor ativo, com o propósito de avaliar as matérias anteriores em busca de índices de valor. Dessa forma, entendemos que o presente estudo é relevante, à medida que não só contribui para pesquisas sociológicas sobre os gêneros do discurso, como também colabora na sistematização de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Valoração; Responsividade; Avaliação.

ABSTRACT: To analyze the discourse genders through the theoretical assumptions of the Bakhtin Circle mean to investigate the nature of the utterance and its importance in various spheres of human activity. It is with this intent, the present study aims to analyze the gender *letter from the reader* from the magazine *Veja*, anchored in Bakhtin's theory (BAKHTIN, 2002, 2003, 2006; BRAIT, 2005) of the utterance and the discourse genders, as well as in research analysis of genders in print media (ACOSTA-PEREIRA, 2010; RODRIGUES, 2001, 2005). For this, we selected 10 letters from readers of the publication period of March 2011 and comprise a total of 4 magazines. In this perspective, we discuss the dialogical process constituent of interactional (author / reader), the valuation in this gender, and even linguistic elements that regulate gender and characterized as a reaction response to previous utterances. In this sense, the results point to the axiology enunciation of the caller, since the subject moves from its conventional position (the passive recipient) for the active interlocutor with the purpose of evaluating matters earlier in search of value indices. Thus, we believe that this study is relevant, as it not only contributes to sociological research on discourse genders, as well as collaborating in the systematization of knowledge about the teaching / learning of languages.

¹ Aluno do VII Nível do Curso de Letras da UFRN – CERES – Campus de Currais Novos.

KEYWORDS: Valuation; Responsiveness; Evaluation.

Introdução

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com os gêneros do discurso no campo da Linguística Aplicada, cujo princípio se fundamenta na constituição linguístico-enunciativa dos gêneros e na representatividade social da linguagem enquanto forma de interação.

Neste trabalho, tem-se por objetivo discutir algumas questões sobre a análise do gênero *carta do leitor* na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2002, 2003, 2006; BRAIT, 2005) e da Análise Dialógica do Discurso (ACOSTA-PEREIRA, 2010; RODRIGUES, 2001, 2005). Nessa perspectiva, procuramos discutir como ocorre o processo dialógico constituinte da situação interacional entre autor/leitor, qual a valoração presente no gênero, e ainda quais são os elementos linguísticos que o regularizam o gênero, ou seja, quais são as características do gênero *carta do leitor* que o torna diferente de outros gêneros.

Nas questões teóricas, abordaremos a concepção de gênero e sua relação com outros conceitos centrais desenvolvidos por Bakhtin, dentre eles, o enunciado. Nessa perspectiva, procuramos discutir o processo constituinte da situação interacional (autor/leitor), características que definem esse gênero, os elementos linguísticos que o regularizam e as projeções estilístico-composicionais que relativamente o estabilizam.

Dessa forma, o artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente na introdução apresentamos a temática, os objetivos da pesquisa, bem como a organização do artigo. Na segunda seção, compreendida pelo referencial teórico, desenvolvem-se considerações acerca das postulações de Bakhtin sobre enunciado e gênero. Na terceira seção, apresentamos a metodologia para a seleção do *corpus* e os passos de análise. Na quarta seção, o resultado da análise e, finalmente na quinta seção, pontuou-se as considerações finais.

2 Enunciado e gênero na perspectiva de Bakhtin

Para Bakhtin (2003, p. 279), “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos historicamente.” Esse autor concebe a língua a partir de sua

dialogicidade e de sua natureza sociohistórica e ideológica, sendo que, o centro organizador de toda expressão está situado no exterior, no meio social que envolve o indivíduo.

O homem se constitui na e pela interação, sempre em meio a uma complexa rede de relações sociais, das quais participa permanentemente. Assim, Bakhtin estabelece que a realidade fundamental da língua é a interação verbal. O produto da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados é o enunciado. Pode-se concluir, então, que o uso da língua se faz por meio de enunciados.

Considerados como unidades de comunicação social, os enunciados são tipificados nas interações sociais na forma de gêneros do discurso. Dessa forma, não podemos especificar a infinidade de gêneros do discurso que existem, pois, são variadas e inesgotáveis as esferas da atividade humana.

Os gêneros do discurso organizam as formas de interação social, uma vez que situam o falante (autor) no processo discursivo e são horizontes de interpretação para o interlocutor (leitor). Dessa forma, percebe-se o enunciado como um elo na cadeia discursiva, no qual a unidade relativa de comunicação é irrepetível, posto como único nas situações de eventicidade. Isso porque, cada sujeito é único e assim também são seus enunciados, do ponto de vista da historicidade. O enunciado é socialmente orientado, e sempre estará organizado em função de um destinatário e, por isso, nunca será neutro. Ele é inevitavelmente carregado, atravessado por outros enunciados, fundamentado numa existência socialmente sustentada.

Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Isso funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados com as mesmas práticas de linguagem.

Bakhtin (apud ROJO, 2000, p. 32), apresenta três dimensões para os gêneros do discurso: a) **os temas**: os conteúdos ou as ideias, que se tornam possíveis de dizer através do gênero; b) **a composição**: as estruturas semelhantes que definem determinado gênero; c) **o estilo**: são traços da posição enunciativa do locutor e também da composição do gênero.

Estas dimensões constitutivas dos gêneros são determinadas pela situação da produção dos enunciados e, portanto, gêneros e textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção.

A escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado é relevante. Porém, todos eles só expressarão uma atitude emotivo-valorativa, mediante um enunciado concreto, surgido de alguma esfera social de atividade humana.

Partindo desse pressuposto, observamos a importância de uma análise da dimensão verbo-visual do gênero *carta do leitor* considerado como um gênero discursivo que circula na mídia impressa e virtual, dialogicamente constituído.

3 Metodologia

Nesta seção, apresentam-se as etapas metodológicas que serão adotadas a fim de apresentar uma análise da dimensão verbo-visual do gênero *carta do leitor*. A análise do gênero *carta do leitor*, objeto deste estudo, foi feita seguindo o método de análise sócio discursiva do gênero, sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2002, 2003, 2006).

Com a finalidade de analisar a dimensão verbo-visual, selecionamos um *corpus* constituído de cartas dos leitores publicadas no mês de março de 2011, buscando nos aspectos da linguagem verbal, indícios que permitam compreender o gênero em questão.

As considerações teórico-metodológicas de análise do uso da linguagem postuladas por Bakhtin (2006, p. 128-129) seguem as seguintes etapas:

“1. As formas da língua e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, e, ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto, é a categoria de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.”

Abordar-se-á na construção verbo-visual do gênero *carta do leitor*, suas regularidades linguísticas. Ressaltamos ainda que, o foco da análise se concentrará nas regularidades linguístico-textuais do gênero. Destacamos entre elas: os tempos verbais e os vocativos.

Partimos do pressuposto que dentre as regularidades mais recorrentes, essas foram as mais evidenciadas no gênero em análise. A partir daí, utilizamos essas regularidades para selecionar e reunir as cartas com horizontes temáticos semelhantes e que apresentassem os aspectos linguísticos frutos de nossa análise.

3.1 Apresentação do *corpus*

Publicada semanalmente, a revista *Veja* hoje possui 925.880 (novecentos e vinte cinco mil, oitocentos e oitenta) assinantes assíduos, o que revela a sua popularidade e aceitabilidade na sociedade. Muitas das assinaturas compreendem um público leitor feminino, que possui Ensino Superior completo, faixa etária entre 24 (vinte e quatro) e 40 (quarenta) anos, renda familiar acima de 10 (dez) salários mínimos e tem computadores no domicílio ou acessam a internet. (HERNANDES, 2011)

Ressalta-se que, o foco de nossas análises se concentrará nos aspectos comunicacionais que destacam a dimensão social do gênero, tendo em vista a esfera de circulação jornalística. Para tanto, o que se busca ao longo deste estudo é construir uma descrição do gênero *carta do leitor* a partir dos dados encontrados nos 4 (quatro) exemplares correspondentes do gênero em análise, retirados da revista *Veja* do período de publicação do mês de março de 2011.

4 Resultados da análise

Nesta seção evidenciaremos alguns resultados obtidos a partir da análise de alguns exemplares do gênero *carta do leitor*. Dessa forma faremos um breve resumo de alguns pontos analisados em cada exemplar do gênero, de acordo com as regularidades encontradas.

As cartas dos leitores são uma espécie de “índice”, que dão o posicionamento do grau de sucesso das matérias publicadas em revistas e jornais, pois, os leitores reagem positiva ou

negativamente ao que leem. São elas que propiciam o espaço para que os leitores interajam, dando uma ideia das expectativas em relação à linha editorial.

A carta do leitor possui marcas de interação (utilização de vocativos, tempos verbais: verbos no modo subjuntivo e em alguns casos no imperativo) que revelam que o enunciador age visando um pressuposto, fato esse que envolve um dos seguintes componentes: seu interlocutor, ou seja, o leitor a quem a carta está dirigida (aos prováveis leitores da revista).

Diante da heterogeneidade dos gêneros, encontramos o gênero carta, que é um gênero engendrado nas ideologias do cotidiano, sendo uma unidade funcional da língua, empregada em situações onde há ausência de contato direto entre interlocutores.

Na carta do leitor percebe-se, geralmente, uma intenção persuasiva, pois, que a escreve, escreve com a função de convencer o seu interlocutor a defender o mesmo ponto de vista ou até mesmo para evidenciar um ponto de vista sobre determinado assunto. Nesta situação discursiva a imprensa atua como canal de ligação entre a informação e os sujeitos. Essa atuação social do sujeito na sociedade deixa perceber a sua consciência crítica enquanto sujeito comunicativo.

Enquanto sujeitos dialógicos, eles são balizados pelos gêneros da esfera discursiva em que estão inseridos, e por serem agentes responsivos, seu discurso estará sempre marcado por ideologias, vozes, marcas linguísticas e enunciativas, que visam à construção de credibilidade do seu discurso.

Os gêneros são engendrados em horizontes temáticos específicos que se definem a partir das inter-relações entre o objeto e projeto discursivo, relações dialógicas (efeitos de sentidos) e posições valorativas.

Na *carta do leitor* em estudo, destacamos os conteúdos semânticos-objetais mais recorrentes na sua grande maioria, que nos revelam as possibilidades de discurso. Dentre as temáticas mais discutidas estão a) os temas mundiais; b) a política e c) a saúde.

Para o leitor, a importância de se discutir sobre uma temática específica, apenas o caracteriza como um construtor de opiniões que se interessa pelos diferentes pontos de discussão a qual significam e medeiam o processo de interação social.

Sobre os *Temas Mundiais*, a revista *Veja* publica cartas de leitores que abordam contextos/acontecimentos de outros países, os quais estão associados às manifestações de

preocupação dos leitores sobre questões que afetam o ser humano em sua totalidade, independente da nacionalidade.

Como exemplo tem-se a carta do leitor 1:

“Doem em mim as feridas do Japão, terra frouxa, água farta e forte devastando vidas cheias de planos”.

Leitor 1

Rio de Janeiro, RJ.

(Revista Veja Ed. 2209, ano 44, n. 12, 23 de março de 2011, p. 38).

Na categoria *Política* as cartas dos leitores são queixosas e manifestam desgostos e contrariedade, mas não se espera com isso uma resposta específica ou particular. Ao contrário, busca-se posicionar o leitor em questões que tenham como esteio a participação do debate público, e assim opiniões que revelem o posicionamento do leitor.

“Na entrevista a *Veja* (23 de março), o prefeito Gilberto Kassab afirma que sua gestão na capital paulista é marcada pela “correção das desigualdades”. Como morador dessa cidade, posso garantir que o aumento das passagens de ônibus para 3 reais, realizado no início deste ano, em nada contribuiu para diminuir as desigualdades sociais”.

Leitor 2

São Paulo, SP.

(Revista Veja Ed. 2210, ano 44, n. 13, 30 de março de 2011, p. 42).

Com relação à temática *Saúde*, as cartas publicadas revelam a preocupação da população com os medicamentos que devem ou não ser usados. Isso porque a saúde, como premissa básica para o exercício da cidadania, constitui-se como fator de extrema relevância para a sociedade, pois diz respeito à qualidade de vida de todos os cidadãos:

“A reportagem “Não faz sentido” (23 de fevereiro) mostra os exageros que a ANVISA alardeia sobre os efeitos colaterais para emagrecer como justificativa para uma atitude autoritária e opressora. Quem deve decidir sobre tomar ou não remédios X ou Y é o paciente em conjunto com o seu médico”.

Leitor 3

São Paulo, SP.

(Revista Veja Ed. 2206, ano 44, n. 09, 02 de março de 2011, p. 34).

Portanto, um leitor ao escrever sobre uma temática específica, se coloca como interlocutor do objeto tematizado, ou seja, ele se coloca como um mediador entre a revista e outros interlocutores. Isso significa dizer que o grau de posicionamento do leitor depende dos discursos de outros interlocutores. Com base nessa assertiva, podemos entender que o discurso do outro é uma das formas de dialogismo presente nos diversos gêneros que se produzem e circulam nas diferentes situações de interação social.

4.1 A carta do leitor enquanto ferramenta enunciativa

O gênero *carta do leitor* assim como outros gêneros discursivos, tem sua função enunciativa, ou seja, um objetivo para quem utiliza. Nesta seção evidenciaremos algumas funções desse gênero de acordo com os resultados das análises por nós obtidas.

De acordo com os dados obtidos em nossas análises, podemos classificar a carta do leitor, quanto a sua utilização em: (a) *carta de opinião*, ou seja, os leitores se dirigem de forma clara e direta à revista *Veja*, com o propósito de argumentar seu posicionamento frente ao objeto discursivo. Nesse caso, a Revista faz uma contextualização ao longo da argumentação para evidenciar os aspectos característicos da *carta*, como referência ao texto (autor e/ou título), matéria referida e posicionamento do leitor.

Ao leitor é dado o benefício de demonstrar sua opinião, mas é um poder relativizado pela própria instância discursiva utilizada como forma de manifestação. O caminho inicialmente natural das reclamações exemplificadas seria o envio das manifestações diretamente aos

envolvidos nos casos. Muitas vezes, entretanto, o cidadão não se sente autorizado a fazê-lo tão explícita e diretamente, e o espaço dedicado ao leitor na revista acaba por cumprir esta função de tentar estabelecer uma oportunidade para a população que se sente desautorizada a emitir opiniões e a solicitar atitudes a quem competiria buscar soluções. As vozes são lançadas com uma intenção: a de provocar uma reação, uma resposta aos anseios do leitor.

Dessa forma, o enunciador age em resposta a outros enunciados, estando ativo no processo de compreensão da mensagem signíca.

Diante dessas cartas de opinião, o autor se manifesta de várias formas: elogiando, dando sugestões, pedindo solicitações, com críticas direcionadas a alguma matéria ou posicionamento do meio de comunicação, mas não à publicação como um todo.

4.2 O índice avaliativo

As classificações para o gênero carta do leitor de acordo com as nossas análises também apontam para *(b) a carta como instrumento de manifestação*. Nesse caso, os leitores escrevem para a revista manifestando um ponto de vista concernente aos temas atuais em discussão na sociedade. Em sua totalidade, as cartas dos leitores são escritas em resposta às edições anteriores, sem referência direta à matéria publicada ou ao tratamento dado pelo veículo.

A partir do momento que percebemos a palavra no seu contexto de formação e expressão, como o produto da interação concreta de sujeitos sociais e dialógicos, é que se torna possível observar algumas especificidades que estão engendradas no gênero carta do leitor. Esse processo se inicia na esfera social em que se encontra o leitor e que o levou a uma necessidade de manifestar-se publicamente. Alguns temas como: indignação e crítica diante de falhas de pessoas hierarquicamente superiores geram essa necessidade.

O leitor sente-se encorajado a utilizar a revista como meio para demonstrar suas frustrações e críticas, e também sabendo que ocorrerá um processo de assimilação do seu discurso. O raciocínio é simples e eficiente: a mesma carta, se enviada diretamente ao criticado teria a mesma atenção? Parece que não, e a apropriação que a revista faz de suas queixas torna

seu enunciado revestido de um discurso de autoridade. A voz do leitor vem acrescida da relevância da voz da revista.

Essa situação de interação e esse auditório específico do gênero moldam o enunciado do leitor (autor) numa complexa relação de compreensão. O gênero carta do leitor está imerso na busca constante de reações/respostas ativas, mesmo que em grau distintos.

