ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI
SÉRGIO ARRUDA DE MOURA

(Organizadores)

Linguística em perspectiva

Cognição e ensino de língua e literatura

Campos dos Goytacazes - RJ
2016

BRASIL MULTICULTURAL

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 3 17/02/2017 11:14:28

Copyright © 2016 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

Diretor editorial
Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta
Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica
Giséle Pessin
Fernanda Castro Manhães

Design
Fernando Dias
Foto de capa: Shutterstock / SukanPhoto

Assistente editorial
Samara Moço Azevedo

Gestão logística
Nataniel Carvalho Fortunato

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro
Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
Email: contato@brasilmulticultural.com.br

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – UFMG (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA – UGR (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marilia Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 6 17/02/2017 11:14:28

A Ferdinand de Saussure,

o mestre, cujo legado deu um novo impulso a esta fascinante ciência, a Linguística.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 7 17/02/2017 11:14:28

Resumo dos autores

Ana Cláudia Machado Teixeira

Doutora em Estudos de Linguagem pela UFF e profa. adjunta de Língua Portuguesa da UFF. E-mail: anaclaudiamachadoteixeira@gmail.com

Ana Lúcia Poltronieri

Doutora em Letras - UERJ (2013), professora do curso de Letras do IFFluminense. E-mail: anapoltronieri@hotmail.com.

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon

Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora em Linguística pela UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF). E-mail: elianafff@gmail.com.

Eliete Figueira Batista da Silveira

Doutora em Professora Associada I do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. E-mail: elietesilveira@hotmail.com.

José Pereira da Silva

Doutor em Linguística e Filologia pela UFRJ. Professor aposentado pela UERJ e membro da Diretoria do CIFEFIL - Círculo Fluminense de Estudos de Filologia e Linguística.

Maria Amélia Dalvi

Bolsista de pós-doutorado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado no país, junto à Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora na graduação e na pós-graduação em Educação e em Letras. E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

Mariangela Rios de Oliveira

Doutora em LetrasVernáculas pela UFRJ e professora titular de Língua Portuguesa da UFF. E-mail: mariangelariosdeoliveira@gmail.com.

Monique Teixeira Crisóstomo

Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.

Patricia Teles Alvaro

Doutora em Letras Vernáculas, Língua Portuguesa pela UFRJ. Atua como docente de Língua portuguesa, no Instituto Federal do Rio de Janeiro-IFRJ. E-mail: patricia.teles@ifrj.edu.br.

Pedro Lyra

Doutor em Letras pela UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF). Email: pedrowlyra@hotmail.com.

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Doutora em Linguística pela UFRJ. Professora Adjunto de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Sérgio Arruda de Moura

Doutor em Literatura Comparada pela UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF). E-mail: arruda.sergio@gmail.com.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 10 17/02/2017 11:14:28

Thiago Eugênio Loredo Betta

Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino. E-mail: thiago.eugenio@gmail.com.

Thiago Soares de Oliveira

Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor da Licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: so.thiago@hotmail.com.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 11 17/02/2017 11:14:28

Apresentação

Linguística em perspectiva é um livro com capítulos independentes, organicamente vinculados a problemas de linguagem/língua ou discurso enfrentados em trabalhos de análises de fenômenos diversos na área de linguística, literatura e ensino. O livro tem por objetivo iniciar e atualizar o estudante de pós-graduação em áreas interdisciplinares que se valem em suas pesquisas e intenções de estudo de uma discussão no campo da linguagem, além de análise de *corpus*, documentos e textos numa perspectiva linguística, sintática, discursiva, semiótica, literária, funcional, cognitiva ou textual.

O estudante de pós-graduação cada vez mais se vê instigado a incluir em suas pesquisas textos e depoimentos de natureza diversa, aos quais tem dado tratamento apenas semânticos superficiais. Pra tanto, a proposta do livro tem como objetivo dar uma primeira orientação de percurso na formulação de projeto, estudos aprofundados, levantamento de questões-problema sobre o material textual de que dispõe.

Dirige-se mais especialmente ao professor de português e literatura, envolvido, em suas aulas, no desafio de associar o uso da língua aos contextos de criação com a língua, mas também às questões formais pertinentes ao universo daqueles que querem se especializar em questões linguísticas na inteira complexidade e diversidade de seus campos, da fonética à sintaxe, do discurso à cognição.

O livro cumprirá seus objetivos se responder ou orientar o leitor a encarar a complexidade da linguagem a partir de um ponto de vista especifico. Assim, entendemos que a contribuição de cada um dos autores, estudiosos que são dos fenômenos linguísticos e discursivos, é significativa e vem se juntar a

outros trabalhos em igual perspectiva dentro da já vasta produção bibliográficadisponível.

Assim, o leitor terá a sua disposição, capítulos orientados dentro de perguntas tais como: para atuar dentro de uma determinada área de interesse de que conceito(s) de linguagem (ou de língua) o pesquisador e estudante se servem? Com quais teóricos vão lidar? Que dimensão o problema da linguagem assume em suas pesquisas e como organizarão uma discussão nesse sentido? Enfim, de que concepção de linguagem partirão para falar dela, de suas divisões, limitações e que problemas serão enfrentados?

Linguística em perspectiva se aplica de forma coerente à diversidade de pontos de vista desta que é a ciência com mais "problemas" relativamente à delimitação do seu objeto, isto é, ao ponto de vista que se deve assumir quando se o elege em pesquisas. Desde quando o linguista suíço Ferdinand de Saussure proporcionou vir a público o *Curso de Linguística Geral* delimitando o campo, o objeto e a metodologia, os estudos não cessam de evoluir em múltiplas direções. É nesses termos que já no primeiro capítulo, de autoria dos organizadores, se oferece um panorama da transformação do objeto, tomado em perspectivas múltiplas, formulando assim um amplo painel da linguística da Grécia e Roma antigas até à modernidade, pontuando os avanços e sistematizações dos problemas abordados no trato com a língua e com a linguagem. Esta parte constitui o que foi definido como um Preâmbulo, ou um painel introdutório do vasto campo da linguística como ciência.

Na sequência, temos a parte denominada LINGUÍSTICA DA FORMA com três capítulos, o primeiro do linguista e filólogo José Pereira da Silva, discorrendo sobre a diacronia nos estudos de língua tendo como ponto de partida o Curso, de Saussure, obra capital que agora completa 100 anos de editado. Em seguida, a presente obra mergulha em uma concepção da linguística formal nos capítulos em dupla autoria das professoras Ana Cláudia Machado Teixeira e Mariângela Rios de Oliveira sobre padrões construcionais de base locativa na perspectiva do texto e da gramática do português. A professora Eliete Silveira colabora, por sua vez, no terceiro e último capítulo desta seção, com seus estudos sobre as contribuições da fonologia para o ensino da acentuação de palavras. Esta seção, portanto, se encerra com contribuições relevantes da

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 13 17/02/2017 11:14:29

linguística da forma em duas de suas áreas capitais, a fonética e a sintaxe.