Considerações finais

O gênero *carta do leitor* como vimos ao longo deste trabalho, é marcado por algumas características que o define assim como qualquer gênero discursivo. Dentre elas nós evidenciamos através de nossas análises as seguintes: esse gênero possibilita ao leitor escrever ao veículo midiático para expressar sua opinião e fazer comentários. Ou seja, o leitor (ouvinte), ao utilizar esse gênero exerce um papel ativo de comentarista, gerador de discussões e até mesmo de redator de matérias.

Outra característica diz respeito às marcas linguísticas presentes nesse gênero, como a utilização de vocativos e os tempos verbais: verbos no subjuntivo e no imperativo, que demonstram que o leitor escreve com o objetivo de marcar o seu ponto de vista, fazer com que outros interlocutores aceitem a sua opinião ou como forma de terem uma solicitação ou reclamação atendida.

São escassos os estudos acadêmicos nessa direção, que tenham por objetivo compreender o papel do gênero carta do leitor no processo comunicacional. Compreender como o leitor se relaciona com a esfera do jornalismo impresso, como se manifesta, que recursos axiológicos, valorativos, avaliativos são utilizados na elaboração desse gênero e também compreender um pouco mais das entranhas desse universo mais amplo.

A partir do estudo das cartas dos leitores da revista *Veja*, podemos concluir que, a seção *Carta do Leitor* é um espaço onde o leitor pode interagir com a revista e outros leitores respectivamente. Ele escreve, opina, elogia, reclama, dá sugestões e às vezes faz cobranças.

De acordo com nossos estudos, nas cartas analisadas, podemos compreender que os leitores querem emitir opinião sobre o que está em discussão na sociedade, sobre segurança pública, sobre o papel do Governo, da revista *Veja*, etc.

Fica evidente, no entanto, que o espaço do leitor na mídia não se traduz apenas pelo envio de cartas (por correio normal ou eletrônico), mas pela efetiva participação na produção de conteúdos (geração de pautas, críticas severas a própria mídia, cobranças dos poderes públicos) e até pela mudança de postura em relação aos fatos sociais. O presente artigo, que certamente não esgotou o tema, aponta para a necessidade de novas pesquisas nessa direção.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Bakhtin e o enfrentamento dialógico da linguagem. In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (Orgs.). **Dizeres Dísparos**: ensaios de literatura e linguística. João Pessoa: Ideia, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética**: A teoria do romance. Trad. do russo por Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 5. ed. São Paulo, 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

HERNANDES, Nilton. **Análise de publicidade da revista Veja**. 2. ed. São Paulo: CASA, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese de doutorado. LAEL. PUC-SP. São Paulo, fevereiro de 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

NIETZSCHE E A LINGUÍSTICA: LINGUAGEM COMO *LOCUS* RETÓRICO PERSPECTIVISTA

Thiago Gomes da Silva¹

Annie Tarsis Morais Figueiredo²

RESUMO: O presente artigo procura expor as teses de juventude de Friedrich Nietzsche presentes na coletânea de textos póstumos *Da retórica*, onde defende a ideia de que a linguagem é uma atividade puramente metafórica e retórica, nascida da ânsia de persuasão, como comprovaria a literatura antiga. Busca-se estabelecer uma ponte entre as ideias presentes nestes textos de juventude com aquelas considerações do período de maturidade da obra nietzschiana; publicações amplamente marcadas pelo estilo aforismático, e que exigiram um trabalho de varredura das passagens que visam a reflexão do instinto de conhecimento e a condição linguística; para isto contribuíram as obras *A Gaia Ciência*, *Assim Falou Zarathustra*, *Para Além do Bem e do Mal* e *A vontade de poder*. Procurando assim validar as teses de juventude sob a ótica do pensamento de maturidade de Nietzsche, poder-se-á concluir que atividades psíquicas como interpretação e representação, em suma, o instinto de conhecimento, não nutririam teor algum de imparcialidade, mas seriam edificações naturalmente retóricas e perspectivistas norteadas por pulsões da vida que tentam a todo custo se potencializar, expandir, convencer e dominar. Nietzsche só chegou a tal conclusão quando obteve maior clareza em relação ao que é a vida, compreendendo assim que entre o homem e o cosmos existiria apenas uma relação proporcional mediada pela interpretação; no caso, o ser que interpreta é por si um *quantum* que valora ao traçar diretrizes com vistas à dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Retórica; Perspectivismo

ABSTRACT: This article presents the theories of Friedrich Nietzsche inserted in posthumous collection of texts *From rhetoric*, which supports the idea that language is an activity purely metaphorical and rhetorical born of the eagerness to persuasion, as prove the ancient literature. Search up establish a bridge between the ideas presented in these texts youth with those considerations the maturity period of the nietzschean work; publications widely marked by aphoristic style, requiring a job select the passages that aim to reflect the condition linguistic and the knowledge instinct; for this, contributed the publications such as *The gay science*, *Thus spoke Zarathustra*, *Beyond good and evil* and *The will to power*. Seeking to validate the thesis of youth from the perspective of the thought of Nietzsche maturity, it may be concluded that psychic activities as interpretation and representation, in short, the instinct of knowledge, not nurture any content of impartiality, but would be buildings naturally rhetorical and perspectival guided by instincts of life trying at all costs become more powerful, expand, persuade and dominate. Nietzsche only reached this conclusion when he got clarity about what is life, so understand between man and the cosmos exist only a proportional relationship mediated by the interpretation, in the case, the entity that interpretations is itself a quantum that assigns value to set guidelines aiming at domination.

KEYWORDS: Language; Rhetoric; Perspectivism

¹ Graduado pela Universidade Estadual da Paraíba em Filosofia, graduando em história pela Universidade Federal de Campina Grande, e Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Email: thiagosilva.uepb@gmail.com

² Graduando em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: annietarsis@gmail.com

Introdução

O presente artigo parte do estudo preliminar da coletânea de textos intitulada *Da retórica* do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Esta compilação apresenta uma série de reflexões a respeito da linguagem que será tida, aqui, como atividade naturalmente retórica e perspectivista; são escritos que parecem conservar elementos embrionários das teses de maturidade de Nietzsche, especialmente no diz respeito às noções de *verdade* e *perspectivismo cosmológico*. Atribui-se à origem das anotações que compõem a coletânea a práxis docente do autor quando nomeado professor catedrático da universidade de *Padagogium* na Basileia em 1869, onde ficou responsável pelas cadeiras de língua, literatura e filologia gregas.

É interessante observar que o jovem professor Nietzsche dispensava a metodologia tradicionalista da época, cativando seus alunos com uma atividade inovadora e espontânea; como comprovam as pesquisas de Rosa Maria Dias³. Desta forma sua análise se desenvolve com uma observação atenta da literatura clássica e do mundo greco-romano na busca daquilo que seria a origem da linguagem. Com isto ele chegará à tese de que a linguagem é uma atividade naturalmente persuasiva, e, portanto configura-se como retórica aplicada; deduz-se a partir daí que tudo na área da linguagem pode ser considerado fruto desta atividade persuasiva própria à sua condição.

Essa tese parece atravessar as obras de maturidade Nietzsche sob o signo do conhecimento como fruto da atividade interpretativa, o que implicará na concepção decorrente que concluirá que o instinto de conhecimento é a própria atividade valorativa da vida; o que para Nietzsche significará dizer vontade de poder. Suas obras de maturidade, marcadas pelo estilo aforismático, discorrem sobre uma variedade de temas que impossibilitam um recorte preciso, e exigem um trabalho de varredura das considerações sobre determinados temas; o que é o caso das considerações em relação ao instinto de conhecimento e da vida enquanto vontade de poder. Desta forma foram utilizadas especialmente as obras *A gaia ciência* (1882-1885), *Assim falou Zaratustra* (1885), *Para além do bem e do mal* (1886) e *A vontade de poder*⁴.

³ Os resultados desta pesquisa podem ser encontrados especialmente na coletânea de artigos *Nietzsche: filosofia e educação* sob o título de O professor Nietzsche.

⁴ Desde 1885, Nietzsche pretendia escrever um livro intitulado *Vontade de Poder* (*Der Wille zur Macht*), um título dentre muitos outros que não viriam a ser concluídos. Em 1900, Elizabeth Forster-Nietzsche empreendeu a

Sendo assim Nietzsche iniciará suas reflexões a partir da contraposição entre mundo moderno e mundo antigo, uma das mais refletidas e repetidas alegorias apresentadas por sua obra. Dentre as várias comparações de cunho avaliativo, pautando-se quase sempre no método genealógico – mesmo que este ainda não estivesse devidamente formalizado no começo de sua carreira – encontram-se aquelas referentes aos estilos linguístico-literários e retóricos apresentadas na coletânea de textos juvenis *Da retórica*. Através deste gênero de análise a compilação é iniciada e ganha forma, e tendo sido produzida quase que exclusivamente na práxis docente de Nietzsche, parece resguardar o princípio de seu posicionamento em relação às ideias de *verdade e perspectivismo cosmológico*. Pode-se conferir na coletânea declaração alusiva à postura do autor neste período da sua vida:

[...] quando procuramos compreender esses homens superiores [da Antiguidade], bem como os seus pensamentos, só como sintomas de correntes espirituais, de instintos que continuam a viver, tocamos directamente na natureza. O mesmo acontece quando avançamos até a origem da linguagem [...]. A Antiguidade não merece ser proposta como exemplo a todas as épocas pelo seu conteúdo – mas pela sua forma. Mas o talento para a forma é raro e só se encontra nos homens (Männer) maduros. (NIETZSCHE, 1995, p. 88 – 89)

Alguns lhe atribuirão o feito de um “retorical turn *em filosofia* para além da paternidade que já *Foucault* lhe atribuía do linguistic turn” (CUNHA *apud* KREMER-MARIETTI, 1995, p. 9) vigente na pós-modernidade. Sabe-se que seu objetivo seria argumentar a favor da condição de naturalidade retórica inerente à linguagem, pois sendo ela obra da atividade perceptiva e, portanto, produto de um estado fisiológico individualizado, a linguagem resguardaria na sua essência a subjetividade de uma percepção que diz respeito necessariamente à constituição de uma forma de vida. Esta tese parece fazer presença nas obras de maturidade de Nietzsche sob o signo do conhecimento enquanto fruto da atividade interpretativa, o que significaria dizer que o conhecimento é produto da pluralidade de perspectivas da vida; o jogo de forças próprio à constituição em vir a ser.

Tais considerações levarão à interpretações de seu pensamento como o fundador de um perspectivismo autodestrutivo. Mas o que suas reflexões induzem é que a filosofia, tendo

edição de uma obra que compreendia os fragmentos póstumos atribuídos ao período de 1887 e 1889, esta edição foi publicada em 1991 e continha 483 fragmentos póstumos. Mas em 1911 Ernest e August Horneffer publicam uma segunda edição que abarca 1067 fragmentos. Atualmente, graças ao trabalho de Giorgio Colli e Mazzino Montinari, foi possível o reordenamento e a publicação dos fragmentos póstumos de acordo com a cronologia original.

se livrado do âmbito do dogmatismo metafísico da religião, não poderia agora se lançar em um abismo de esclarecimento desmedido; como que “substituindo a presunçosa afirmação da identidade entre o Ser e o pensamento, pela negação, não menos excessiva, de qualquer participação do pensamento no Ser” (GRANIER, 2011, p. 60). Nos diversos textos que compõem a grande obra nietzschiana, como também na coletânea de textos póstumos *A vontade de poder*, pode-se perceber que seu raciocínio transcende qualquer chance de autodestruição formal, como também estabelece um remanejamento de diversas formulações no intuito de salvaguardar a filosofia de um ceticismo desmedido.

Com estes fins a estrutura da pesquisa abrange três seções: a primeira apresenta a coletânea de textos juvenis *Da retórica* e a metodologia do autor na teorização de seu conteúdo, levantando também a questão acerca do valor da linguagem sob o olhar de sua condição retórica; a segunda introduz de maneira objetiva os aspectos gerais das considerações de maturidade da obra nietzschiana, especialmente aquelas que dizem respeito aos temas *linguagem e instinto de conhecimento*; a última seção estabelece uma ponte entre as teses de juventude a partir de considerações de maturidade da filosofia nietzschiana, com o objetivo de responder como a admissão da condição retórica da linguagem ainda vigoraria sob os termos de maturidade da filosofia nietzschiana.

1. Locus retórico perspectivista

Nos seus escritos o jovem professor Nietzsche admite que é totalmente natural a associação do termo retórico a “um autor, um livro, um estilo, quando notamos neles uma aplicação constante de artifícios (*kunstmittel*) do discurso – e isso sempre com uma *nuance* pejorativa” (NIETZSCHE, 1995a, p. 43). Os artifícios do discurso com vistas à adesão de um dado auditório parecem, porém apenas parecem destituir o texto de qualquer teor naturalidade, como se tal intencionalidade o profanasse com o peso de uma hipotética ideologia não mencionada que poderia subsistir por detrás dos caracteres. Nietzsche alertava que o atributo natural deve ser problematizado antes de qualquer associação ingênua ao discurso, já que a língua nasce e se desenvolve junto à busca pela adesão do ouvinte, ao emocioná-lo e cativá-lo, ou seja, persuadi-lo.

O emprego pragmático da língua – o que significa dizer cientificista – levou o homem moderno a julgar que a produção literária antiga era vazia e artificial por manter um teor retórico muito expressivo na estrutura da narrativa. Nietzsche admite que a formação clássica do homem antigo privilegiara a educação com foco na atividade retórica, o que seria uma eloquência cultivada “com um labor e uma constância sem equivalente em nenhum outro domínio” (NIETZSCHE, 1995a, p. 79). Na Grécia antiga, a devoção pela formação retórica foi tamanha que persistiu durante séculos, e mesmo com a decadência de suas estruturas políticas esse gênero de formação acabou se propagando por boa parte do mundo helenístico, como comprovam os romanos. A arte discursiva, considerada por ele como a maior qualidade dos antigos, teria sido a grande responsável por colocar os gregos acima de qualquer outro povo, delimitando as fronteiras entre cultos e incultos, aristocratas e plebe.

Nietzsche compreendeu que a formação retórica antiga surgiu em meio a civilizações banhadas por imagens míticas antiguíssimas. Essas narrativas, derivadas do cântico que era o discurso oral antigo – dos *aedos* – formaram-se a partir das leis do discurso, o que sugere que a narrativa mítica teve sua origem na fala que procurara persuadir e ganhar a adesão do ouvinte. Os gregos, ao contrário dos modernos, não necessitaram da mediação constante do livro, e por isso a “literatura da antiguidade soa-nos como «retórica»: quer dizer, que se dirige antes do mais ao ouvido para seduzir” (NIETZSCHE, 1995a, p. 44). A retórica era tida como uma realidade em ato proferida inconscientemente junto ao discurso mítico consciente. Retórica poética e linguagem aperfeiçoaram-se mutuamente, processo que talvez tenham sido determinante no progressivo aprimoramento daqueles artifícios de adesão presentes na linguagem.

Através do discurso o homem no mundo antigo poderia se transformar em soberano de uma multidão, fato não tão distinto dos tempos modernos. Mas na antiguidade a retórica foi uma arte cultivada por séculos, e tratada como a maior de suas realizações: desde o cultivo de um leitor calmo e atento que sorvia cada uma das palavras até a constituição de um orador que se preocupava, além de tudo, com a concretização de um discurso genuíno. Se existia a prosa moderna, afirma Nietzsche, ela possuía vínculos diretos com os grandes oradores antigos, ao exemplo de Cícero. Ainda sobre a formação antiga pode-se ler:

A pretensão mais ilimitada de todo poder, como oradores ou como estilistas, atravessa toda a Antiguidade, de uma maneira para nós incompreensível. Controlam «a opinião sobre as coisas» e assim o efeito das coisas sobre os

homens, eis o que eles sabem. Claro que para isso é preciso que a própria humanidade tenha recebido uma educação retórica. No fundo, a educação superior «clássica» de hoje guarda ainda uma boa parte desta concepção antiga: excepto que não se propõe como fim o discurso oral, mas antes a sua imagem enfraquecida, o saber escrever. (NIETZSCHE, 1995a, p. 80)

As grandes civilizações da antiguidade acabaram por desaguar seus processos de formação na instauração de uma cultura, tida por Nietzsche, do mais alto grau intelectual, não por menos que tenham sido estas as precursoras da democracia. Destarte as estruturas políticas que emergiram no âmago do mundo antigo possibilitaram que seus cidadãos dessem vazão a uma carga de criações, muitas delas advindas do poder político fragmentado. Para o jovem professor Nietzsche, seria próprio do caráter republicano e democrático “ter de estar habituado a suportar as opiniões e os pontos de vista mais alheios e mesmo sentir um certo prazer na contradição” (NIETZSCHE, 1995a, p. 28) posta por um povo em constante interação com o aparelho estatal.

Dentre as mais célebres influências do mundo antigo para a edificação do ideário retórico, ele destaca a contribuição do filósofo Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.). Suas obras, especialmente a *Retórica* e *Tópicos*, são apresentadas por Nietzsche como sendo majoritariamente filosóficas e determinantes para todas as concepções de retórica posteriores, instaurando um princípio de identificação entre todas ao afirmar ser tal arte a “faculdade de descobrir especulativamente o que é que em cada caso pode ser próprio para persuadir” (NIETZSCHE, 1995a, p. 34). Nietzsche assegura que a influência de Aristóteles promoveu certa proximidade entre dialética e retórica, já que tanto uma quanto a outra trabalham em função daquilo que denomina por aparência ou sucesso de uma opinião, a dóxa⁵. A partir de Aristóteles a retórica será compreendida como uma arte própria da descoberta, da avaliação psicológica e emocional do auditório como garantia de uma investida bem sucedida do discurso.

Nietzsche compreende assim que a retórica surge junto à linguagem – especialmente a linguagem poética – e levanta a possibilidade de que ela seja a maior responsável pelo desenvolvimento progressivo da estrutura linguística; a linguagem já estaria assim fincada em solo retórico e nutriria uma carga persuasiva que lhe é natural. Ela detém uma estrutura simbólica própria, é composta por uma estética que faz referência a sua formação e, desta forma, pode ser considerada persuasão em ato. Sendo assim, a linguagem carrega consigo

⁵ Opinião comum, crença.

significação, intencionalidade e um arcabouço de caracteres que surge em determinados contextos históricos, segundo pontos de vista muito característicos assumidos por determinados centros de significação. Contudo ainda não pode ser avaliada como uma estrutura cristalizada na história, pois ela é um fenômeno em constante vir a ser, que se transforma segundo os ditames da vida.

Este é provavelmente um dos primeiros posicionamentos de Nietzsche contra a ideia de uma improvável neutralidade linguística. A linguagem será compreendida por ele como o resultado da atividade retórica e, dessa maneira, compreendida a partir de sua condição de intencionalidade. Não deixando Aristóteles de lado, Nietzsche afirma que a força retórica “é a força de deslindar e de fazer valer, para cada coisa, o que é eficaz e impressiona, essa força é ao mesmo tempo a essência da linguagem” (NIETZSCHE, 1995a, p. 45). Desta forma a retórica não se preocupa com a verdade ou os fatos em si, mas apenas com o verossímil e impactante, pois almeja “transmitir a outrem (*auf Andere ubertran*) uma emoção e uma apreensão subjetivas” (NIETZSCHE, 1995a, p. 45). A linguagem enquanto retórica, ou seja, a linguagem como um fenômeno próprio à persuasão na transmissão das figuras da percepção, busca despertar excitações perceptivas. Portanto, ela transmite um produto de segundo plano já que não apreende o objeto propriamente dito, no entanto apenas cópias sensórias. Sobre isto lê-se:

O homem que forma a linguagem (*der sprachbildende Mensch*) não apreende coisas ou processos, mas excitações (*Reize*): não restitui sensações (*Empfindung*), mas somente cópias (*Abbildung*) das sensações. A sensação que é suscitada por uma excitação nervosa não apreende a própria coisa: essa sensação é figurada no exterior por uma imagem [...] como é que, nessas condições, se poderia produzir algo de mais adequado de que uma *imagem*? Não são as coisas que penetram na consciência, mas a maneira como nos relacionamos com elas, o *pithanón*. (NIETZSCHE, 1995a, p. 45)

Desde a sua juventude Nietzsche compreendeu que a linguagem é uma estruturação de caracteres e imagens metafóricas derivadas, fundamentalmente das excitações que é capaz de despertar. Mas a questão da possibilidade de se produzir algo melhor do que uma imagem, derivada da acusação acerca de um perspectivismo exacerbado inerente ao seu pensamento, e será respondida por Nietzsche com o amadurecimento de seu pensamento. Mas nesta fase concluirá que na relação com os objetos externos, a consciência humana só adquire cópias

subjetivas que resultam do tipo de relação mantida pelos órgãos sensoriais, ou mesmo pela consciência em questão, com os fenômenos captados pela percepção⁶.

Mas o fato é que todo pensamento plenamente consciente só foi possível graças à estruturação simbólica da linguagem; ela possibilitou assim a perpetuação de figuras de representação como também a organização e revisão de premissas reflexivas. Nietzsche lança a hipótese de que a linguagem possa ter uma origem instintiva, ou seja, reforça a tese acerca da naturalidade retórica implícita à representação que lhe foi dada. Não podendo ser o instinto fruto de uma atividade consciente e reflexiva, ou ainda uma engenharia implícita à máquina neural ou mesmo dom divino, só poderia ser ele “a operação mais própria do indivíduo ou de uma massa”, aquilo que está “unido ao mais íntimo de um ser” (NIETZSCHE, 1995a, p. 70) e o determina por fim. Então, seria possível conceber a existência da consciência antes mesmo da fundação da linguagem, como se a primeira pudesse ter gerado a segunda? Nietzsche nega tal possibilidade.

Qualquer gênero de consciência, desde a mítica à filosófica, só poderia ter vindo a existir como implicação última da fundação de uma estrutura linguística. A linguagem, e neste caso a linguagem enquanto atividade puramente retórica possibilitou ao homem se distinguir dos outros seres e construir um universo simbólico em volta de si. Só a partir de um esqueleto alegórico mínimo foi possível o trabalho reflexivo em torno deste; mas ainda assim, “verdade e conhecimento, sem dúvida, permanecem atrelados às condições que os propiciam” (MARTON, 2000, p. 226). Percebe-se que quanto mais a natureza da linguagem é estudada, mais se adquire certeza de que “ela supera pela sua profundidade qualquer outra produção consciente” (NIETZSCHE, 1995a, p. 95). A linguagem se configura como o primeiro arcabouço de todas as formas de produção verdadeiramente conscientes por parte da espécie humana.

A estruturação linguística também permitiu o reconhecimento do indivíduo enquanto “unidade consciente”, distinto do todo social, mas que ao mesmo tempo é parte deste todo pensante e comunicativo. Como um “ser originário mitológico” (NIETZSCHE, 1995a, p. 100) que detém infinitas cabeças que conversam consigo mesmas, mas que não deixam de compor um único *locus* de representação, entretanto não menos interpretativo. A linguagem

⁶ Percebe-se grande proximidade entre o raciocínio traçado pelo jovem Nietzsche com a perspectiva apresentada por Aristóteles nos *livros II e III* da obra *De Anima*; uma análise da faculdade da percepção e o processo de aquisição do conhecimento empírico, o que talvez qualifique esta obra como pioneira na formação da corrente de pensamento empirista.

possibilitara esta primeira experiência humana da multiplicidade na unidade: multiplicidade de perspectivas e formas de pensar e representar, todavia ainda inseridas dentro de centros de condicionamento representativo e interpretativo. Isto porque, estando limitado por sua condição humana, ou seja, fisiológica, “o homem não pode pretender conhecer o mundo todo” (MARTON, 2000, p. 224), mas somente aquilo que lhe foi conferido por naturalidade e formação. A linguagem carrega consigo representação perspectivista, ou seja, ela é fruto de interpretação, e Nietzsche compreenderá desde cedo que perspectiva é valor.

2. Linguagem, perspectivismo e interpretação

A adesão de Nietzsche à tese que afirmava o *Devir* absoluto como fundamento de toda realidade do filósofo Afrikan Spir (1837 – 1890)⁷ não foi por acaso, já que o perspectivismo nietzschiano está inserido na concepção de cosmos heraclítico tão marcada pelo eterno fluir e combater de forças. A interpretação é assim o conhecimento ágil, em perpétua transformação e atividade, devidamente adequada a este cosmos em constante vir a ser. Talvez Spir, como um lógico severo, tenha conferido credibilidade ainda maior à concepção de um mundo destituído de uma essência efetivamente conhecível e objetivável; sua tese afirmava que a “essência inferida do mundo, que fica encoberta pelo espaço lógico e linguagem, é o devir absoluto” (SAFRANSKI, 2005, p. 147).

Ainda assim, objetivando salvaguardar a filosofia de um ceticismo obscuro e infrutífero, Nietzsche veio a compreender que a atividade interpretativa deveria ser regulada por conceitos como *texto* e *caos*, ou mesmo representação e desordem. Considerações ao exemplo de caos e desordem aparecerão na filosofia nietzschiana como delimitadores de fronteiras da atividade interpretativa, sempre colocando o pensamento à parte do “caráter *indefinido* do movimento da interpretação e, portanto, de forma alguma como categoria explosiva que dinamitaria” (GRANIER, 2011, p. 60) as noções de texto ou representação.

A atividade interpretativa possui como subsídio um texto, ou seja, uma concepção de realidade estruturada segundo os caracteres linguísticos obtidos no vivenciar de um mundo dotado de consistência e realidade. Mas neste ambiente não “há nenhum fato, tudo é fluído,

⁷ Não antes, claro, da adesão de Nietzsche à filosofia pré-platônica, mas precisamente à doutrina heraclítica e aquilo que subsistia por detrás de sua cosmovisão: elementos de percepção do mundo grego arcaico aos quais Nietzsche denominou por *trágico-dionisíacos*.

inconcebível, esquivo” (NIETZSCHE, 2008a, p. 313), ou seja, só há *Devir*. Se existissem fatos estáticos, no sentido de elementos munidos de realidade objetiva, estes ainda assim seriam puro *Devir*, e estariam portanto sujeitos à destituição do seu caráter de factualidade.

Esta concepção de cosmos herdada de Heráclito é retomada por Nietzsche na crítica à metafísica tradicional que se fez presente não só na religião e na filosofia platônica, porém em toda ciência que se mova na busca por uma verdade divinizada. Mas Nietzsche pensou ter ido além das considerações de Spir ao compreender que o cosmos heraclítico do eterno fluir e combater de forças não finaliza qualquer chance de conhecimento, no entanto surge como um novo e infinito espaço de possibilidades para além de tudo aquilo que já havia sido pensado; mas isto, na medida em que se tem em vista a interpretação como o conhecimento mais adequado a se lidar com o vir a ser cósmico. Ainda no aforismo 374 da *A Gaia Ciência* dirá:

O nosso novo “*infinito*” - Até onde vai o caráter perspectivo da existência, ou então, tem ela mesmo outro caráter? Uma existência sem interpretação, sem “razão”, não se torna precisamente um absurdo? Uma vez que, por outro lado, toda existência não é fundamentalmente interpretativa [...] O mundo, para nós, voltou a tornar-se infinito, no sentido em que não lhe podemos recusar a possibilidade de se prestar a infinidade de interpretações. Voltamos a ser dominados por grande calafrio. (NIETZSCHE, 2007, p. 222)

O novo infinito que Nietzsche se refere é a expansão do perspectivismo possibilitada pela queda dos supremos ideais metafísicos, a hipótese do *pessimismo europeu* (NIETZSCHE, 2008a, p.40), um fenômeno que estaria no começo de sua trilha no século XIX. Esse pessimismo não seria o problema da modernidade propriamente dito, mas um sintoma estrutural do esclarecimento moderno ao se deparar com um mundo agora destituído de qualquer tipo de essência primeira antes sustentada pela religião como também pela filosofia herdada de Platão. O novo infinito de possibilidades deriva, primeiramente, da queda de qualquer sentido e representação pré-estabelecida, e posteriormente com a insurgência da infinidade de possibilidades de interpretações e representações resultantes do perspectivismo.

Além do entrave exercido pela própria condição natural dos órgãos sensoriais que limitam a atividade perceptiva e cognitiva humana, pois suas delimitações fisiológicas só possibilitam a apreensão daquilo que o cerca, o homem “é incapaz de libertar-se dos erros e distorções inerentes à sua” (MARTON, 2000, p. 220) constituição, a soma das várias perspectivas em questão ainda não confere garantia para a aquisição de uma verdade. Nietzsche compreendeu que a atividade da interpretação tem em vista sempre um texto fora

da capacidade de apreensão absoluta, ou seja, um mundo em constante metamorfose dotado de infinitas formas em um movimento de vir a ser incondicional, sendo assim, um mundo munido pela possibilidade. Assumir pontos de vista variados que estejam em mínima sintonia com a própria condição de possibilidade do vir a ser da vida, talvez constitua a atividade da interpretação segundo o perspectivismo.

Mas este *texto mundo* apresentado pela cosmovisão nietzschiana não existiria por si, ou pelo menos não subsistiria representativamente como uma ideia perfeita a vagar no espaço. O texto mundo só ganha forma diante da “interpretação que tem nele justamente seu correlato fenômeno, isto é, um correlato que é manifestação do ser. Entre intérprete e texto, só existe “uma relação proporcional; não se opõem, mas se acham em harmonia” (MARTON, 2000, p. 224). Reafirmar que o conhecimento humano e, portanto que o homem é o ponto de partida para qualquer gênero de avaliação da existência, significa reafirmar que a perspectiva como também o próprio texto mundo estão para além de qualquer sentido preestabelecido, entretanto deixar claro este caráter incomensurável da existência não significa debandar frente às tentativas de compreendê-la.

Não obstante subsiste um texto, e a problemática da interpretação torna-se um problema de acomodação da perspectiva posta em prática. A existência de um texto é “o postulado lógico de toda interpretação, mas ninguém conhece esse texto original inferido” (SAFRANSKI, 2005, p. 146) ingenuamente como um dado cristalizado. Pela própria admissão do caráter mutável e verbal do cosmos, Nietzsche tomará como pressuposto a ideia de que a apreensão absoluta e ideal – a verdade – é uma ilusão. A capacidade de apreensão junto à representação enfrenta não só as limitações da condição humana, mas principalmente o fato de que os fragmentos de realidade selecionados pela percepção humana podem não mais existir na sua forma plena. Talvez os fenômenos sejam apreensíveis e representáveis apenas enquanto sombras e reflexos daquilo que realmente os são, ou foram, porém ainda assim, nunca se conheceria a fundo o seu ser real.

Desta forma o jovem Nietzsche admitira que seu pensamento também é “interpretação, não texto” (NIETZSCHE, 2008b, p. 45), e portanto está sujeito a toda fluidez e mutabilidade destrutiva do vir a ser cósmico. Ainda assim não deixará de admitir que existam boas e más interpretações, ou seja: aquelas que são munidas de grande força vital por se aproximarem qualitativamente do vir a ser cósmico, enquanto as outras tentam cristalizar uma apreensão/representação fenomênica ao estilo da tradição metafísica. Essa seria a postura do

espírito “limitado que vê as coisas separadas umas das outras e não no seu conjunto, não para o seu constitutivo; para este todos os contrários confluem em harmonia” (NIETZSCHE, 1995b, p. 49). A linguagem será tida assim como “a morada do Ser, mas não esqueçamos: essa morada fica na amplidão sem linguagem do Inaudito” (SAFRANSKI, 2005, p. 147), ou seja, no abismo de possibilidades interpretativas de um cosmos com caráter verbal.

3. Vontade de poder e instinto de conhecimento

Mas afinal, onde se refletiriam as teses de juventude presentes na coletânea *Da retórica* no período de maturidade da produção nietzschiana? Talvez essa possibilidade subsista junto ao conceito basilar de *valor* que assegurara a devida conexão com um dos principais temas de seu pensamento: o mundo enquanto vontade de poder. O texto mundo será compreendido ao fim da obra nietzschiana como um fluxo de relações “assumidas a partir de uma multiplicidade de ‘centros’” (GRANIER, 2011, p. 64) que adotam determinadas e peculiares representações diante do cosmos. A representação, como já foi dito, é limitada por sua própria natureza perspectivista, enquanto o texto mundo é ilimitado na infinidade de possibilidades interpretativas; seja pelo caráter verbal de um ser fenomênico, ou mesmo por um hipotético plano de fundo inaudito de toda realidade. Ao fim a representação é o produto de uma interpretação, e portanto é obra de um intérprete, por isso encontra-se necessariamente condicionada pelas características originárias assumidas por cada centro relacional que compõe a pluralidade de forças do texto mundo.