A terceira seção intitulada LINGUÍSTICA COGNITIVA traz também três capítulos. A professora Patrícia Teles estuda as relações entre a cognição e a linguagem no ensino de língua portuguesa, estudo que se completa com as considerações da professora Ana Poltronieri sobre a escola sociocognitiva e seus preceitos fundamentais. A seção se conclui com o estudo da professora Roza Palomanes sobre a metacognição e o ensino de gêneros textuais de base argumentativa reunindo dois importantes temas que influenciarão o ensino.

A quarta seção prioriza a LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS, na qual a professora Maria Amélia Dalvi nos fala de uma educação linguístico-literária como forma de alertar o professor e a escola na elaboração de conteúdos e metodologias que retomem o apreço pela literatura entre os nossos alunos. O professor Pedro Lyra esboça um quadro elucidativo sobre a linguagem poética em face das outras linguagens, listando e discutindo uma série de procedimentos discursivos pertinentes à poesia e ao poema a serem desenvolvidos em aula. Conclui-se com a professora Ana Lúcia Lima da Costa resgatando o nome da ficcionista Maria Alice Barroso, natural do Norte fluminense, ao recuperar não só os textos de sua ficção mas os interdiscursos históricos locais.

Enfim, na seção intitulada POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O LIVRO DIDÁTICO, os autores-pesquisadores reativam as políticas de ensino da língua portuguesa. Como sabemos, língua portuguesa é matéria difusa, entrecortada pelo ensino normativo e pela produção de textos e leitura, tendo como suporte uma série de instruções metodológicas produzidas dentro dos PCN-Parâmetros Curriculares nacionais. O capítulo foi metodicamente elaborado pelo professor Thiago Soares de Oliveira, em levantamentos exaustivo de questões do ENEM.

O capítulo seguinte, a cargo do professor Thiago Eugênio LoredoBetta indagando a contribuição do livro didático, tarefa para a qual ele traçou uma genealogia das forças políticas que o difundiram no Brasil,além de seus usos atuais. Por fim, as professoras Monique Teixeira Crisóstomo e Andressa Teixeira Pedrosa Zanon discorrem sobre a natureza hipertextual

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 14 17/02/2017 11:14:29

do livro didático de português em função do desenvolvimento das tecnologias da comunicação.

Assim, o presente livro espera ter contribuído com a discussão cada vez mais produtiva que as teorias do texto e do discurso têm proporcionado ao ensino.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 15 17/02/2017 11:14:29

Sumário

I. PREÂMBULO

1
Breve panorama da linguística:
primeiros passos 22
Sérgio Arruda de Moura
Eliana Crispim França Luquetti

II. LINGUÍSTICA DA FORMA

2
Padrões construcionais de base locativa na
perspectiva do texto e da gramática do português 60
Ana Cláudia Machado Teixeira
Mariangela Rios de Oliveira

3
Contribuições da fonologia para o ensino: o acento de palavra 78
Eliete Figueira Batista da Silveira

III. LINGUÍSTICA COGNITIVA

4
As relações entre cognição e linguagem no ensino
da língua portuguesa 96
Patricia Teles Alvaro

5
A escola sociocognitiva e seus preceitos 112
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins

6
Metacognição e ensino de gêneros textuais de base
argumentativa: uma proposta de trabalho com
sequências didáticas 132
Roza Palomanes

IV. LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA

7
Educação linguístico-literária: contribuições concepções de aprendizagem 156
Maria Amélia Dalvi

8
A linguagem poética em face das outras linguagens 172
Pedro Lyra

9
Maria Alice Barroso: cinco romances em palimpsesto no chão fluminense 186
Ana Lúcia Lima da Costa

V. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O LIVRO DIDÁTICO

10
Mapeamento das questões de Língua Portuguesa no exame nacional do ensino médio entre 2006-2014 202
Thiago Soares de Oliveira

11
Discurso, política e ideologia: o livro didático contribui para uma vida melhor? 220
Thiago Eugênio Loredo Betta

12
Linguagem hipertextual no livro didático de Língua Portuguesa 240
Monique Teixeira Crisóstomo
Andressa Teixeira Pedrosa Zanon

I. PREÂMBULO

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 19 17/02/2017 11:14:29

1

Breve panorama da linguística: primeiros passos

Sérgio Arruda de Moura
Eliana Crispim França Luquetti

A linguística é já uma disciplina secular. É também um campo do conhecimento, já que a abordagem da língua e da linguagem remonta há milênios. Sua trajetória histórica reúne filósofos, teólogos e estudiosos dos mais diversos campos situados em importantes momentos de descobertas e transformações de paradigmas da cultura, da sociedade e da ciência.

Como ciência formalmente definida, ela completa agora exatos 100 anos, já que foi em 1916 que veio a lume o *Curso de Linguística Geral*, livro póstumo, assinado por aquele que é tido como o seu fundador, o linguista suíço Ferdinand de Saussure. A abordagem dos fenômenos da língua sofreu uma guinada substancial desde quando, da perspectiva histórica e evolutiva que dominou seu campo durante todo o século XIX, passaram a ser encarados na sua perspectiva sistêmica e formal, para em seguida fazer florescer um campo múltiplo e interdisciplinar de abordagens em função do sujeito, da complexidade de gêneros textuais, do seu caráter psíquico e social, enfim, de sua práxis englobante.

Tal investimento transformou radicalmente o panorama teórico e deu ensejo a que se desenvolvessem estudos a partir do foco, primei-ramente do sistema e, posteriormente, da fala e do discurso. Inúmeros estudos a partir desta mudança de foco contribuíram a um só tempo para fundar uma ciência nova – a Linguística – e dinamizar e potencializar uma constelação de outras disciplinas complementares que procuraram dar conta de fenômenos os mais diversos, entre eles os sociais, psíquicos, genético-biológicos, hermenêutico-filosóficos, pragmáticos, discursivos, conversacionais, cognitivos.

De necessariamente acidentada, mas não menos gloriosa do que o percurso de qualquer outra ciência, a Linguística se distribui a contento por diversas

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 21 17/02/2017 11:14:29

outras disciplinas, preenchendo o vácuo metodológico em pesquisas dos mais diversos setores das ciências humanas e sociais aplicadas que tenha que examinar fenômenos sociais, políticos e culturais que envolvam a linguagem e o discurso.

Tendo início com especulações no plano da filosofia – afinal foi com Platão no seu diálogo *Crátilo* que as primeiras indagações sobre a linguagem começaram a tomar forma e participar do cânone científico pelos séculos afora –, a abordagem da língua, linguagem e discurso não cessa de se reaparelhar, como a querer acompanhar os tempos. Os romanos em seguida, ainda na Antiguidade, assumem o comando, desta vez valorizando o universo dos usos políticos da língua uma vez que o foco se definiu na constituição das gramáticas. Na sequência, a Idade Média privilegia-se do conceito de signo *avant la lettre* formulado por Santo Agostinho ao levar para a teologia os universos da significação. Na era moderna, os estudos da língua embasam o próprio conceito de nacionalidade. Compreende-se a importância da língua em quesitos fundamentais como a soberania do estado e a delimitação das suas fronteiras pelo quesito linguístico. É também na era moderna que a literatura, mais do que nunca, passa a ter um valor político de fundação, o que dá origem à filologia como importante disciplina do campo. Enfim, até a própria origem das línguas humanas, ou uma protolíngua, ganha relevo com o estudos dos seus domínios na sua perspectiva histórico-evolutiva, que dominou todo o século XIX.

Mas como toda ciência se desenvolve por alguma razão, e esta se reveste tanto de aspectos práticos, quanto de aspectos especulativos, ambos imprescindíveis, tentaremos responder a perguntas que faz todo iniciante no estudo de uma ciência, a primeira das quais tão somente: Para que serve esta ciência, a Linguística? Antes, porém, tentemos responder perguntas acessórias que constituíram tão envolvente ciência. No trajeto, evocaremos os principais pontos que retomam a linguística estruturalista, esta mesma linguística que organizou o campo científico da linguagem e deu início a todas as disciplinas deste vasto campo.

Em função dos estudos que se seguem, ancorados na diversidade em que a linguística se insere como ciência, trataremos do campo elucidando

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 22 17/02/2017 11:14:29

sua bipartição em estudos sincrônicos (de sistema, formal) e os diacrônicos (a língua nos seu fator histórico-evolutivo, mas também filológico, pragmático, discursivo, filosófico). Tal preocupação dá-se no sentido de organizar o vasto campo para que o leitor se situe de forma adequada em cada um dos capítulos.

Linguística: conceito, objeto, metodologia

A pergunta milenar – o que é e de onde vem a linguagem? – dá ensejo à constatação de que a faculdade da língua e da linguagem são fundantes, na filosofia e na ciência. Desses pontos de vista, mais do que nunca próximos de nós e de nossa época, esta pergunta provoca esse objeto múltiplo de investigação, e forçará ciência e linguagem a procurarem respostas e determinarem uma fronteira metodológica. O primeiro termo desta busca deverá buscar a estrutura e a função da linguagem humana, "captada enquanto objeto de conhecimento, susceptível de nos dar acesso não apenas às leis do seu próprio funcionamento, mas também a tudo o que releva da ordem do social" (KRISTEVA, 1969, p. 13). Segundo a autora, toda especulação em torno da linguagem constitui uma reflexão sobre o seu caráter de representação; noutra perspectiva, esta especulação, ao estender-se pelo vasto domínio das linguagens, originou o método científico de sua abordagem:

> Primeiro, pretendeu-se conhecer aquilo que já se sabia praticar (a linguagem), e assim se criaram os mitos, as crenças, a filosofia, a ciência da linguagem. Em seguida, projectou-se o conhecimento científico da linguagem sobre o conjunto da prática social e tornou-se possível estudar como linguagens as diversas manifestações significantes, estabelecendo-se assim as bases de uma abordagem científica (id, p. 14).

Da especulação primeira sobre a linguagem entre os antigos até a nossa época, a palavra-chave parece ser *abordagem científica*, como salienta Kristeva. Também Lyons (1987, p. 15) se pergunta o que é Linguística para responder que "é o estudo científico da língua(gem)", ou seja, da língua e da linguagem. A divisão da palavra linguagem desta forma – língua(gem)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 23 17/02/2017 11:14:29

– tem a ver com uma estratégia de tradução do inglês do livro de Lyons (*Language*) na qual língua e linguagem se traduzem por este mesmo vocáb. Essa palavra está incompleta

Como pertinente ao campo ou conhecimento científico, linguagem é o rótulo geral que abriga todos os sistemas possíveis de comunicação, mas designa também esta competência inata do indivíduo, que é a língua articulada, responsável pela expressão individual e espontânea de criação, transmissão, referenciação e abstração por meio de estratégias de significação fundadas em fonemas (sons da língua), monemas (palavras) e frases (organização sintática das palavras). O vocábulo língua é designa tanto uma língua natural qualquer (idioma) quanto o sistema formal e lógico (língua como abstração formal). Esta noção, desenvolvida por Saussure (s.d.), opõe *langue* (língua) e *parole* (fala). Assim, temos que *língua* (paradigma) é o conjunto de regras e disposições sistêmicas que dá inteligibilidade à *fala* (sintagma), enquanto que linguagem é a soma de todos os sistemas significantes, sendo eles linguísticos ou não. Para a linguística que nos interessa, a linguagem é a soma da *langue* e da *parole*. A atuação daquela na constituição desta se dá na observância dos seguintes aspectos:

a) Os signos linguísticos têm valor simbólico.

   "São representações ou interpretações de tudo que impressionam nossos sentidos" (BORBA, 1979, p. 36). Os símbolos têm valor objetivo por não se identificarem com as coisas simbolizadas;

b) A linguagem humana é articulada.

   Presta-se a uma divisibilidade sistemática, o que permite chegar a seus elementos mínimos. Cada unidade usada numa frase é dotada de uma variedade potencialmente infinita de emprego. Na primeira articulação, cada unidade é dotada de significado (os monemas); são signos mínimos porque são indecomponíveis. Já na segunda, as unidades não são dotadas de significado (os fonemas).

   Assim desenha-se o quadro da dupla articulação da linguagem:

   1ª articulação: vejo um pavio (o traço é significativo)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 24 17/02/2017 11:14:29

2ª articulação: /v/ /e/ /j/ /u/ /u/ /n/ /a/ /v/ /i/ /o/ (o traço é distintivo). A distinção operada entre "navio" e "pavio" está na forma como articulamos e diferenciamos os fonemas /n/ e /p/, essenciais na formação dos monemas.

Figura 1 – Alfabeto Fonético Internacional

International Phonetic Alphabet (IPA) ˌɪntəˈnæʃn·l fəˈnɛtɪk ˈælfəˌbɛt

Consonants (pulmonic)

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Fonte: www.spelltraducoes.com.br/blog/fonetica-e-fonologia

Tem como fornecer essa tabela em alta resolução, ou o arquivo original?

c) É um sistema codificado.