A interpretação e a representação não nutrem teor algum de imparcialidade, entretanto são edificações de formas imagéticas condicionadas pelas forças da vida; o que significará no caso que são manifestações dos centros relacionais que compõem a vida no sentido nietzschiano: a vida como vontade de poder. Este movimento não pode ser compreendido enquanto livre arbítrio ou decisão que parte de uma simples subjetividade humana. Falar da vida como vontade de poder implica falar de um movimento de exposição gratuita do ser, livre de qualquer significação, livre de qualquer orientação que não seja a simples exposição do existir com vistas ao poder. Um desvelamento que se faz, que não objetiva menos que estabelecer, realizar, fazer-se visível, crescer, impor, intensificar, isto é, poder. A vida enquanto vontade de poder é a “fala do extraordinário, do milagre que o grego experimentou

como o elementar de ser-aparecer” (FOGEL, 2008, p. 11). E a existência é poder, especialmente porque é, em maior ou menor medida, realização em constante vir a ser; vida que se manifesta em um movimento constante de superação de si.

As noções de interpretação e representação não fogem à regra, “presente nos instintos ou afetos que habitam o homem, a vontade de poder imprime-lhes direções diversas” (MARTON, 2000, p. 221). A edificação do conhecimento define-se por sua força diante da existência, pois o interpretar é em si força, mas força sempre no âmbito de sua eficácia existencial: força que nutre, que se expande, que se manifesta, que faz aparecer e reaparecer, fortalecendo-se em medidas e se intensificando no processo de superação. Um movimento de potencialização que se traduz como imposição e dominação que envolve e, desta forma, interpreta e representa. Os centros de interpretação serão compreendidos assim como “figuras de dominação” (*Herrschaftsgebilde*). Interpretar e representar serão atividades típicas de um juízo, ou ainda, de um instinto de conhecimento que tende a impor sua perspectiva diante da existência; um instinto que reflete a força da vida no seu caráter basilar.

A representação imprime necessariamente os desejos, os interesses e os sentimentos do ser que interpreta o mundo, levando consigo as diretrizes estéticas dos valores do intérprete, mas é preciso compreender que o valor significará na sua essência utilidade, logo algo desejável para a manutenção e potencialização da vida. Apreender, representar e, portanto compreender é interpretar, o que significará no fim das contas valorar; em outros termos, representação e interpretação são organizações do mundo “segundo o perspectivismo dos valores pelos quais um ser exprime o seu engajamento existencial” (GRANIER, 2011, p. 66).

Os valores, em si, “computados psicologicamente, são resultados de determinadas perspectivas da utilidade para a sustentação e o incremento de configurações de domínio humanas” (NIETZSCHE, 2008a, p. 33). Não existirá, pois qualquer valor “fora do grau de poder – posto, justamente, que a vida é vontade de poder” (NIETZSCHE, 2008a, p. 54). Dessa maneira os valores implícitos nas atividades de interpretação e representação, em síntese do instinto de conhecimento, serão sempre reflexos da vida que valora na sua força de manifestação. O instinto de conhecimento é uma atividade cognitiva nada imparcial, não existindo assim interpretação ou representação que não carregue consigo os valores que lhes sejam próprios à conservação e fortalecimento. Mas tendo em vista sempre que o instinto de

conhecimento – apreensão, interpretação e representação – são manifestações da vida, e deste modo da vontade de poder.

Sendo assim os valores sempre dizem respeito a uma forma de existência, sempre espelham um tipo de juízo, fazendo referência à perspectiva de manutenção e crescimento da vida. Compreender a edificação do conhecimento humano como uma produção perspectivista, logo incapaz para se obter um dado real do cosmos – no sentido de cristalizado e imutável – já demonstraria a proximidade entre as duas fases da obra nietzschiana. Todavia a tese de juventude que afirmava ser a linguagem uma atividade essencialmente retórica parece se manifestar com maior clareza nas admissões de maturidade da coletânea de textos *A vontade de poder*.

Ao fim da sua vida lúcida Nietzsche compreendeu que o instinto de conhecimento, como uma síntese objetiva das atividades cognitivas é também uma das tantas manifestações das forças da vida; sem dúvidas a mais importante em quesitos humanos. Ele é a manifestação desta vida que luta pela dominação e envolvimento na busca pelo acréscimo de poder, configurando-se no âmbito humano como a luta persuasiva em prol de uma dada perspectiva. A tese de juventude que compreendia a linguagem enquanto *locus* retórico perspectivista parece se manifestar no período de maturidade na concepção do instinto de conhecimento que busca a dominação persuasiva, busca através da retórica que lhe é inseparável impor uma dada perspectiva que visa o acréscimo de poder.

Referências bibliográficas

- CUNHA, Tito C. **Prefácio**. In: Da Retórica. São Paulo – SP: Ed. Veja, 1995, p. 5 – 23.
- FOGEL, Gilva. **Apresentação**. In: Vontade de poder. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Contraponto, 2008, p. 9-13.
- GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Tradução: Denise Bottmann. Porto Alegre – RS: L&PM POCKET, 2011.
- MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Tradução: Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Ed. Elfos, 1995b.

- _____ **Da retórica.** Tradução: Tito Cardoso e Cunha. São Paulo – SP: Ed. Veja, 1995a.
- _____ **A gaia ciência.** Tradução de Jean Melville. São Paulo – SP: Ed. Martin Claret, 2007.
- _____ **A vontade de poder.** Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Contraponto, 2008a.
- _____ **Além do bem e do mal.** Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre – RS: Ed. L&PM POCKET, 2008b.
- _____ **Assim falou Zaratustra.** Tradução: Paulo César Lima de Souza. SP - São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SAFRANSKI, Rudiger. **Nietzsche: Biografia de uma tragédia.** Tradução: Lya Luft. São Paulo – SP: Ed. Geração Editorial, 2005.

OS DIFERENTES CONCEITOS DE GRAMÁTICA NOS ESTUDOS LINGUISTÍCOS

Francinalva Andrade Bezerra¹

RESUMO: Este trabalho pretende investigar os diferentes conceitos de gramática nos estudos linguísticos. Nesse artigo, é fundamental distinguir as correntes essenciais para o estudo de linguística: normativa, funcional, descritiva e gerativa. Os conteúdos estudados foram pesquisados, a partir das gramáticas ao longo desse estudo através de diversas fontes tais como livros de gramática Funcional, de Maria Helena de Moura Neves, princípios de linguística descritiva, de Mário A. Perini e Marie-Anne Paveau & Georges-Élia Sarfati que tem alguns aspectos das grandes teorias da linguística da gramática comparada à pragmática. Essa pesquisa aborda os principais desenvolvimentos da linguística é a sua leitura indispensável para estudantes, professores e pesquisadores da área da linguagem. Esse estudo apresenta, de forma explícita e didática, uma visão global dos principais momentos da constituição da linguística, do século XIX às pesquisas atuais no campo das ciências da linguagem. Partindo das reflexões dos autores, dessa forma, pode-se dizer que os linguistas dividem o estudo da linguagem em certo número de áreas que são estudadas mais ou menos independentemente. Assim, são fundamentadas essas pesquisas nas contribuições do curso de Linguística geral de Saussure. Todas as definições de gramática e suas teorias serão explanadas mais adiante ao longo desse estudo. Os tipos de gramática serão estudadas ao longo desse trabalho para obter a análise detalhadamente de cada uma.

Palavras-chave: Linguística, Saussure, conceitos de gramáticas.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the different concepts of grammar in language studies. In this article it is crucial to distinguish the essential chains for the study of normative, functional, descriptive and generative linguistics. The contents studied were surveyed from grammar throughout the study of various sources such as Functional Grammar books of Maria Helena de Moura Neves, principles of descriptive linguistics, Mario A. Perini and Marie-Anne Paveau & Georges-Elia Sarfati which has some of the greatest aspects of the linguistic theories from comparative to pragmatics grammar. This survey approaches the main linguistics aspects whose reading is indispensable for students, teachers and researchers in the field of language. This study has an explicit and didactic overview of the most important moments in the linguistics constitution in the 19th century. The current research in the field of language science is based on the author's reflections. Thus, it can be said that linguists divided the study of language in a number of areas that are more or less independently studied. Thus, these studies are based on Saussure general course of Linguistics. All grammar definitions and theories will be explained further throughout this study. The types of grammar will be studied throughout this work to obtain detailed analysis of each one.

Keywords: Linguistics, Saussure, grammar concepts.

¹ Acadêmico do V semestre de Letras da UFRN-CERES-DCSH.

1. Introdução

O presente artigo baseia-se nas pesquisas de Perini (2006), Neves (1997), Azeredo (2010), Possenti (1996), Martelotta (2009), Paveau e Sarfati (2006) e em relação à gramática tradicional, quanto à gramática descritiva, e a gramática gerativa à discussão está centrada na procura de investigar os conceitos das gramáticas nos estudos linguísticos de forma abrangente essa diversidade das abordagens é uma condição necessária para obter conhecimento, assim mostrando a importância histórica e social das teorias e salientando, que este estudo vai dar uma nova visão a respeito das correntes das concepções linguísticas do século XIX.

É por isso, que as teorias linguísticas, desde a gramática comparada no século XIX até a contemporaneidade estar ligada nos dois grandes momentos ao comparatismo, ou seja, o morfológico e de sua versão historicista, e a partir desse momento, a expectativa do desenvolvimento da linguística. Os princípios metodológicos elaborados nesses estudos preconizavam a análise dos fatos observados de modo que se evidenciavam no estudo comparado das línguas o fato de que elas se transformam com o tempo, independente da vontade dos homens. Os estudos comparatistas surgem no século XIX com o desenvolvimento do método histórico que foi um importante instrumento que deu ênfase das gramáticas comparadas e da linguística histórica.

Neste relato, apresentamos uma pesquisa feita com base no livro Curso de linguística geral, Saussure afirma que “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”, assim, esta é fundamental para que possamos compreender os postulados de Saussure. As ideias de Saussure que caracterizam a linguística moderna tornam-se públicas com o famoso curso de linguística geral, em que esse livro é uma reconstrução, a partir de notas escritas por alunos, de três cursos que foram ensinados por Saussure entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra, cidade de origem do linguista. Este trabalho se organiza em seções que tratam das definições dos diferentes tipos de gramática fundamentadas a partir dos teóricos linguistas.

2. Definição da gramática normativa

A gramática normativa costuma ser utilizada em sala de aula e em livros didáticos. Para Martelotta (2009, p.45), “Outro conceito da gramática tradicional que é estudada na escola desde pequenos, que o nossos professores de português nos ensinaram a reconhecer os elementos que constitui formadores dos vocábulos como os radicais, afixos, etc.” Primeiro a gramática normativa é aquela que busca a padronização da língua, estabelecendo as normas do falar e escrever corretamente.

Para Azeredo (2010, p.130-131), a gramática prescritiva ou normativa, o seu enfoque é no ensino da língua na tradição escolar e também na sociedade. Qualquer gramática normativa é essencialmente uma gramática descritiva, logo só se pode prescrever uma forma da linguagem, ou seja, prescrição se ela for preliminar identificada por intermédio de uma descrição.

Na gramática normativa é importante escrevermos de forma correta que será observável nas seguintes frases, contudo não podemos combinar as frases de qualquer forma, porém a nossa língua apresenta restrições e temos que usar da forma mais adequada possível como exemplo: a) O aluno entregou o trabalho. b) o trabalho o aluno entregou. c)? Entregou o aluno o trabalho. d) Aluno o entregou trabalho o.

Algumas regras da gramática normativa e a sua importância de escrever adequadamente, conforme, o autor Martelotta (2009, p.44), letra (a) o que seria a estrutura sentencial mais comum do português nos dias atuais que identificar-se com a ordenação sujeito-verbo-objeto e seus sintagmas nominais apresentam uma estrutura artigo substantivo. Em b) essa inversão, embora não tão corriqueira, pode ser encontrada em enunciados reais, sobretudo, em contextos em que, por algum motivo, se quer dar ênfase ao sintagma *o trabalho*, pois algumas tendências sintáticas têm motivação discursiva.

Em c) também apresenta uma inversão da frase é ainda menos comum e pode ser estranha ou agramatical a alguns falantes, daí a dúvida expressa pela interrogação antes da frase.

Que pode ser encontrada em contextos de alta formalidade e na língua escrita. Em d) não é possível na nossa língua não podemos de forma alguma, colocar os artigos depois dos substantivos (aluno o, trabalho o), já que seu lugar no sintagma é a posição anterior aos substantivos a que se trata (o aluno, o trabalho).

Conforme, Bloomfield não aceita as definições do mentalismo, ou seja, para ele, espírito, vontade, consciência não são mais que “configurações de sucessão do mundo material”, dos movimentos corporais.

O fato é que a linguagem para Bloomfield é uma conduta que pode ser estudado de forma externa, porém não se trata de uma doutrina psicológica, mas sim de uma metodologia. Esse teórico é muito proeminente para o estudo da linguística. A gramática comparada de acordo com os autores (Paveau e Sarfati, 2006, p.9) a origem da gramática comparada “Foi somente a partir de 1860, aproximadamente, que a gramática comparada orientou-se para a linguística histórica, com o programa explícito [...]”. A teorização da linguística moderna

Saussure mostra que o homem não é senhor de sua língua. Ao questionar as evidências gramaticais e a maneira pela qual elas funcionam para o sujeito falante, Saussure contribuiu para tirar a reflexão sobre a linguagem das evidências empíricas; ao estudar a língua como objeto abstrato, um sistema cujas forças são exteriores ao mesmo tempo ao indivíduo e à realidade física, a teoria saussureana produziu um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que reinava na reflexão da filosofia e das ciências humanas nascentes, no final do século XX. (PAVEAU e SARFATI, 2006 p.63).

Seguindo esse pensamento, Saussure (2006, p.63), afirma que as citações, “O trabalho de Saussure instaura, com efeito, uma ruptura com a linguística comparatista de sua época, propondo uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática (dir-se-á, mais tarde, estrutural)”. Portanto, os conceitos propostos por Saussure foram pesquisados pela fonologia de Praga nos anos 1960-1970. Sendo Saussure o pai do estruturalismo. A distinção entre língua e fala na concepção da Língua e da Linguística.

Realizado a pesquisa entre a fala e a língua os conceitos de ambas a fala é particular, é um dado individual, acessório mais ou menos acidental, ato de vontade e de inteligência, psicofísica, soma do que as pessoas dizem e também não é coletivo. A língua é uma convenção,

resultante de um acordo entre os seus usuários é social, essencial, registrada passivamente, psíquica, soma de marcas em cada cérebro e modelo coletivo. Portanto, ela é adquirida e convencional é uma instituição social. É uma capacidade que se manifesta por meio da comunicação.

A linguagem e a mudança da sincronia e diacronia são dicotomias Saussureana, em relação ao método de investigação a ser aceito pelo linguístico em suas pesquisas. Sincronia significa ao mesmo tempo. Estuda-se a língua o que permite descrever concretamente o seu funcionamento num dado momento e lugar, podendo comprovar o seu estado sem se preocupar com as mudanças ocorridas através no tempo.

Diacrônia significa através do tempo. Esse estudo permite observar as mudanças que ocorre com a língua através do tempo, descrevendo e comparando suas diversas etapas e estabelecendo conclusões sobre a sua evolução. Este é o processo tomado pela Linguística comparativa e histórica e é por meio desse processo diacrônico que se chega às origens das diversas línguas. Saussure considera a linguística da fala como secundária.

O fundador da linguística moderna chama-se Ferdinand de Saussure que abriu novos caminhos para a linguística, através do estudo sobre a língua (*langue*) e a fala (*parole*). A língua foi imposta ao indivíduo, enquanto a fala é um ato particular. Junção da língua mais fala resulta na linguagem. Outro aspecto básico é a do signo linguístico. O signo é o resultado de significado mais significante.

O significante é chamado de imagem acústica, não deve ser confundido com o som material, isto é, algo físico, porém identificado com a impressão psíquica desse som. O significado é chamado de conceito, e representa o sentido que é atribuído ao significante é o sentido, que atribuímos ao significante “linguagem”. Concluindo, este raciocínio o signo, é uma unidade constituinte do sistema linguístico, procede de uma associação de um conceito com uma imagem acústica.

A gramática normativa é um conjunto de conhecimentos, para construir e interpretar unidades como, frases, orações e períodos. Entretanto, essas instruções, isto é, as regras são

distinguidas em quatro tipos tais como: regras fonológicas, que descrevem a pronúncia das formas da língua; regras morfológicas, que descrevem a estrutura das palavras; regras sintáticas, que descrevem a organização das sentenças; regras semânticas (ou regras de interpretação), que relacionam as formas descritas pelas regras morfológicas e sintáticas com seus respectivos significados.