O modelo, extremamente econômico, só se completa na codificação, do locutor A ao interlocutor B e vice-versa.

A ⇄ B

Assim, a um número finito de regras sintáticas, corresponde um número de sentenças potencialmente infinito.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 25 17/02/2017 11:14:29

d) Os signos linguísticos são arbitrários.

Ou seja, são imotivados uma vez que são inteiramente convencionais, e são, por convenção, estranhos aos signos analógicos ou indiciais, como classificados pela semiótica peirceana. O signo /mesa/ não guarda nenhuma relação com o objeto "mesa".

e) É um sistema adquirido por aprendizagem.

Esta propriedade indica a linguagem como algo deliberadamente apreendido e não instintivo. Contudo, há teorias que procuram evidenciar a linguagem como instintiva e não como apenas socialmente construída. Não nos referimos aqui apenas às teorias inatistas, mas as que verificam ser da natureza humana criar a linguagem à revelia mesmo de contatos humanos organizados dentro de uma tradição de uso social e cultural de uma língua. A esse respeito, além da leitura de Chomsky, recomendamos *A linguagem como instinto* (2002), de Steven Pinker.

f) É universal, embora se traduza numa enorme variedade.

Quanto à metodologia, os fenômenos linguísticos podem ser estudados sob dois pontos de vista: um estático ou de equilíbrio, outro dinâmico ou de movimento através do tempo, ou segundo Saussure, numa perspectiva sincrônica ou diacrônica (BORBA, *op. cit.*, p. 42-3).

Linguística Sincrônica ou de equilíbrio

Todos os elementos gramaticais da língua pertencem à sincronia, porque as diversas relações gramaticais só são estabelecidas pelos estados de língua, isto é, a gramática é sincrônica por que é um sistema de peças relacionadas entre si, e só os estados de língua comportam um sistema.

Nos estudos linguísticos, o sistema da língua é abordado em segmentos tais como:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 26 17/02/2017 11:14:29

a) Fonológico

Por se restringir à língua falada (e não à escrita), a Linguística tem na fonologia importância capital. Vale-se das descobertas da fonética, porque é neste campo que se investiga o aspecto articulatório, o acústico e o auditivo dos sons. Segundo Lyons (1987, p. 71),

> a fonética articulatória investiga e classifica os sons da fala [...] da maneira como são produzidos pelos órgãos da fala; a acústica, em termos das propriedades físicas das ondas sonoras criadas pela atividade do aparelho fonador e que se transferem no ar de falante para ouvinte; a auditiva, [...] da maneira como os sons da fala são percebidos e identificados pelo ouvido e cérebro do ouvinte.

A fonética, assim, identifica, descreve e classifica o som usado na fala e codifica-o segundo os critérios do *International Phonetic Alphabet* (Ver Fig. 1). A fonologia, por sua vez, concentra-se no sistema fonético de uma determinada língua com o objetivo de descrevê-la, pois, junto com a sintaxe e a semântica, constituem áreas de estudo e descrição dos sistemas linguísticos.

Cada fonema é representado segundo "caracteres" que nada tem a ver com o alfabeto convencional. Cada som tem características intrínsecas que, na estrutura fonológica de uma dada língua, ganha o *status* de fonema, substância da qual a língua se serve para se criar as formas mínimas de significantes. Por exemplo: /p/ se distingue de /b/ por apenas um traço fônico peculiar a outros fonemas do português, que é a vibração das cordas vocais. Em todos os demais itens, eles se assemelham.

b) Morfológico:

A língua enquanto sistema comporta elementos que representam o mundo, portanto, externos ao sistema, e elementos de significação categórica, portanto, internos.

Ex.: cantor, onde cant- é o elemento de representação externa, ou semantema, enquanto que -or é o elemento de significação categórica ou

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 27 17/02/2017 11:14:29

interna, pertinente ao sistema e sem significação fora dele, chamado de morfema. Outra nomenclatura (Martinet) dá o nome a cada um dos componentes de monemas, sendo lexema o componente de representação externa, e morfemas, aqueles referentes ao sistema.

Cant- or (comporta dois monemas)

lexema ou semantema	morfema
(representação)	(significação)
externa	interna

Os monemas podem ser: lexema ou semantema (mundo dos objetos), ou morfemas (classes, categorias, relações gramaticais).

c) Sintático

Temos que todo enunciado, por mais elaborado que seja, comporta componentes imediatos (CI). Na sentença analisada a seguir (BORBA, 1979, p. 240), chegamos aos CIs:

Ex.: "A moça estava comprando sapato ali num centro comercial de Copacabana, sábado último, pouco depois do meio dia".

O enunciado mínimo desta expressão reduz-se pela regra dos CI a:

Moça	comprava (sapato)

d) Lexical

Focaliza o léxico (palavras) como elemento palpável, mais concreto e mais móvel da língua.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 28 17/02/2017 11:14:29

O processo de formação e enriquecimento do léxico é intrínseco à língua, mas também pode ser resultante dos contatos diversos das línguas entre si (BORBA, 1979: 271). São vários os processos por meio dos quais se compõem palavras nas línguas, plenamente estudados pelas gramáticas. Derivação, sufixação, prefixação, justaposição são apenas alguns deles. A validade semântica e uso de um processo em detrimento do outro são arbitrados pelo desenvolvimento histórico e natural das línguas na sua natureza evolutiva e adaptadas ao uso pela norma. Nossa comunidade linguística, por exemplo, elegeu como norma a palavra "descontente" para significar não contente, e rejeitou "incontente", pelo critério do uso, não tendo havido qualquer pressão do sistema para que ocorresse o contrário.

O léxico de uma língua desenvolve-se ou transforma-se na perspectiva diacrônica ou de movimento. Nesta perspectiva, os fatos de língua são vistos em suas transformações através dos tempos. "Um estudo desta natureza é mais fácil porque o dinamismo da língua é constante, embora o repouso seja perceptível" (BORBA, 1979, p. 43).

Exemplo de mudança fonética:

populu>poboo>povo

Amabiles>amavies>amavees>amáveis

e) Semântico

A semântica é a filha brava da linguística de sistema. O significado das palavras, ainda que submetido ao controle do aparelho formal que constitui a língua, tem nos usos das palavras e nos significados um contrato com a história. Em termos de discurso, esse contrato se estende à ideologia e ao inconsciente. Ou seja, não há nenhuma garantia de que os significados se estabilizem de forma a manter a semântica inserida na Linguística de sistema. O significado é estruturante no plano do discurso, submetido às circunstâncias do dizer. No discurso cotidiano, o falante está sempre corrigindo a rota dos significados que quer emitir, pois tem consciência de que as

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 29 17/02/2017 11:14:29

> palavras se submetem constantemente a idiossincrasias de sujeito, à cenas em que se enunciam os enunciados, isto é, ás circunstâncias diversas do dizer. Isto quer dizer que a semântica dificilmente se submete ao modelo estrutural (MOUNIN, 1968).