3. Uma visão geral da gramática funcional

O conceito de função e funcional é bem definido na realização da Escola Linguística de Praga, porém, ao verificar a sua interpretação que são dadas a esses termos. Segundo Danes (1987, p.4 apud NEVES, 1997, p.5-7). O termo funcional é usado, em alguns casos, num sentido muito indefinido, como uma espécie de simples rótulo; e, em quinto lugar, os termos função e funcional não são os únicos relevantes para a interpretação da “abordagem funcionalista”: de um lado, outros termos provindos da interpretação finalista (teleológica teleonôma).”.

O termo escola de praga é definido ao um grupo de estudiosos que começaram exercer atividade antes de 1930, que para os linguísticos, admitir ao homem reação e referência à realidade extralinguística.

Para Neves (1997, p.17), esse contexto, sobre a escola de Praga” é caracterizada como um estruturalismo funcional que é do domínio comum à afirmação das théses (1929) do círculo Linguístico de Praga de que a língua se trata de um sistema funcional, de modo que estar ao lado do estrutural, sistêmico e o funcional.” Que vem sendo relacionada a um dos fatores intervenientes na ação da comunicação verbal: ao contexto: função referencial; ao remetente: função emotiva; ao destinatário: função conativa; ao destinatário: função conativa; ao contato: função fática; ao código: função metalinguística; à mensagem: função poética.

Entende-se, por gramática funcional que é uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que buscam em sua totalidade engajar-se em uma teoria global da interação social. Assim, funcionalismo em linguística mantém relações com a teoria que essas relações

entre as unidades e as funções das unidades têm a qualidade sobre seus limites e também sua posição, e que dar a entender que a gramática é acessível às pressões do uso.

Conforme, Neves (2006, p.15) “quando diz que a gramática funcional considerar a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considerar é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória”. A gramática funcional trabalha com a perspectiva da emissão e recepção, isto é, o usuário tem a intenção de emitir a mensagem de tal maneira que o ouvinte consiga entendê-la, decodificá-la e interpretá-la.

Tendo como base os conceitos de Neves (2006 p.21-22), “a sistematicidade e funcionalidade na” língua Mackenzie (1992), que segue a linha funcionalista de Dik, afirma que a gramática funcional tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática), isto é, a gramática funcional tem como explicar regularidades dentro das línguas e através delas, maneira de seus aspectos recorrentes das condições sob as quais as pessoas usam a língua.

O estudo em foco faz-se imprescindível em relação às teorias que da a direção à gramática funcional referem-se, em grande parte, à competência comunicativa, ou seja, a capacidade que o ser tem de se interpretar a situação discursiva de maneira apropriada. Os universais linguísticos, sob a luz dessa abordagem, se constituem de uma derivação da universalidade dos usos da linguagem nas sociedades humanas.

Para Neves (1997, p.25-26), a proposta de Dik, diz que a gramática funcional é formada de uma teoria de componentes engajados, em uma teoria funcional da sintaxe e da semântica, para ter progresso é necessário estar dentro da pragmática e também dentro de uma teoria da interação verbal. (DIK, 1979, p.2), ordenado à estrutura do predicado à qual se reduzem todas as expressões linguísticas com três tipos de funções: semântica (papéis dos referentes dos termos nos estados-de-coisas designados pela predicação: agente, meta, receptor, etc) Sintáticas especificações da perspectiva a partir da qual o estado-de-coisas é apresentado na expressão linguística: sujeito e objeto.

A gramática funcional e as diversas áreas de investigação linguística. Baseando nas pesquisas de Neves (1997, p143) “a direção funcionalista dos estudos linguísticos não se encontrar apenas na Escola de Praga ou nos modelos de gramática funcional de Halliday ou de Dik, porém também nas áreas como a psicolinguística, a linguística geral e as descrições linguísticas de problemas gramaticais.” E em outras áreas que foram objeto de investigação na Escola de Praga que são a fonologia, a morfologia estrutural, a linguística histórica, como a estilística, a poética e também a análise de estilos funcionais que entram a língua técnica, a língua da ciência, a língua do jornalismo, e entre outras, que na modernidade seriam chamada de línguas para fins especiais.

A gramática funcional pretende-se igualmente aplicável a todas as línguas e todos os tipos de língua. Na prática, isso significa uma tentativa de atingir o equilíbrio entre o geral e o particular: as descrições não devem ser tão específicas de uma língua que não possam ser transferíveis para outras línguas, nem podem ser tão gerais que as peculiaridades das línguas individuais sejam obscurecidas. (NEVES, 1997, p147)

4. Princípios de linguística descritiva

Diferentes conceitos de gramática serão esclarecidos e três sentidos principais da palavra gramática ao longo dessa leitura. O que é uma gramática? Chama-se de gramática um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua.

Com base em Perini (2006, p.23) os três princípios principais da gramática são: a gramática da a entender-se por uma disciplina que diz o que é certo ou errado na língua. É Chamada de gramática prescritiva ou normativa. Mais detalhadamente o conceito de gramática é um sistema de regras, unidades e estruturas que o indivíduo que já tem programado em sua memória de modo que use a língua, fazendo da gramática parte do nosso conhecimento de mundo.

E logo, o conhecimento que adquirimos durante a infância, é a partir desse conhecimento que domina nosso uso da língua e que memorizamos sem perceber que é denominada a gramática internalizada. Portanto, que em vez de receitar o que deve ou não se dizer registrar como se fala realmente, assim retratando e sistematizando os acontecimentos da língua, denominando a esse tipo de gramática como a gramática descritiva.

Os falantes do português do Brasil têm em sua memória uma regra que diz que a palavra *um* pode aparece antes de palavras como *livro* ou *elefante*, mas não antes de palavras como *janela* ou *cabrita*. Por isso, rejeitamos as sequências *um janela* e *um cabrita*, porque são formas que violam aquela regra. Note-se que não aprendemos isso na escola, nem estudando gramática [no sentido (a)] __ isso é parte do nosso conhecimento do português, que adquirimos na infância juntamente com a localização do banheiro da nossa casa ou quais comidas de que gostamos mais. A parte desse conhecimento que governa nosso uso da língua e que memorizamos sem nem perceber é denominada gramática internalizada. (PERINI, 2006, p.23).

Segundo Perini (2006, p.24), “chama-se também gramática a descrição, feita por um linguista, do sistema [...] pode ser um livro, mas é bem diferente das gramáticas escolares a que estamos acostumados”. Para Perini, em vez de recomendar o que se deve ou não se dizer, registra como se fala realmente, descrevendo e sistematizando os acontecimentos da língua. A essa definição de gramática dar-se o nome de gramática descritiva.

[...] há uma regra sintática que determina o seguinte: a forma *eu* é usada como sujeito, à forma *me* como objeto. Por exemplo: [1] Eu chamei o advogado. [2] O advogado me chamou. Para entendemos de como usar essa regra temos quer ter noção do que é “sujeito” e um “objeto”. Conceitos de sujeito dado por Perini, o sujeito é como o termo o qual o verbo concorda, de modo que fica explícito por que *eu*, e não *o advogado*. E o Sujeito em [1] Eu chamei o advogado, e por que *o advogado* é o sujeito em [2] na frase: O advogado me chamou. Temos conhecimento de que sujeito é um termo essencial da oração, [...] de forma que dar a entender que eu pratiquei a ação de chamar em [1]: Eu chamei o advogado, porém em [2]: O advogado me chamou a ação foi praticada pelo advogado. [...] (PERINI, 2006, p.60)

Gramática descritiva de acordo com Possenti (2004, p.65), gramática normativa é conjunto de regras que devem ser seguidas. Já a gramática descritiva é o conjunto de regras que

são seguidas. A visão da gramática descritiva é a de explicar como a língua é falada, o ponto chave da diferenciação entre a gramática normativa.

Nessa mediação Possenti (1996, p.75), “para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à normalidade [...]”. Ao contrário da gramática descritiva enfrenta e considera um fato a ser descrito e bem justificado tanto a língua falada ou escrita, porém sendo um dado variável, isto é uniforme, e sua dedicação é de encontrar as regularidades presentes que condicionam essas variações.

O conceito da gramática descritiva para Travaglia (1996, p. 27), essa gramática tem sido chamada de gramática descritiva, é uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática dessa forma seria então, "um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método".

Nas relações desse estudo Perini (2006) demonstra que a informação fornecida pelas palavras mais a estrutura gramatical não é suficiente para explicar o significado das mesmas, o que vai nos permitir interpretar tais sentenças e o significado que se extrai de cada uma delas é a aplicação de interpretações mentais onde estas não se baseiam só no que se escuta, ou na grafia (a sequência de palavras) “Parte dessas interpretações se baseia em nosso conhecimento geral do mundo.”.

É importante mencionar que a estratégia léxico-gramatical: com relações formais do sinal linguístico e no seu conhecimento da língua, e assim atribuir uma ou mais interpretações semânticas à expressão percebida. Concluindo a estratégia cognitiva: avalia cada uma das interpretações semânticas resultantes da estratégia léxico-gramatical e reprovava uma ou mais interpretações. Há dois tipos de recurso que o receptor utiliza a cada momento, e desse modo se distinguem unicamente pelo tipo de conhecimento de que lançam mão: conhecimento da língua ou o conhecimento de que lançar a mão: conhecimento da língua ou conhecimento do mundo extralinguístico.

5. A corrente de estudos linguísticos conhecida como gerativismo

A linguística gerativa ou gerativismo é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que se iniciou nos Estados Unidos, no final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Dessa análise Chomsky publicou seu primeiro livro, estruturas sintáticas. Partindo de tal problemática, buscou-se investigar a linguística gerativa foi inicialmente formulada com uma resposta e rejeição ao modelo behaviorista de descrição com efeito da linguagem.

Em sua resenha Chomsky, Martelotta (2009, p.128) dar mais relevância ao fato de um indivíduo humano que possa sempre agir com criatividade a respeito ao uso da linguagem, ou seja, em sua observação os seres humanos estão formando frases novas e inéditas jamais faladas pelo próprio ser humano que produziu ou por outro indivíduo.

De acordo com esse pensamento de Chomsky, se consideramos a criatividade as principais características da linguagem humana então deveriam abandonar o modelo teórico e metodológico do behaviorismo, já que nele não há espaço para eventos criativos, pois para linguistas como Boomfield, o comportamento linguístico de um indivíduo deve ser interpretado como uma resposta completamente previsível a partir de um dado estímulo, tal como é possível prever que um cão começara a latir ao ouvir, por exemplo, o som de uma campainha caso tenha sido treinado para isso. Se o behaviorismo deve ser abandonado, como de fato foi após a publicação da resenha de Chomsky, o gerativismo se apresenta como um modelo capaz de superá-lo e substituí-lo. (MARTELOTTA, 2009, p128-129)

Tomando base nas ideias de Martelotta (2009) com o intuito de investigar quais são os traços do gerativismo, as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural.

Entretanto, partindo das reflexões presentes, a morada da linguagem passa a ser a mente humana. Tomando como base na caracterização da gramática gerativa está no acontecimento de que Chomsky é o criador dessa tradição, e assim sucedeu a diferenciação entre competência e desempenho. A competência é uma capacidade inata natural do indivíduo já nasce e em parte adquirida de formular e compreender frases em uma língua e caracteriza o desempenho como sendo uma utilização concreta dessa capacidade.

A gramática internalizada a pessoa já nasce com ela, isto é, ela é intrínseca a cada um, pois não se aprende na escola e sim, com a convivência já que a linguagem é universal e coexiste no meio social. A gramática internalizada para Travaglia (1996, p. 28), “esta concepção de gramática considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como o conjunto das regras [...]”

Segundo Marcuschi (2008, p.37-39), “a pragmática é uma perspectiva de estudos que compartilha grande número de relações com várias áreas da linguística e seguramente merecerá ao longo do século XXI.” Contudo, através das abordagens pesquisadas não obstante a impressão da hegemonia de um projeto formalista na perspectiva do tripé Saussure, Bloomfield, Chomsky, tem que aceitar que a linguística do século XX foi multifacetada, ou seja, tem muitos aspectos e plural. Com uma imensa quantidade de desdobramentos, porém não, por término e lega ao século XXI questões sérias e bem analisadas e que tem direito a um aprofundamento.

O célebre linguística suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), [...] propôs, no início do século XX, uma distinção entre língua e fala. Para ele, língua é um sistema abstrato, partilhado por uma comunidade de falantes, que ganha realidade concreta na fala. Muitos anos depois, em 1965, outro grande linguista, nosso contemporâneo, Noam Chomsky (nascido em 1928, professor do Massachusetts Institute of technology-MIT-, nos Estados Unidos), retomou a distinção entre língua e fala, com pequenas alterações, propondo uma dicotomia entre competência e desempenho (ou performance). Assim como o conceito de língua de Saussure, a competência tem caráter abstrato, enquanto o desempenho, como a fala tem caráter concreto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.71).

Essa discussão se baseia nas pesquisas feitas de Chomsky, é um dos mais estudiosos da linguagem de todos os tempos.

A gramática como sistema de regras, segundo Martelotta (2009,p.131), em relação ao objetivo dessa fase da gramática transformacional que se desenvolveu e, foi modificada, diversas vezes entre 1960 a 1970.

Portanto, o gerativismo consta descrever como os constituintes das sentenças são formados e eram transformados em outros por meio da aplicação de regras. Na frase “o estudante leu o livro” tem cinco itens lexicais, que está organizado através de relações estruturais que são

os marcadores sintagmáticos e esses marcadores pode sofrer transformações a formar outras sentenças, por exemplo, “o livro foi lido pelo estudante”, o que o estudante leu?”, “quem leu o livro?”, etc. esses estudos foram analisados pelos gerativistas que observaram que as infinitas sentenças de uma língua eram transformadas uma estrutura em outra sentença ativa em sentença passiva, declarativa em interrogativa, afirmativa em negativa, e assim por diante.

O estudioso propunha uma gramática universal que explicasse o funcionamento das estruturas linguísticas da aquisição e a capacidade de uso da língua através do estudo das faculdades mentais. Eis o papel do gerativismo: constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa faculdade mental.

6. Considerações finais

O presente trabalho apresenta os diversos conceitos de gramáticas, que são normativa, descritiva, funcional e gerativa. Com base no que foi exposto até aqui, esse estudo mostra que os conceitos de gramática e suas teorias foram elaborados através de várias pesquisas de livros sobre os vários tipos de gramáticas. É muito importante ter em mente os conhecimentos sobre gramática, o que constitui a melhor porta de entrada aos estudos linguísticos. Com essas buscas de pesquisas tornam mais acessível à compreensão da linguística, e dessa forma passa a transmitir

um conjunto de conhecimentos e habilidades que o linguista deve adquirir antes mesmo de tomar contato com uma das modalidades de teoria: normativa, descritiva, funcionalista e gerativa.

A linguística pode ser conceituada como uma ciência que estuda a linguagem. O desenvolvimento desta ciência e a maneira de entender como funciona a linguagem, além dos mecanismos de formação e evolução das línguas faladas, criou a base para o surgimento de pesquisas e teorias acerca do assunto. .

Esta pesquisa, apresentar algumas abordagens gramaticais, bem como para satisfazer este objetivo, optou-se por apresentar as teorias encontradas nas gramáticas, para que, assim, se pudesse comparar e analisar qual das abordagens apresenta o melhor objetivo, e a metodologia mais adequada e a organização lógica de teorias.