"A relação entre coisas e palavras, isto é, a maneira pela qual a forma linguística cobre o campo da realidade extralinguística" (MATTOSO CÂMARA, *op. cit*., p. 191) nos parece o problema maior em situar a semântica no quadro de uma microlinguística (ver abaixo) e formulá-la dentro de um aparelho formal.

Enfim, a Linguística se fundamenta na exploração dos componentes da linguagem articulada para daí servir-se de instrumentos com os quais se possa analisar a língua e seus usos na sua estruturação (Saussure), na sua funcionalidade (Jakobson), nos seus mecanismos gerativistas (Chomsky). Estes componentes foram classificados a partir do que se observa da linguagem quando articulada: os fonemas, as palavras e suas derivações, a frase e seus mecanismos de organização e sistematização, enfim, o discurso. Com este conhecimento, o estudioso de linguística organiza seu saber teórico para o conhecimento e análise da linguagem quando esta se abstrai nos domínios de outras ciências ou quando é apanhada no uso contextualizado. Estas acepções estão relacionadas à ótica da linguagem apreendida como práxis, reflexão que gerou diversas correntes pragmáticas tais como Análise do Discurso, da Conversação, Sócio e Psicolinguística, etc. A corrente pragmática, por exemplo, vê a linguagem, não como estrutura estanque, mas como prática que se faz ao sabor de atos de fala, ou seja, quando falar é agir, quando tomar a palavra tem um valor prático não submetido a categorias de verdade, mas de ação. Nestes termos, pode-se explicar a distinção que há entre uma microlinguística e uma macrolinguística, de acordo com o seguinte quadro:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 30 17/02/2017 11:14:29

Área do campo da Linguística

Microlinguística	Macrolinguística
Fonética	Linguística Histórica
Fonologia	Linguística Textual
Sintaxe	Pragmática
Morfologia	Sociolinguística
Lexicologia	Psicolinguística
Lexicografia	Neurolinguística
Semântica	Análise do Discurso
	Análise da Conversação
	...

Linguística Diacrônica ou Evolutiva

O estudo diacrônico da linguagem remonta aos primórdios da civilização, podendo o pesquisador dedicar-se ao estudo do surgimento (ou invenção) do alfabeto fonético e das primeiras formas de escrita. Contudo, a reflexão sobre a linguagem só se evidencia quando os gregos formulam teorias sobre sua natureza, seu funcionamento e papel entre os homens. Até então, a natureza da linguagem esteve, abordada indiretamente, sob a forma dos mitos que descrevem o homem como ser portador de uma capacidade que o diferencia do resto dos seres vivos. Com os gregos, tem início propriamente dito uma tradição de estudos sobre a linguagem que levam em consideração a atuação da linguagem no homem.

1) História da linguística

Os autores estudados dispensam um tratamento uniforme à segmentação histórica dos estudos da linguagem, dispondo-os em fases. Invariavelmente, retrocedem até os gregos clássicos, ao século IV (a. C.), na Índia, e a Alexandria do século III (a. C.), como é o caso de Borba (1979), Lyons (1979), Kristeva (1982) e Câmara (1975). Alguns outros, como Kristeva,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 31 17/02/2017 11:14:29

retrocedem até os primórdios da civilização quando surgiu a linguagem, e, mais tarde, o alfabeto fonético, ou seja, a escrita.

Segundo Borba (1979), são as seguintes as fases históricas dos estudos de linguagem: (1) a fase da gramática; (2) a fase da filologia; (3) a fase do comparativismo, com extensão para os neogramáticos, até chegar a (4) linguística moderna e seus desenvolvimentos subsequentes, e à fase em que se distinguem corretamente linguística e filologia, cada uma em seus campos e objetos específicos.

Câmara, além daquela clássica divisão, agrupa as fases segundo o tipo de abordagem e ao estágio de desenvolvimento dos estudos comparativamente ao que se denominou de linguística propriamente dita. Estas fases são a pré-linguística e a paralinguística, anteriores ao "advento da linguística do século XIX, na Europa, como uma introdução à história da linguística propriamente dita" (1975, p. 14).

Lyons (1979) classifica a história da linguística em períodos, partindo do período alexandrino, localizado nos séculos III e II a. C., da gramática grega (séculos V e IV a. C.), do romano (século I a. C.), até chegar ao período medieval, prosseguindo com a Renascença, cuidando de apresentar a tradição greco-romano da análise linguística, chamada assim por conveniência, e por ter ela influenciado "as descrições de certas línguas não européias ainda antes da Renascença" (id, p. 19). Seu estudo prossegue com a linguística comparativa e é finalizada com a linguística moderna, sendo esta a soma dos vários tipos de pesquisa que marcaram o desenvolvimento da linguística.

Kristeva e Robbins colaboram com estudos mais completos ao montarem um amplo painel, ricamente exemplificado, de questões concernentes ao desenvolvimento das teorias linguísticas ao longo da história desde os gregos. Kristeva remonta mesmo aos sumérios e acádios, aos egípcios, chineses e hebreus, para ilustrar a concepção mítica que estes povos tinham a respeito da linguagem. Sua história da linguagem prossegue com os gregos e romanos, para deduzir que, desde os antigos e mesmo pré-históricos, tinha-se uma "visão teológica da linguagem". Entretanto, é a partir do século XVIII que se pôs em primeiro lugar o problema da origem da linguagem,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 32 17/02/2017 11:14:29

bem como as regras universais de sua lógica. No século seguinte, dominado pelo historicismo considerou-se a linguagem como um desenvolvimento, uma mudança, uma evolução através dos tempos. A partir do século XX, uma mudança radical de perspectiva leva a linguagem de um campo para outro, no qual imperam os problemas do seu funcionamento como sistema (KRISTEVA, *op. cit,* p. 15).

A seguir, procederemos a uma compilação dos estudos dos autores citados objetivando a uma história concisa da linguística por fases.

Fase da gramática

a) A gramática na Grécia

"As primeiras especulações gregas sobre a linguagem [...] foram filosóficas" (BORBA, 1979, p. 12). Por esta razão, o primeiro problema a ser posto em discussão era a relação possível entre o pensamento e a palavra, desde quando Heráclito e os sofistas admitiram "estar o sentido das palavras preso à forma e não é ela apenas convencional" (id., p. 13). Mattoso Câmara (1975, p. 17) assim expressa a questão:

> Heráclito, com sua teoria do "Logos", dizia que a palavra é uma imagem exata do mundo. Por outro lado Parmênides viu, na multiplicidade das palavras, um produto da imaginação humana disfarçando a realidade aos homens. E os sofistas, seguindo de perto Parmênides, negaram à linguagem a capacidade de refletir a realidade.

Daí, eis que surge a questão: seria a palavra a materialização da natureza das coisas? Platão sofre influência de Heráclito, o que está definido no *Crátilo*: este "defende o entranhamento entre a palavra e o objeto" (id.). No diálogo platônico, Hermógenes e Crátilo debatem a origem dos nomes, mediados por Sócrates. A contenda se estabelece em torno da seguinte questão: as palavras são resultado de uma convenção, ou fazem parte da natureza dos objetos? Hermógenes, discípulo de Sócrates, defende a natureza convencional dos nomes, enquanto que Crátilo, dis-

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 33 17/02/2017 11:14:29

cípulo de Heráclito, é adepto da ideia de que os nomes obedeciam a um princípio eterno e imutável, fora do homem, e por isso inviolável. Já por "convencional entendia-se o que resultava do costume e da tradição, advindos de algum acordo tácito, ou de um contrato social, praticado por membros da comunidade" (DIETZSCH, 2007, p. 48).

Mais adiante, Aristóteles se ocupou do conhecimento das categorias gramaticais, do ponto de vista da lógica. Já para os estóicos,

> a linguagem se origina naturalmente na alma dos homens e a palavra expressa a coisa conforme a natureza dela, suscitando, do mesmo modo, no ouvinte uma impressão conforme a dita natureza. Toda palavra contém uma verdade (étymon) consoante sua natureza (MATTOSO CÂMARA, id.).

Alexandria (séc. III a.C.) foi o grande centro do interesse pelas obras escritas, fazendo surgir a gramática (gr. grámmata; lat. litterae). Quando, mais tarde, "os estudos se concentram na língua é que a palavra restringiu o seu sentido, passando a designar o estudo da língua e depois a exposição dos fundamentos da linguagem (gr. techné grammatiké; lat. grammatica)" (BORBA, 1975, p. 14). Este ponto de vista diverso em relação à língua dividiu os gramáticos filósofos em duas categorias: os anômolos, que demonstraram a falta de conseqüência continuamente observada entre a palavra e o pensamento, salientando, assim, a incongruência entre o som e o seu conceito, "eram de opinião que a linguagem não possui regularidades e está dominada pela arbitrariedade" (MATTOSO CAMARA, 1985, p. 18). Os estóicos eram os principais representantes desta corrente de pensamento, junto com Aristóteles. Os analogistas, por seu turno, "sustentavam que a linguagem é um sistema corrente governado por leis e indicando tais categorias por tais formas" (id.).

Weedwood (2002) identifica o florescimento dos estudos linguísticos na Grécia pela necessidade de elaboração de um vocabulário técnico e conceitual para ser usado na análise lógica das proposições, atividade inserida nos estudos do sistema das partes do discurso. Além do mais, a autora aponta a distinção conceitual entre physis (natureza) e nómos (crença,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 34 17/02/2017 11:14:29

costume, lei). Esta distinção também operou no campo das reflexões sobre a linguagem, reflexão que gerou o diálogo platônico já referido – *Crátilo* –, no qual o personagem-título "sustenta que a língua espelha exatamente o mundo"; de outro lado, "Hermógenes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária", contraposições mediadas por Sócrates.

Paralelamente às especulações de ordem lógico-formal da linguagem, os gregos elaboraram também toda a nomenclatura de classificação formal e funcional da língua usada até hoje. Primeiro, distinguiram duas classes de palavras responsáveis pela construção do discurso.

b) A gramática em Roma

A gramática também se fundamenta como atividade importante em Roma, já por volta do século I a. C., em torno da preservação do registro culto da língua latina. Conduzida pelos exércitos conquistadores às províncias conquistadas, o latim, já na sua variante dita "vulgar" (a versão não culta), cruza-se com as línguas autóctones e desencadeia a formação de novas línguas derivadas, que mais tarde originariam as línguas modernas europeias, ou as neolatinas. O processo evolutivo das línguas é visto pela tradição gramatical como "descaracterização", e o processo inevitável de sua transformação nunca foi assimilado como natural. Apoia essa aversão à mudança o trabalho doutrinário das gramáticas.

Assim, na tradição das gramáticas desde Roma, há uma inclinação muito acentuada para o estudo do certo e do errado. Segundo Mattoso Câmara (1985, p. 20), a gramática latina vinha tentando, incessantemente, manter o latim clássico em face da fala plebéia e da fala provinciana das populações heterogêneas. A abordagem do "certo e errado" estava sempre em jogo e aumentava seus esforços à medida que as forças contra o latim clássico tornavam-se mais poderosas.

Entre os gramáticos romanos, destaca-se Varrão (116-27 a. C.) que não só propôs uma classificação morfológica como também estabele-ceu a diferença entre a formação derivacional e flexional. Contudo, ele enxergou algo além da perspectiva gramatical: ele estabeleceu os fundamentos

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 35 17/02/2017 11:14:30

da própria latinidade identificada como *natura* (natureza da linguagem), *analogia* (as regularidades da gramática), *consuetudo* (o uso firmado) e a *auctoritas* (autoridade de personalidades importantes, principalmente os escritores). Com Varrão fica estabelecido que a língua tem uma natureza, ou seja, ela não é apenas um instrumento de comunicação, mas está firmemente enraizada em si própria a partir de suas regularidades morfossintáticas, e, consequentemente, no homem que a fala. Além do mais, usada segundo o uso firmado (a regularidade "correta"), ela concede argumentos de autoridade àquele que a bem utiliza, entre eles, os escritores, os filósofos, os gramáticos, os homens de estado.

Estão lançadas, portanto, desde os gramáticos antigos, as bases sobre as quais se erguem as noções de certo e errado, e que orientariam todas as atitudes de exclusão daqueles que se colocassem à margem da fala culta.

c) A gramática do sânscrito

Neste item, considerações a respeito da gramática de uma língua hindu antiga oriental – o sânscrito – se justificam no estudo diacrônico da linguagem, desenvolvido cientificamente no século XIX, por conta de sua descoberta tardia em finais do século XVIII, na tradição dos estudos orientalistas na Europa do Setecentos. Com esta descoberta, toda a filiação das línguas modernas europeias teve de ser refeita (ver item *A fase do Comparativismo*).