Portanto, ressaltando destacar a linguística é concebida como a ciência que se ocupa do estudo acerca dos fatos da linguagem, cujo professor foi Ferdinand de Saussure. Que o elemento central da gramática é a sintaxe. Um ponto fundamental dessa pesquisa que a morfologia e sintaxe são partes constitutivas da gramática chamada normativa. A gramática tradicional não é científica e também não é baseada em Saussure, logo a gramática descritiva baseia-se no funcionalismo. O gerativismo sucede o estruturalismo, este com ênfase apenas na gramática apresentada nos textos e aquele com o falante idealizado (competência e desempenho). As correntes teóricas acerca da linguística moderna foram de grande valia para o estudo das gramáticas. Cada corrente estabeleceu novos métodos de análise e estudo dentro da ciência da linguística, complementaram-se ou operam-se entre si, exercendo ainda hoje um papel de suma importância no estudo da linguística atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAVEAU, Marie-Anne, SARFATI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática.** Trad. M.R. Gregolin et al.- São Carlos: Claraluz, 2006.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fonte, 1997.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed.- São Paulo: Publifolha, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In____ Martelotta, M.E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de, **Curso de linguística geral**. (Org.) por Charles Bally, Albert Sechehaye, et al. 27. ed.-São Paulo: cultrix, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINET, André. **Elementos de linguística geral**. 8 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1978. Disponível em:<<http://www.brasilecola.com/portugues/linguistica.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

QUAL FORMA PRONOMINAL VOCÊ COSTUMA USAR PARA SE DIRIGIR AO SEU PAI OU A SUA MÃE? UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLHA DE TRATAMENTO NAS RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM FLORIANÓPOLIS/SC

Patrícia Graciela da ROCHA¹

RESUMO: Neste estudo, temos o objetivo de verificar, a partir dos testes de percepção e produção linguística qual é o pronome de segunda pessoa que os florianopolitanos afirmam usar para se dirigirem aos pais. Nosso aparato teórico e metodológico baseia-se nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994) e da Dialetolegia Pluridimensional (RADTKE E THUN, 1996; THUN, 1998; BELLMANN, 1999). A amostra utilizada nesta pesquisa compreende testes de percepção e produção aplicados na cidade de Florianópolis. Esses testes foram aplicados a alunos de uma escola de Educação Básica do entorno da UFSC, a acadêmicos de alguns cursos de graduação da UFSC, a alunos da IFSC/Florianópolis/Continente, a trabalhadores do comércio do centro de Florianópolis, dentre outros. Diante dos resultados obtidos podemos verificar que, nas relações de assimetria com os pais, os informantes estão divididos entre os que afirmam preferir o uso exclusivo de *tu* e os que afirmam usar somente *o senhor*, além daqueles que usam a forma *você* confirmando o caráter mais respeitoso e mais distante do *você* e de maior proximidade e intimidade do *tu*, além do caráter mais polido, mais cortês e mais respeitoso de *o senhor*.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes; Segunda pessoa; Florianópolis; Sociolinguística, Dialetolegia.

ABSTRACT: The following article intends to verify from the perception and linguistics production tests which one is the second person treatment pronoun that florianopolitanos states they use to refer to their parents. Our theoretical and methodological apparatus are based on the Linguistics Variation and Change Theory assumptions (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994) and Multidimensional Dialectology (RADTKE E THUN, 1996; THUN, 1998; BELLMANN, 1999). The sample used in this research consists in perception and production tests applied in Florianópolis city. These tests were applied to students of Basic Education school around UFSC, to some UFSC undergraduation academics, to IFSC/Florianópolis/Continente students, to the Florianópolis downtown workers, among others. Due to the obtained results we can see that, in the asymmetrical relationship with parents, the informants are divided between the ones which states to prefer the exclusive use of *tu* and the ones which states to use only the *senhor*, beside the ones that use the *você* form confirming a more respectful character and more distant from *você* and of a greater proximity and intimacy from *tu*, besides the more polished, more courteous and more respectful of the *senhor*.

KEYWORDS: Pronoun; Second person; Florianópolis; Sociolinguistics; Dialectology.

¹ Doutora em Linguística e Professora do curso de Letras Português e Espanhol/EAD da UFMS.

Introdução

As formas de tratamento em uma comunidade parecem refletir valores e atender a interesses de seus indivíduos, pois elas são instrumentos importantes para a diferenciação dos relacionamentos e dos contextos sociais em que esses relacionamentos ocorrem. “A escolha entre as formas disponíveis para se dirigir à segunda pessoa é condicionada por fatores sociais e ideológicos e a conformidade do indivíduo em relação às normas de uso reflete sua atitude quanto aos valores sociais do grupo em que está inserido” (DIAS, 2007, p.1). Ademais, fatores psicológicos também parecem condicionar a escolha da forma de tratamento, pois podem demonstrar afeto, amor, ódio, raiva, desprezo, ironia, irritação, distanciamento, afeição, hostilidade, admiração, adulação, educação etc. Por conseguinte, é evidente a importância da escolha da forma de tratamento na interação humana e os conflitos que uma seleção inadequada pode gerar.

Sob a visão da Sociolinguística Quantitativa ou Teoria da Variação e Mudança, temos visto várias pesquisas, por todo o Brasil, que vêm apresentando resultados esclarecedores sobre os usos dos pronomes de segunda pessoa do discurso. Nesse sentido, a Região Sul é privilegiada por ter sido contemplada com muitos trabalhos sobre esse objeto que nos trazem uma boa descrição do fenômeno (RAMOS, 1989; SOARES; 1999; MENON 2000; LEÃO, 2003; LOREGIAN-PENKAL, 2004; ARDUIN, 2005; COELHO E GÖRSKI 2011; NUNES de SOUZA, 2011, ROCHA, 2012, dentre outros).

Este estudo parte dos resultados de uma pesquisa (ROCHA, 2012) sobre o fenômeno da variação pronominal de segunda pessoa do singular, *tu/você/o senhor*, na função de sujeito e sua correlação com as formas pronominais que aparecem na função de complementos verbais e de adjuntos (oblíquos e possessivos) a partir de dados sincrônicos do português brasileiro da variedade usada na cidade de Florianópolis – Santa Catarina – Brasil.

No presente trabalho, nosso objetivo é verificar, a partir dos testes de percepção linguística, qual é o pronome de segunda pessoa que os florianopolitanos afirmam usar em situações assimetria – na sua relação com os pais – e quais os fatores sociais estão envolvidos nessa escolha.

Metodologia

Nosso aparato metodológico baseia-se nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994) e da Dialetoлогия Pluridimensional (RADTKE E THUN, 1996; THUN, 1998; BELLMANN, 1999).

A amostra utilizada nesta pesquisa compreende testes de percepção linguística que foram aplicados pela própria pesquisadora em escolas de Educação Básica e em alguns comércios de Florianópolis. Os testes aplicados na Universidade (UFSC) contaram com a ajuda de alguns professores da instituição que receberam orientação de como proceder.

Após a entrega dos testes, foi realizada a leitura dos comandos, com a orientação de que os participantes não conversassem entre si, e de que as dúvidas devessem ser esclarecidas pela pesquisadora/professora.

Levando em consideração que os alunos da Educação Básica tendem a tomar a pesquisa de opinião como uma avaliação, enfatizamos o objetivo da pesquisa, com a indicação de não haver uma resposta correta. Procuramos também deixar os participantes menos tensos afirmando-lhes que os testes não seriam vistos por seus professores.

Para a estratificação dos informantes consideramos as variáveis extralinguísticas: *sexo, idade e escolaridade*, adotando o seguinte perfil.

Quadro 1: Estratificação dos informantes dos testes

| Sexo | Informante 1 a 10 | Informante 11 a 20 | Informante 21 a 30 | Informante 31 a 40 |
|-----------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Feminino | 12 a 33 anos. Ensino Fund. | 17 a 33 anos. Ensino Superior | 42 a 74 anos. Ensino Fund. | 42 a 75 anos. Ensino Superior |
| Masculino | 12 a 33 anos. Ensino Fund. | 17 a 33 anos. Ensino Superior | 42 a 74 anos. Ensino Fund. | 42 a 75 anos. Ensino Superior |
| TOTAL | 10 | 10 | 10 | 10 |

Entretanto, quando os testes foram aplicados nas salas de aula, seja da Educação Básica ou no Ensino Superior, todos os alunos puderam participar e todos os testes foram recolhidos. Somente depois da coleta realizada é que fizemos a separação de acordo com a estratificação

social mencionada no quadro 1 e os que não faziam parte do perfil desejado foram, em um segundo momento, excluídos da amostra².

Nesse teste, fizemos as seguintes perguntas: (1) Qual forma você costuma usar para se dirigir a um amigo ou a uma amiga? (2) Qual forma você costuma usar para se dirigir ao seu pai ou a sua mãe? (3) Qual forma você costuma usar para se dirigir a alguém superior (chefe, por ex.)? (4) Qual dessas formas você acha boa ou mais bonita? e (5) Qual dessas formas você acha feia ou ruim? Em todas as perguntas o informante tinha três possibilidades de respostas objetivas: (a) *Tu*, (b) *Você* e (c) *Senhor(a)*. Nas perguntas (4) e (5) havia ainda a alternativa de assinalar (d) *Não acho feia ou ruim nenhuma das formas acima*. O informante poderia também assinalar mais de uma alternativa caso achasse necessário.

Neste trabalho, discutiremos apenas as respostas dadas à pergunta (2) *Qual forma você costuma usar para se dirigir ao seu pai ou a sua mãe?*

Obtivemos, no total, 212 questionários respondidos, sendo 127 deles de informantes nascidos em Florianópolis ou região metropolitana e moradores desses mesmos lugares e 85 de informantes nascidos em outras cidades e moradores de Florianópolis ou região.

Vale ressaltar que, dentre os informantes de outras cidades, a maioria (63) é da Região Sul, sendo 26 do Rio Grande do Sul, 25 de Santa Catarina (exceto da região metropolitana) e 12 do Paraná. Os demais informantes são da região sudeste (7 de Minas Gerais, 6 de São Paulo, 4 do Rio de Janeiro) da região norte (2 do Maranhão), do centro-oeste (1 Mato Grosso do Sul) e do nordeste (1 da Bahia). Além disso, tivemos 1 informante do Uruguai.

É importante observar que esse número de informantes de outras cidades (estados) reflete o fluxo de migração em Florianópolis.

A partir dessa coleta de dados inicial, separamos os 127 testes respondidos por sujeitos nascidos em Florianópolis ou região metropolitana (São José, Palhoça, Biguaçu etc.) e, em seguida, apartamos para análise 40 testes que se encaixavam no perfil estabelecido no quadro 1. Por fim, aplicando a regra de três, chegamos aos percentuais de cada resposta e de cada variável que são apresentados em forma de gráfico no decorrer deste estudo.

² Em Rocha (2012) podemos verificar que todos esses testes também foram considerados para uma explanação geral dos resultados.

Referencial Teórico e Revisão de Literatura

A abordagem teórica deste estudo leva em conta os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994), da Dialetoлогия Pluridimensional (RADTKE e THUN, 1996; THUN, 1998; BELLMANN, 1999) e de autores que se debruçam sobre o estudo dos pronomes (BROWN e GILMAN, 1960, 2003).

Conhecidamente a teoria da Variação e Mudança linguística (ou sociolinguística variacionista), proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968])³ parte da premissa segundo a qual a heterogeneidade e a variabilidade são características inerentes à língua. Esta proposta rompe com a ideia, dominante ao longo do século XX, de que a língua é um *sistema homogêneo*, uniforme, estático, sistema de signos bem definidos, hierarquizados e sem variações.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) a variação é inerente ao sistema linguístico, sistemática, regular e ordenada, sendo motivada por pressões sociais que estão permanentemente atuando na língua, e por isso não deve ser estudada fora do contexto social (LABOV, 2008 [1972])⁴.

O estudo das atitudes linguísticas é uma das tarefas que a sociolinguística se propõe a fazer. Está relacionado ao problema da avaliação, relativo aos julgamentos subjetivos do falante quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores.

O problema da avaliação linguística diz respeito a qualquer nível de atenção dos falantes em relação à fala e busca compreender de que maneira os membros de uma comunidade de fala avaliam determinada mudança, qual o efeito que essa avaliação provoca na mudança e até que ponto o estigma social influencia diretamente o curso da mudança linguística.

Uma das aspirações da investigação da avaliação linguística é a observação das respostas e reações subjetivas dos membros da comunidade diante de uma determinada mudança em curso. Essas respostas e reações perpassam todos os níveis de consciência, desde a discussão manifestada explicitamente até aquelas reações inacessíveis à introspecção. A

³ Versão utilizada: tradução de Marcos Bagno (2006).

⁴ Versão utilizada: tradução de Marcos Bagno, M^a Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso (2008).

maior parte dos estudos trata de reações manifestadas diante de mudanças que alcançam um certo nível de atenção consciente e tais reações tendem a ser negativas.

Para Labov (1972) os valores sociais atribuídos a duas formas linguísticas, uma padrão ou conservadora e outra inovadora, frequentemente simbolizam também uma oposição entre valores sociais. Esses valores sociais podem alcançar o nível de conscientização social e se tornarem estereótipos, sujeitos à correção social irregular ou, então, podem permanecer abaixo do nível como marcadores inconscientes. Mas em estágios mais avançados, uma das formas vai prevalecer, embora nem sempre uma forma tida como inovadora vence, ou seja, a sua concorrente conservadora pode vencer o “duelo” instaurando-se, assim, um movimento de retração (mudança regressiva) e não de avanço (mudança progressiva). Segue-se um longo período quando a forma desaparecida é usada como fonte de estereótipo até ser completamente extinta. Se a antiga pronúncia, por exemplo, é preservada em topônimos ou formas fixas, é ouvida como uma irregularidade sem sentido. Mas é possível também que a forma antiga sobreviva com outra função, ou seja, com especialização de uso.

É importante distinguir, no problema da avaliação social atribuído a formas ou variantes linguísticas, os diferentes estágios de mudança, pois a variação ocorre tanto no indivíduo como no nível da comunidade. Sendo assim, é possível verificarmos diversos tipos de mudança: (i) mudança implementada – estágio mais adiantado em vias de implementação; (ii) estágios de taxa média e (iii) mudança incipiente – ainda pouco detectada. No nível estrutural, ocorre uma difusão através do sistema linguístico, em que o uso de uma forma ou variante parte de contextos mais restritos e vai atingindo contextos mais amplos com o decorrer do tempo. Em síntese, ocorre uma luta evolutiva entre as formas novas e as antigas, com as novas se espalhando tanto de um falante para outro como de um contexto linguístico para outro.

A mudança linguística pode ser impulsionada pelo prestígio das formas alternantes (variantes) e pode se encontrar em diferentes estágios de propagação. Porém, nem sempre uma das variantes é menos prestigiada do que outra, isto é, a variação pode ocorrer tanto entre: (i) formas igualmente aceitas pela tradição normativa, ii) formas de *status* normativo desigual e iii) formas igualmente não aceitas normativamente. Fatores atuantes como a escolarização, contato com escrita, mídia e origem social tendem a influenciar no aumento ou na diminuição da ocorrência de formas padrões ou conservadoras.

No caso do nosso objeto de estudo nesta pesquisa, acreditamos que não há um prestígio social generalizado por parte da sociedade florianopolitana, mas uma marca de identidade local. Trata-se da noção de prestígio encoberto, postulada por Labov (1972), que está associada à noção da identidade social, ao orgulho linguístico, à ligação a uma dada classe social ou comunidade de fala. Além disso, podemos sugerir que o *você*, embora ainda não seja reconhecido como pronome pessoal de segunda pessoa pela gramática normativa, é muito disseminado pela mídia escrita e televisiva de massa, o que contribui grandemente para que a forma não sofra estigma mesmo entre os falantes que não a usam. Entretanto, é possível que o *tu* sofra estigma entre os falantes de outras regiões do país (não usuários de *tu*), pelo fato de ser uma forma utilizada somente em alguns estados e por não ser muito disseminado pela grande mídia.

Mollica (1995) sugere a existência de leis gerais e universais regulando a variação de uso da língua e de diferentes graus de percepção/avaliação passíveis de serem dimensionados pelo *uso*, *sensibilidade* e *valor social* dos fatos da língua. A autora adverte que alguns estudos empíricos atestam uma equivalência entre perfil sociolinguístico, crenças e atitudes linguísticas e confirmam o efeito da escolarização, da pressão escolar e da idade como parâmetros sociais determinantes nas escolhas linguísticas dos indivíduos. Para a autora, esses parâmetros, a depender do fenômeno variável em foco, costumam agir imbricadamente. Uma das evidências mais relevantes do trabalho de Mollica é a constatação da relação entre grau de percepção e valor social, ou seja, quanto menos notada ou percebida for uma variante, menor é o grau de estigmatização a ela atribuído. Em geral, formas que adquirem maior valor no mercado linguístico e recebem assim avaliação positiva tendem a ser usadas com um alto grau de monitoramento por parte do falante e por pessoas, geralmente, mais letradas.

A autora menciona também que a pressão social não promove somente variantes padrões, isto é, existem também contrapressões que prestigiam o uso da fala informal e vernacular.

Para Chambers (1995), as forças que prestigiam a variante padrão, ou standard, são mais claras e identificáveis: (i) a academia e as gramáticas tradicionais que invalidam usos mais coloquiais ou não abonados; (ii) os pais de classe média que defendem uma ‘boa linguagem’; (iii) os professores que corrigem o uso dos alunos; (iv) as cartas ao editor que deploram usos não prescritos pela gramática normativa; (v) o falante que desculpa-se pelo seu

modo de falar ‘errado’ ou por cometer erros de ortografia ou gramática; (vi) a não reclamação da hipercorreção na mídia ou da uniformidade de sotaque entre locutores de telejornais, etc.