Por enquanto, vejamos sob que condições surgiu no século IV a. C. uma gramática do sânscrito. A religião bramânica conservava os textos sagrados, os hinos, entre os quais o "Rigveda" (1200 a. C.), em sânscrito, a língua em que foram escritos. Na Índia da Antiguidade, os gramáticos viveram a necessidade de manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos ancestrais, atividade de estudos lingüísticos identificados com a fonética articulatória, área da Linguística moderna. Por esta razão, o sânscrito passou a ser ensinado pelos sábios com esta acepção. Para tanto, formularam regras e listas das formas descritivas. Mas foi no século IV a. C. que Yãska, um estudioso hindu, elaborou o mais antigo tratado sobre a linguagem preservado até hoje, o Nirukta, que

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 36 17/02/2017 11:14:30

significa "explanação". "É, na realidade, uma explanação das palavras do "Rigveda" que já se haviam tornado obscuras" (CÂMARA, 1975, p. 15). Coube a Panini[1], no mesmo século, fazer a descrição detalhada do sânscrito, estabelecendo as bases normativas de sua gramática. Na lingüística histórica do século XIX, esta gramática vai ser decisiva na montagem diacrônica das línguas.

O acidente da descoberta da gramática do sânscrito pelo filólogo e orientalista britânico William Jones em 1786 é dado como o ponto de partida da metodologia comparativa no estudo das línguas. Para ele, não parecia um acaso a enorme semelhança desta língua com o grego e o latim. Coube, porém, a Franz Bopp, em 1816, com o seu estudo sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com a língua grega, latina, persa e germânica, dar a largada aos estudos comparatistas.

d) A gramática na Idade Média

O erudito medieval estudava somente o latim clássico; distinguiram nomes e adjetivos e diferenciaram concordância, regência e posição; viam no latim a forma lógica da linguagem humana. Em 1660, com a *Grammaire géneralle et raisonnée*, de Port-Royal, de Arnaud e Lancelot, procurou-se "demonstrar que a estrutura das várias línguas compreende cânones de lógica válidos universalmente" (id., p. 19).

Outros avanços foram: publicação de bíblias poliglotas e a valorização das línguas nacionais A este respeito, e também procurando distinções entre língua e fala, Lyons (1987, p. 24) afirma que "todas as grandes línguas literárias do mundo derivam, em última instância, da língua falada de certas comunidades". Dante escreveu A Divina Comédia, em fins do século XIII, em dialeto florentino, prenunciando o Renascimento no âmbito das artes. Como resultado, temos a deflagração da literatura moderna do Ocidente.

1. Panini, na gramática do sânscrito (século IV a.C.) estabelece paradigmas de observação da língua, entre eles, o estudo fonético pelo exame das articulações bucais e o conceito de raiz dentro dos vocábulos.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 37 17/02/2017 11:14:30

Pra marcar a presença dos estudos de língua, há de se fazer menção ao trabalho do filósofo e teólogo conhecido por Santo Agostinho, aquele que foi o primeiro a sistematizar uma teoria do signo, em fins do século IV de nossa era. Em sua obra *De ordine*, define a linguagem como um instrumento inventado pela razão com o fim de nomear a realidade, e o signo como um instrumento arbitrário criado pela razão para expressar as realidades do mundo externo e interno. Por essa conceituação, Kirchof (2011) salienta que "o núcleo da teoria semiótica de Agostinho gravita [...] em torno de sua da questão da nomeação ou denominação" (KIRCHOF, *op. cit*., p. 116). A realidade não é condicionada à linguagem, mas definida de modo estático , a partir de uma concepção metafísica, como poderíamos esperar, de fundamento cristão.

A fase da Filologia

Filologia ou linguística românica, cabe a esta tradição de estudos os múltiplos aspectos da história das línguas neolatinas a partir do latim vulgar, daí a perspectiva diacrônica inicial dos estudos da linguagem. Os textos literários, que compunham parte significativa da fortuna artístico-cultural das nações em pleno século XIX, demandavam estudos sobre influências e contatos externos, e esta demanda decorre da noção política de que a língua e a literatura de uma nação são tesouros a serem examinados e preservados. Ainda quanto às línguas nacionais, em especial, os filólogos se empenhavam em pesquisas que as identificassem na sua fragmentação dialetal e na sua evolução desde o latim vulgar nos quesitos fonética, morfologia, sintaxe e léxico.

Enfim, a Filologia se investe da interpretação e do comentário de textos; não tem, portanto, apenas a língua como objeto, já que se ocupa da história literária, dos costumes, das instituições, por meio do método crítico. Quando aborda questões linguísticas é para comparar textos, determinar particularidades de cada autor, decifrar e explicar inscrições em língua arcaica ou obscura. Contudo, esquece-se da língua viva, questão que passa a ser o foco de interesse em disciplinas recentes da linguística de extração pós-estruturalista, como a Sociolinguística e a Análise do Discurso, entre

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 38 17/02/2017 11:14:30

outras. A Filologia quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos. A questão propriamente linguística surge para comparar textos de diferentes épocas. Apega-se, portanto, muito diligentemente à língua escrita e, pelo seu caráter histórico, acaba relegando a língua falada ao favorecer a Antiguidade greco-latina.

A fase do Comparativismo

Leibniz (1646-1716), matemático e filósofo alemão, foi o primeiro a compreender a utilidade da "análise do maior número possível de línguas para se chegar a um completo conhecimento do espírito humano" (BORBA, p. 22). Daí houve um intenso interesse pelas línguas do mundo, que na perspectiva filosófica não levando, pois, em conta a diferença estrutural entre as línguas, ainda mais forçando suas descrições em direção ao esquema da gramática latina. "Como não vissem que o latim escrito era acadêmico e artificial, concluíram que as línguas são preservadas pelo uso de um povo educado e cuidadoso e sofrem mudanças por causa das corrupções vulgares" (BORBA, p. 23-4).

A tese da decadência não permitiu pesquisas para averiguar as relações entre as línguas. Assim, na "ilusão de que o latim continuara vivo, imutável ao lado dos idiomas românticos, levou sábios a derivar as línguas contemporâneas umas das outras" (BORBA, p. 24).