O conhecimento das diferentes situações de linguagem de um determinado lugar, o comportamento dos usuários dessa língua diante de cada uma das possibilidades de uso e o entendimento dessa pluralidade de formas que convivem, constituem-se, na atualidade, a preocupação dos estudos dialetais. Para isso, a Geolinguística teve que se adequar a esses objetivos e transformou-se na Geolinguística Pluridimensional, no entanto, ela não substitui a primeira e, além disso, terá que administrar competentemente a pluralidade dos dados.

O modelo teórico da *Dialetologia Pluridimensional e Contatual* tem como princípio básico a pluridimensionalidade da análise da variação linguística, pelo qual se busca combinar a dimensão diatópica (horizontal), interesse primordial da dialetologia tradicional, com dimensões sociais (verticais), tradicionalmente enfocadas pela sociolinguística.

Coseriu (1982, p. 36) afirma que “a Dialetologia é o estudo da configuração espacial das línguas, ou seja, da variedade diatópica e das relações interdialetais e é essencialmente ‘gramática comparada’” e não cabe a essa ciência estabelecer fronteiras entre os dialetos, mas comprovar a configuração diatópica real da língua histórica, os limites efetivos da uniformidade idiomática, que, naturalmente, podem ser diferentes para os diferentes fenômenos considerados. Isto é, a Dialetologia registra e estuda a variedade idiomática como tal e trata de tirar dessa variedade inferências acerca do modo como funcionam, se constituem e se modificam as tradições idiomáticas

Dessa união que extrapola a variável diatópica ao buscar outras variáveis sociais, conjugando os pressupostos teórico-metodológicos da dialetologia/geolinguística e da sociolinguística, surge a geo-sociolinguística (ou sócio-geolinguística), um termo que vem sendo bastante utilizado no Brasil por pesquisadores como Razki (2003) e Cunha (2006).

Ao aliarmos dois enfoques teóricos da variação – a dialetologia e a sociolinguística – temos ferramentas importantes para compreendermos a variação linguística. A geografia linguística, como método da dialetologia, foi se aperfeiçoando e, atualmente, extrapola a variável diatópica ao buscar novas variáveis sociais. Em suma, a união desses métodos nos permitirá, por parte da dialetologia, ter uma *macrovisão* do fenômeno em estudo ao observarmos a sua distribuição nos mapas geolinguísticos e, ao mesmo tempo, ter uma *microvisão* do fenômeno, ou uma visão mais aprofundada, por parte da sociolinguística laboviana.

Para tratarmos do nosso objeto de estudo, nos baseamos também nos baseamos também na semântica do *poder* e semântica da *solidariedade* proposta por Brown e Gilman (1960). Com base no conceito desses dois termos, os autores analisam as diferenças existentes no uso de tais pronomes no francês, no alemão e no italiano. A análise parte dos pronomes latinos *tu* e *vos*, o primeiro usado como pronome de familiaridade recebeu designação geral de *T* e o segundo, como pronome de formalidade, recebeu *V*. Estas duas letras foram usadas para representar esses dois conceitos gerais em qualquer língua.

De acordo com esses autores, uma pessoa tem *poder* sobre outra conforme o grau em que ela é capaz de controlar o comportamento da outra. Porém, esse *poder* é *não recíproco*, pois em um relacionamento entre pelo menos duas pessoas, elas não podem ter *poder* na mesma área de comportamento. Sendo assim, a semântica de poder é não recíproca, por isso, o superior diz *T* e recebe *V*.

Brown e Gilman (1960) citam algumas bases para o poder, dentre elas estão a *idade*, o *sexo*, os *papéis institucionalizados da igreja, do estado, do exército ou os papéis dentro da família*. Para ilustrar a manifestação da semântica do poder em diferentes bases, os autores trazem exemplos da história da língua, especialmente na Europa Medieval, em que os pais eram figuras do imperador e que as primeiras experiências do indivíduo de subordinação ao poder através do *V* eram com os pais.

Considerando que a semântica do poder é *não recíproco* e apenas prescreve o uso entre superior e inferior, os autores estabeleceram outra semântica para o tratamento entre iguais. Nas sociedades da Europa Medieval, os pronomes de referência entre os iguais eram recíprocos, ou seja, os indivíduos davam e recebiam a mesma forma pronominal e, mesmo depois desse período, os iguais das classes altas trocavam entre si o *V* enquanto os iguais de classes baixas trocavam o *T*.

De acordo com os autores, o fato de o *V* ter entrado nas sociedades através das classes altas, ele adquiriu, principalmente entre os europeus, o *status* de elegância e gradualmente surgiu uma conotação diferente para o *T* e *V* e chamou-se o *T* de *intimidade* e o *V* de *formalidade*. Essa nova dimensão foi chamada pelos autores de *solidariedade*. Todavia, como nem todas as diferenças entre as pessoas são diferenças de poder, quando as diferenças não são relacionadas ao poder, o *V* surge em ambas as direções.

Os autores também estabelecem a *solidariedade* como *simétrica* para os relacionamentos em geral. Nessa semântica, as normas de uso são recíprocas e o *T* se torna

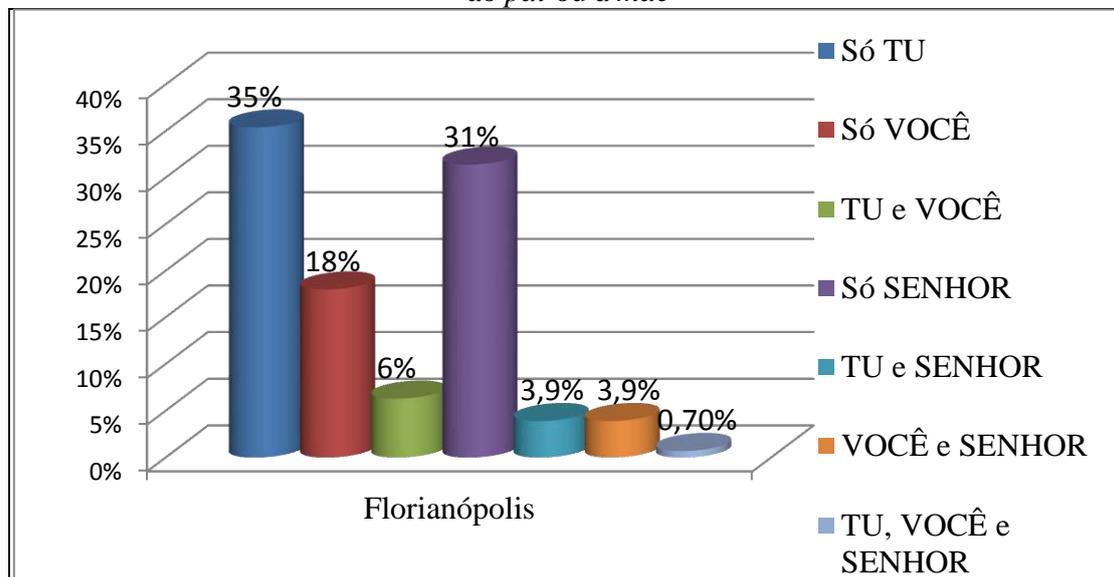
mais provável à medida que a solidariedade aumenta e o *V* à medida que a solidariedade diminui. De acordo com os autores, essa semântica ganhou supremacia sobre a semântica do poder a partir do século XIX e o resultado disso é um sistema unidimensional, isto é, o *T* é recíproco de *mais solidariedade* e o *V* é recíproco de *menos solidariedade*.

Diante do exposto, acreditamos que ao aliarmos os métodos e as teorias descritas até aqui, poderemos analisar os dados a partir de pontos de vista diferentes, o que certamente contribuirá para que encontremos as respostas às perguntas feitas neste estudo.

Apresentação e Análise dos dados

Dedicaremos aqui a ilustrar e a discutir as respostas dadas pelos informantes à segunda pergunta do teste de percepção que indagava o informante sobre *qual forma você costuma usar para se dirigir ao seu pai ou a sua mãe?* Para esta questão obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 1: Distribuição geral das respostas dos testes referente à forma utilizada para se dirigir ao pai ou à mãe



Como podemos visualizar no gráfico 1, as formas preferidas para se dirigir ao pai ou à mãe, em Florianópolis, são o *tu* (35%) e o *senhor* (31%), seguidas em menor frequência por *você* (18%), *tu e você* (6%), *tu e o senhor* (3,9%), *você e o senhor* (3,9%) e *tu, você e o senhor* (0,7%).

Observando o gráfico, vemos que a grande maioria dos informantes está dividida entre as formas *tu* e *senhor* seguida de um grupo considerável que pessoas que preferem o uso de *você* para esse tipo de relação. Diante de tais resultados nos indagamos sobre os motivos que levam um grande grupo de informantes a optarem pela forma *mais solidária – tu*, nos termos de Brown e Gilman (1960), enquanto no mesmo espaço social outro grande grupo de informantes opta pela forma *menos solidária – você*, isto é, podemos afirmar que a relação entre pais e filhos se tornou mais simétrica e, dessa forma, mais solidária? Acreditamos que sim, embora a forma *o senhor*, conhecidamente mais formal e mais respeitosa, continue bastante frequente (31%) em nossa amostra.

Para checar tal hipótese, ao aplicar os testes em uma escola de Educação Básica de Florianópolis, perguntamos oralmente a alguns alunos se os pais pediam a eles que os chamassem se *senhor* ou de *senhora*. Diante de tal pergunta, obtivemos alguns depoimentos como o seguinte:

(1) “*sim, meu pai, minha mãe, meu vô e minha vó me pedem pra chamar de senhor e de senhora, aí eu chamo*”. (M1AC1)

Podemos observar, a partir desse depoimento, que ainda existem pais que exigem essa postura mais respeitosa por parte dos filhos. Entretanto, não há garantias de que receberão tal tratamento como podemos observar no depoimento seguinte:

(2) “*A minha mãe pede que eu chame ela de senhora, mas eu não chamo não, ela não tem cabelo branco*”. (M1AC2)

Como vemos, esse informante não considera a mãe “velha” o suficiente para ser chamada de *senhora* e por isso, ele acha que ela não merece receber esse tipo de tratamento. Entretanto, podemos inferir que, nesse caso, o menino use a forma *o senhor* para as outras pessoas mais velhas, desde que elas tenham cabelos brancos.

Vejamos outro depoimento:

(3) “*Não tia, meu pai só pede que eu chame ele de você*”. (M1AC3)

Nesse caso, podemos inferir que o pai em questão considere o *você* mais respeitoso que o *tu* e por isso prefere que o filho o chame dessa forma.

Muitos foram os informantes que disseram o seguinte:

(4) “*Eu chamo de pai e mãe*”. (indefinido)

Não conformadas com tal resposta, dávamos exemplos de interação direta e perguntávamos como eles falariam, diante disso, recebíamos exemplos como,

(5) “*a mãe quer ir no mercado*”. (indefinido)

(6) “*o pai ta bem hoje*”. (indefinido)

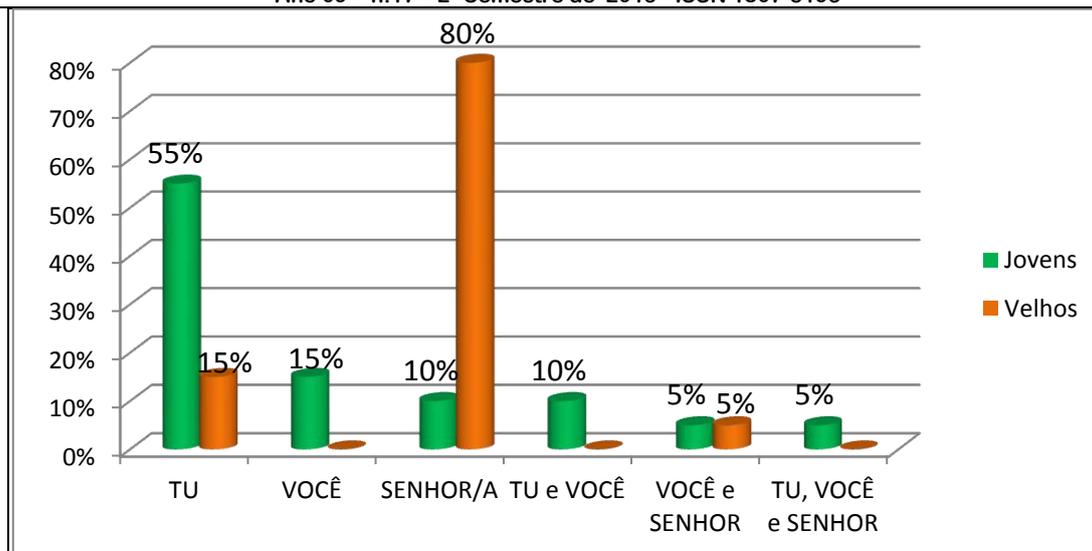
(7) “*a mãe vai viajar?*”.(indefinido)

Refletindo sobre esses depoimentos e interrogando outros sujeitos nativos de Florianópolis, verificamos que se trata de um uso comum, inclusive fora da região e que merece ser investigado com mais afinco em estudos posteriores.

Ao observarmos somente os resultados de Florianópolis, separadamente por célula social, vemos que a idade é um fator relevante na escolha da forma a ser utilizada para se referir ao pai ou à mãe, vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 2: Distribuição das respostas dos testes de Florianópolis referente à forma utilizada para se dirigir a um *ao pai ou à mãe* considerando a *idade do informante*⁵

⁵ Consideramos *jovens* os informantes com idade entre 12 e 33 anos. E *velhos* os informantes com idade entre 42 e 74 anos.



Conforme podemos visualizar no gráfico 2, novamente a maioria dos informantes está dividida entre as formas *tu* e *senhor*. Dentre aqueles que optam pela forma *tu* a grande maioria (55%) é de pessoas jovens enquanto dentre aqueles que optam pela forma *senhor* a grande maioria (80%) é de pessoas velhas. Diante de tais resultados podemos sugerir que os jovens preferem a forma *mais solidária* enquanto os mais velhos preferem a forma *menos solidária*. Tais resultados também sugerem que a relação entre pais e filhos vem mudando com o passar do tempo, ou seja, uma relação que era mais assimétrica em que os pais detinham o poder e eram a autoridade familiar, marcando tal poder com um certo distanciamento e respeito dos filhos, vem se tornando mais simétrica em que os pais são mais amigos dos seus filhos, marcando essa amizade familiar, ou igualdade, na intimidade e aproximação com os filhos. Diante dessa mudança nas relações familiares, a escolha pela forma pronominal apenas reflete tal transformação social/cultural. Esses resultados vão ao encontro de alguns depoimentos de indivíduos mais velhos:

(8) *“Agora não, agora é um abuso. Não se respeita mais velho, uma pessoa mais velha. [Os pais]- os filhos não respeitam mais os pais, né [Isso]- esse negócio de chamar o pai de "tu" pra lá, "tu" pra cá. [Na minha]- na minha época, não. [As minhas]- as minhas tias davam a bênção. Às minhas primas mais velhas, eu dava a bênção. Dava a bênção pras primas mais velhas. Respeitava as primas mais velhas como se fossem uma tia. Era assim. [...] Eu*

chamava ela de senhora. Ela é a prima mais velha. "Não quero ir com a senhora, não." (FLP08. Mulher + velha).

(9) Entrevistado: *[Sempre têm razão.] Então não se pode comparar a educação com hoje não. Hoje a educação é uma coisa assim, (hes) como é que se diz? É coisa assim muito salutar, uma coisa assim muito superficial (est) a educação. Uma coisa muito superficial.*

Entrevistador: *Tu dizes educação [entre pai e filho?*

Entrevistado: *Educação Pai e filho, é. Hoje não existe mais o respeito ("pelo")... Tu vês que hoje, pra filho se chama pai de "tu": "Aonde é (est) que tu vais, tu-"*

Entrevistador: *Ah, tu chamavas de senhor, [só de senhor?*

Entrevistado: *[Naquela época] era senhor, senhora. Se eu chamasse de tu eu levava uma borrachada na cara e outra surra e surra. Deus me livre, naquela época era senhor, senhora, bom dia. Tinha que beijar os padrinhos na mão. Dar a benção.* (FLP18. Homem + velho)

(19) Filha: *"tu usa senhora pra falar com a tua mãe?"* Informante: *"Sim, eu fui ensinada assim, a chamar os mais velhos de senhor e senhora".* Filha: *"mas eu não te chamo de senhora".* Informante: *"é, é, é, mas tu é tu né Ariela, é outra geração".* (TESTE01ROSE. Mulher + velha)

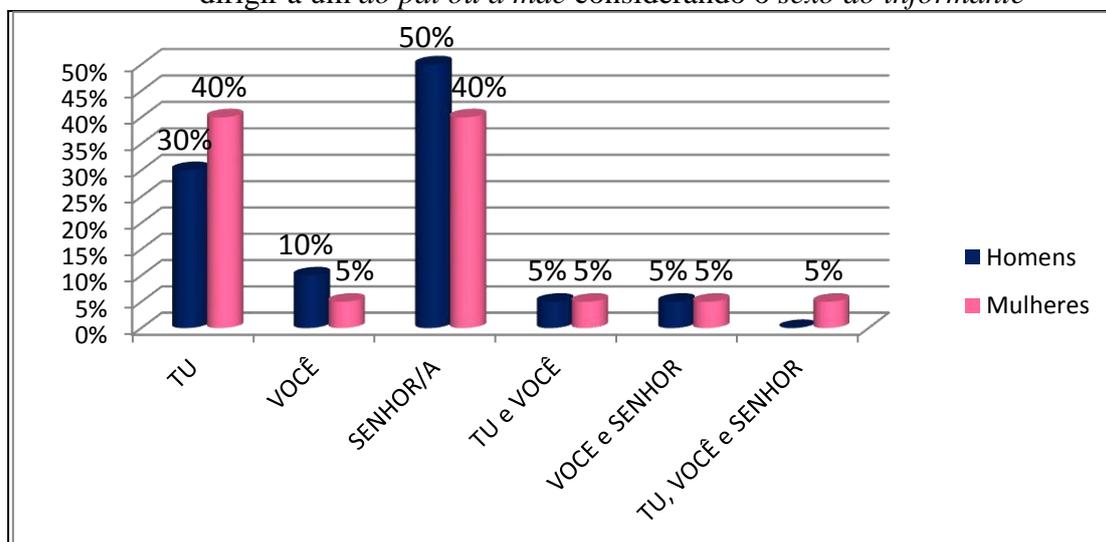
Como vemos nesses depoimentos, os informantes mais velhos ainda guardam esse valor de mais respeito para com os pais e conseqüentemente para com mais velhos tratando-os por *o senhor* e os resultados dos testes corroboram com essa interpretação, pois temos apenas 15% deles optando pela forma *tu* para se dirigir aos pais, enquanto a maioria dos mais jovens (55%) prefere essa forma para esse tipo de relação.

Diante desses resultados poderíamos também supor que o *você* funcionaria como um "coringa de tratamento" ou seja, ele é preferido tanto para relação com o amigo (simetria), como podemos ver nos resultados da pesquisa de Rocha (2012), quanto para a relação com os pais, ou seja, uma relação de assimetria. Nesse sentido ele atuaria tanto na dimensão de

solidariedade quanto na dimensão de poder. Entretanto, infelizmente, não temos dados suficientes para fazermos afirmativas mais contundentes a respeito dessa hipótese.

Ao considerarmos os resultados dos testes segundo a variável *sexo* podemos visualizar algumas tendências expostas no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Distribuição das respostas dos testes referente à forma utilizada para se dirigir a um *ao pai ou à mãe* considerando o *sexo do informante*

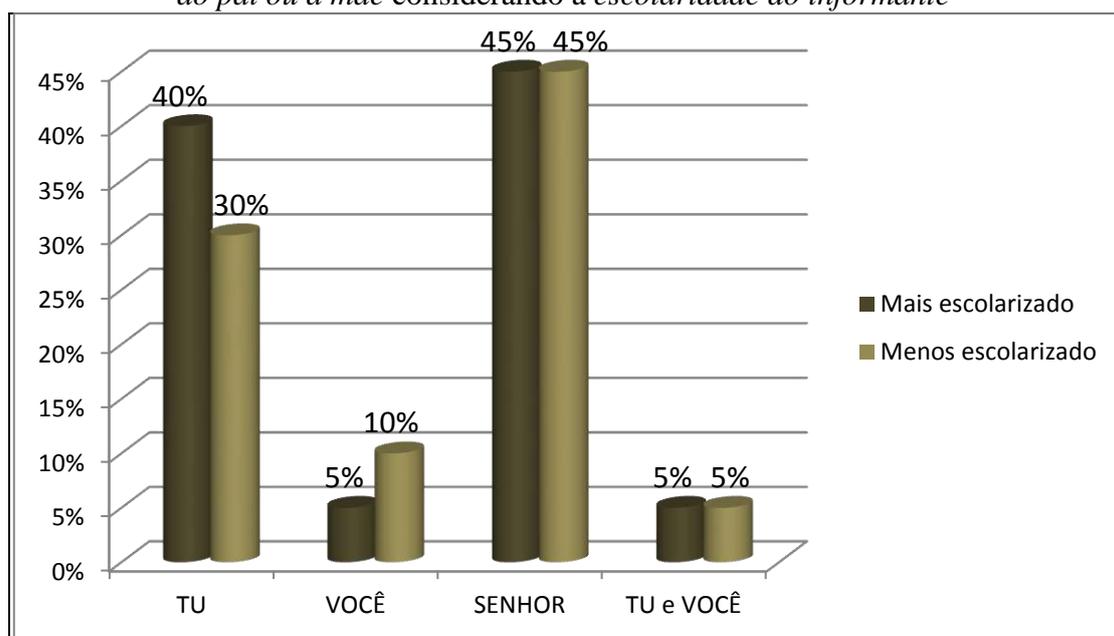


Conforme podemos visualizar no gráfico 3, a maioria dos informantes está dividida entre as formas *tu* e *senhor*. Dentre aqueles que optam pela forma *tu* a maioria é mulher (40%) enquanto dentre aqueles que optam pela forma *senhor* a maioria é homem (50%). Entretanto, vemos que a diferença no percentual de escolha de homens e mulheres é pequena (10%), mesmo assim, podemos sugerir os homens tendem levemente a uma postura mais

conservadora, ou mais distanciada, na relação com os pais e por isso preferem a forma considerada *menos solidária* – *senhor* enquanto as mulheres tendem levemente a uma postura mais próxima, ou mais íntima, na relação com os pais e por isso preferem a forma considerada *mais solidária* – *tu*.

Ao considerarmos os resultados dos testes segundo a variável *escolaridade* podemos visualizar algumas tendências expostas no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Distribuição das respostas dos testes referente à forma utilizada para se dirigir a um *ao pai ou à mãe* considerando a *escolaridade do informante*⁶



Conforme podemos visualizar no gráfico 4, a maioria dos informantes está dividida entre as formas *tu* e *senhor*. Porém, dentre aqueles que optam pela forma *tu* a maioria é mais escolarizado (40%) enquanto dentre aqueles que optam pela forma *senhor* não há diferença entre mais escolarizados e menos escolarizados, 45% para ambos. Entretanto, vemos que a

⁶ Consideramos *mais escolarizados* os informantes com Curso Superior completo ou incompleto e *menos escolarizados* os informantes com Ensino Fundamental completo ou incompleto.

diferença no percentual de escolha da forma *tu* pelos menos escolarizados e pelos mais escolarizados é pequena (10%), mesmo assim, podemos sugerir os mais escolarizados tendem levemente a uma postura mais achegada, ou mais íntima, menos formal, na relação com os pais e, por isso, afirmam preferir a forma considerada *mais solidária – tu*.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos e expostos neste estudo podemos afirmar que, em suma, em situações de assimetria, com os pais, os ilhéus se dividem entre os que preferem o uso exclusivo de *tu* (35%) e os que usam somente *o senhor* (31%), além daqueles que usam a forma *você* (18%).

Considerando o caráter mais respeitoso e mais distante do *você* e de maior proximidade e intimidade do *tu* (ARDUIN, 2005), além do caráter mais polido, mais cortês e mais respeitoso de *o senhor* (CUNHA e CINTRA, 1985), podemos afirmar que os informantes florianopolitanos estão divididos entre aqueles que preferem uma forma mais íntima, mais caseira, mais próxima, mais achegada e mais solidária – *tu* – para dirigirem-se aos seus pais e aqueles que preferem uma forma mais polida, mais educada, mais respeitosa, mais formal e menos solidária – *senhor* – para dirigirem-se aos seus pais.

Considerando as variáveis sociais controladas, vemos que o fator *idade* se mostrou bastante relevante. Embora não tenhamos submetido os dados a nenhum programa de análise estatística, vemos que os percentuais são significativos, pois dentre aqueles que optam pela forma *tu* para o relacionamento com os pais, a grande maioria (55%) é de jovens enquanto dentre aqueles que optam pela forma *senhor* a grande maioria (80%) é de velhos. Já os fatores *sexo* e *escolaridade* mostraram apenas leves tendências, ou seja, os mais escolarizados tendem a usar mais *tu* em relação aos menos escolarizados e as mulheres tendem a usar mais *tu* enquanto os homens tendem a usar mais *senhor*.

Bibliografia

ARDUIN, J. *A variação dos pronomes possessivos de segunda pessoa do singular teu/seu na região sul do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

BELLMANN, G. Variação e deviação. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS*. Porto Alegre, n. 4, p. 7-20, 1999.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Ed.). *Sociolinguistics: The essential readings*. United Kingdom: Blackwell, p. 156-176, 2003 [1960].

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory – linguistic variation and its social significance*. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell, 1995.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. A variação no uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina. In: LOPES, C.; REBOLLO, L. (orgs.) *Formas de tratamento em Português e Espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Rio de Janeiro: 2011.

COSERIU, E. *Sentido y Tareas de la Dialectología*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas Centro de Linguística Hispánica, 1982.

CUNHA, C. de S. (org). *Estudos geo-sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-graduação em Letras Vernáculas, 2006.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, E. P. *O uso do tu no português brasiliense falado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwel, 1994.

LABOV, W. YAEGER, M. e STEINER, R. A quantitative study of sound change in progress. Report on National Science Foundation Contract GS-3287. Philadelphia: U.S. Regional Survey, 1972.

LEÃO, P. B. *Variação de “tu” e “você” no português falado no Sul do Brasil*. Disponível em: file:///O:/Homepage/livro2/artigo_paula.htm (1 of 8). Acesso em 18/11/2003.

LOREGIAN-PENKAL, L. *Re(análise) da referência de segunda pessoa na fala da Região sul*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MENON, O. P. S. Pronome de Segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/ você/ o senhor em Vinhas da Ira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 121-163, mar., 2000.

- MOLLICA, M. C. Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos. In: HEYE, J. (Org.). *Flores verbais*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. p. 121-129, 1995.
- NUNES de SOUZA, C.. *Poder e solidariedade no teatro florianopolitano dos séculos XIX e XX: uma análise sociolinguística das formas de tratamento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- RADTKE, E.; THUN, H. Nuevos caminos de la geolingüística románica. Un balance. In: RADTKE, E. e THUN, H. (orgs.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Akten des Symposiums Empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz, 21-24.10.1991), Kiel: Westensee-Verlag, p. 25-49, 1996.
- RAMOS, M. P. B. *Formas de tratamento no falar de Florianópolis, Curso de Pós-graduação em Linguística*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1989.
- RASKI, A. (org). *Estudos geo-sociolinguísticos no estado do Pará*. Belém, 2003. Gráfica e Editora Grafia, Procedencia del original Universidad de Texas. Digitalizado 17 Oct 2008.
- ROCHA, P.G. *O sistema de tratamento do português de Florianópolis: um estudo sincrônico*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- SOARES, A. S. F. *Segunda e terceira pessoa – o pronome possessivo em questão: uma análise variacionista*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.
- THUN, H. *La geolingüística como lingüística variacional general (con ejemplos del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay)*. In: INTERNACIONAL CONGRESS OF ROMANCE LINGUISTICS AND PHILOLOGY (21.:1995: Palermo). *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*. Org. Giovanni Ruffino. Tubingen: Niemeyer. p. 701-729, 1998.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: Winfred P. Lehmann & Yakov Malkiel (eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas. p.95-188, 1968.

ELEMENTOS DE LINGUÍSTICA E SEMIOLOGIA NA ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Elias de Souza Santos¹

Almeida, Carlos Cândido de. **Elementos de linguística e semiologia na organização da informação**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

O modo pelo qual as partes que compõe a informação nas praticas profissionais, estabelece uma ligação entre resultado e uso dessa informação, gerando continuamente novas redes informacionais.

O autor a priori em seu livro apresenta uma breve abordagem dos estudos teóricos no contexto informacional, ressaltando os grandes avanços e retrocessos de nosso contato com outras ciências disciplinares e suas relações com a organização da informação e do conhecimento, enfatizam ainda que este é apenas parte do resultado de seu trabalho de doutoramento, onde o foco deste livro é apenas o desenvolvimento do capítulo intitulado *Elementos de linguística e semiologia na organização da informação* recebendo alguns acréscimos e adaptações para forma de livro, que objetiva sua aplicação nos cursos de linguística e documentação, e semiologia aplicada a análise documental no curso de biblioteconomia e pós graduação em ciências da informação.

O autor lança um breve panorama introdutório configurando as barreiras que podem se estabelecerem no que diz respeito as questões enredadas nos processos de comunicação em termos linguísticos, num espaço onde queira recuperar os sistemas informacionais é necessário uma linguagem artificial ou natural na mediação, o que para muitos teóricos há uma menção entre linguagem e ciência informacional, entretanto, para que haja essa alusão é necessário responder algumas perguntas segundo o autor de como a linguística conteria as principais influências na organização da informação e do conhecimento? E, sobretudo, onde se encontram os resultados decorrentes dessa

¹ Graduando do curso de Letras Licenciatura/ habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Na Universidade do Estado Da Bahia – Campus XXIII – Seabra – Ba.

interação?, respostas estas que segundo o autor podem ser respondidas ao longo dos capítulos.

A semiologia e a linguística são disciplinas fundamentais na teorização, conceitos e métodos no direcionamento para a organização da informação e do conhecimento, afirma(Almeida 2011:20), trazendo alguns pressupostos teóricos acerca das influências entre organização da informação e do conhecimento e suas relações com a linguística e a semiologia.

No capítulo 1 *da linguística* o autor apresenta alguns aportes teóricos acerca das terminologias, concepções, correntes linguísticas e seus embriamentos, fortalecendo a ideia de que se as correntes linguísticas desempenham um papel fundamental na constituição e estruturação de terminologias, então tal fenômeno pode se estender à organização da informação e do conhecimento.

No capítulo 2 *linguística na organização da informação e do conhecimento* Almeida reforça que o objetivo deste é discutir as influências em suma dos conceitos linguísticos na esfera da organização informacional e do conhecimento, além da ênfase nas análises documentais que segundo teóricos a linguística e a semiologia têm pouco a ofertar, mas que apesar das limitações os poucos elementos ofertados podem ser uteis para explicar as condições de aproximação da organização da informação e do conhecimento.

O capítulo 3 *da semiologia* apresenta as concepções de semiologia fundamentadas em ancoragens teóricas, denotando para o autor que os signos figuram em suas perspectivas persuasivas nos espaços da organização e do conhecimento, bem como também suas práticas podem dar formas as mesmas.

No capítulo 4 *semiologia na organização da informação e do conhecimento*, Almeida aponta que para muitos teóricos a semiologia tem pouco a ofertar para a organização da informação e do conhecimento, mas apesar do distanciamento o autor procura nesse capítulo reunir aspectos soltos mas que evidenciam influências na organização informacional em especial nas análises documentais. Para tal foram eleitas discussões acerca do conteúdo imagético para fins de resgate da informação, a análise semiológica da narrativa e do discurso, como as noções apoiadas na pragmática, o que

reforça (Almeida 2011:169) em sua colocação “ se os signos substituem quaisquer outras coisas com objetivo de comunicar, parece ser lícito que é de interesse da organização da informação e do conhecimento, na medida em que essa deve investigar e produzir mecanismos para viabilizar a comunicação.

Almeida aponta que Jakobson argumentou que a arbitrariedade do signo deve ser revisada, pois há vários exemplos em que a presença dos signos necessita dos objetos para significarem, isto é, do item icônico.

Assim, a organização da informação e do conhecimento poderá suprir suas matrizes teóricas acerca dos signos, que explicam essencialidades da significação e da cognição, e fazer avançar as pesquisas ainda mais nesses campos.

Elementos de linguística e semiologia na organização da informação é o resultado de um trabalho que tem seu préstimo, porque objetiva assentar que é através dos meios dos processos de organização, essencialmente o documental, que faz um intercruzamento entre o uso, produção e absorção da informação, gerando novas redes de produção e de novas informações. O livro em partes apresentam aspectos reflexivos, pois algumas considerações linguísticas e semióticas não são amparadas por suportes teóricos, mas em suma ao longo deste o autor nos faz refletir acerca das contribuições da semiologia e da linguística enquanto ciências que podem contribuir para a organização da informação e do conhecimento.