As viáveis semelhanças entre as línguas mais conhecidas da Europa formaram três grupos de filiação linguística:

Quadro comparativo de Bloomfield

Grupo germânico	Grupo romano (neolatino)	Grupo eslavo
Inglês----------hand	Francês----------main	Russo----------suka
holandês----------hand	Italiano----------mano	Polonês ----------seka
alemão----------hand	Espanhol----------mano	Boêmio----------suka
sueco ----------hand	Português----------mão	Sérvio----------suka
dinamarquês------haand		

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 39 17/02/2017 11:14:30

Mas foi com a descoberta do sânscrito que as relações entre o grego e o latim tornaram-se claras:

Quadro de correspondências lexicais em línguas antigas

Latim	Grego	Sânscrito	Gótico	Significado
Ursus	Arctos	Akash		(urso)
Mater	Méter	Mata		(mãe)
Mus	Mus	Mus		(rato)
Duo	Duo	Dua		(dois)
Tres, tria	Treis	Trayash		(três)
Decem	Déka	Dasa	Taihun	(dez)
Pedis	Podos	Padás	Fotus	(pé)
Frater	Phrater	Bhratar	brodhar	(irmão)

"Mais importante foi a tomada de consciência para a estrutura linguística que se tirou da cuidadosa e sistemática gramática hindu... [que] levou os europeus a analisar as formas das línguas para ter-se uma idéia precisa a respeito das relações" (BORBA, p. 26). Aí se esclareceu que o grego, o latim e o sânscrito, bem como as línguas célticas, germânicas e eslavas eram formas divergentes de uma língua pré-histórica, explicação dada pela primeira vez por William Jones, orientalista inglês. "O ímpeto principal para o desenvolvimento da filologia comparativa chegou no final do século XVIII, quando se descobriu que o sânscrito [...] tinha algumas semelhanças espantosas com o grego e o latim" (WEEDWOOD, 2002, p. 104). A hipótese de Jones, lançada em 1786, de que estas línguas tinham uma fonte comum, foi sendo gradativamente confirmada por pesquisas posteriores, entre elas, as de Jakob Grimm ao demonstrar "que havia diversas correspondências sistemáticas entre os sons do germânico e os sons do grego, do latim e do sânscrito em palavras de sentido semelhante". Explicar o problema das mudanças fonéticas.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 40 17/02/2017 11:14:30

Bopp e a Gramática Comparada

Bopp, criador da linguística comparativa, foi quem compreendeu que as relações entre as línguas de uma mesma família poderiam converter-se em matéria de uma ciência autônoma. A partir da Linguística Comparativa, para estudar o desenvolvimento histórico de uma língua e seu parentesco com outras, há de se atentar "não para a coincidência de alguns termos isolados, como se fizera até então, mas para o estudo metódico da construção geral da linguagem, da sua constituição gramatical" (BORBA, 1979, p. 27). No seu Sistema da Conjugação do Sânscrito (1816) estudou as relações do sânscrito como o persa, o eslavo, o alemão, o grego, o latim, lançando, assim, as bases de uma ciência linguística autônoma, cujo método consiste em esclarecer uma língua por meio de outra. A descoberta da filiação comum das línguas modernas e antigas fez surgir o conceito de uma língua hipotética: o indo-europeu. A Linguística propriamente dita nasceu, assim, do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas, na perspectiva comparada.

A língua mais antiga e o protótipo

A continuidade absoluta do desenvolvimento da linguagem impede de distinguir nela gerações. A concepção de línguas-filhas e línguas-mães supõe interrupções.

Assim, pergunta-se: em que sentido uma língua pode ser mais antiga que outra?

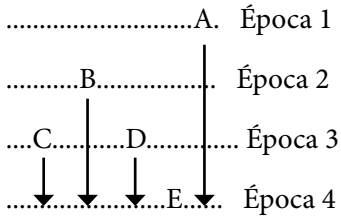
1. Pensar na origem primeira, no ponto de partida de uma língua, embora toda língua seja a continuação da que se falava antes dela.
2. Supor um estado de língua numa época mais antiga que outra.
3. Designar um estado de língua mais arcaico, cujas formas se mantiveram mais próximas do modelo primitivo.

É Saussure (1970, p. 253) quem trata a questão da seguinte forma:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 41 17/02/2017 11:14:30

É extremamente raro que duas formas da língua fixadas pela escrita em datas sucessivas representem exatamente o mesmo idioma em dois momentos de sua história. As mais das vezes, está-se em presença de dois dialetos que não são a continuação linguística um do outro. As exceções confirmam a regra: a mais ilustre é a das línguas românicas em face do latim remontando do francês ao latim, encontramo-nos bem na vertical; o território dessas línguas resulta ser, por acaso, o mesmo que aquele em que se falava o latim, e cada uma delas não é senão o latim evoluído.

Quadro demonstrativo da evolução/transformação das línguas



- **Os neogramáticos**

As leis fonéticas, como as leis naturais, se exercem sem exceção. Toda modificação histórica pressupõe uma causa, que pode ser uma lei fonética, ou uma condição mais limitada.

Além da questão das leis fonéticas, estes linguistas ainda se orientaram pelos seguintes tópicos (BORBA, p. 30):

1. desinteresse pela intervenção dos *realia* nos fenômenos evolutivos;
2. preocupação exclusiva pelos estudos diacrônicos;
3. interpretação fisiológica das mudanças linguísticas;
4. concepção das línguas como unidades com descuido de variações diversas que operam na língua num dado momento;
5. crença nas fronteiras linguísticas com limites rigorosos;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 42 17/02/2017 11:14:30

6. desinteresse pelos empréstimos, com atenção exclusiva às palavras herdadas;
7. esquecimento do papel do significado na evolução do significante;
8. ausência de considerações geográficas estudando os fenômenos como fatos isolados.

Neste ponto da evolução dos estudos linguísticos, são pertinentes considerações a respeito da autonomia que o sistema linguístico goza em relação às formações sociais. Como exemplo, observemos o seguinte: a mudança do /k/ latino que precede a vogal /a/, como em capra, manteve-se em português: cabra. Mas se transformou em /s/ no francês *chèvre*. Não há explicação socioeconômica para o fato de a forma latina **lacte(m)** ter dado:

leite, em português

leche, em espanhol

lait, em francês

lach, em provençal

latte, em italiano

lapte, em romeno

Há, entretanto, certas adaptações provenientes de determinantes fora do sistema:

- o fato de o masculino ser, numa série de línguas, o genérico, isto é, o termo que indica conjuntamente nomes masculinos e femininos, deve-se ao prestígio do homem nas sociedades patriarcais.
- os esquimós têm toda uma série de nomes para indicar os diferentes estados da neve.
- é possível que a profusão de pronomes de tratamento (Vossa Excelência, Vossa Majestade, Vossa Santidade), no período do absolutismo

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 43 17/02/2017 11:14:30

monárquico, esteja ligada ao aparecimento de uma sociedade rigorosamente hierarquizada.

A história do sistema passa a ser uma história relativamente autônoma em relação às formações sociais em que está presente.

A linguística moderna

É a soma de vários tipos de pesquisas que marcaram o desenvolvimento da linguística. Assim, valeu-se do (a):

1. descrição de todas as línguas conhecidas;
2. história das línguas e estabelecimento dos parentescos e afinidades entre as línguas;
3. estudo geral das condições de funcionamento, estrutura e evolução da linguagem e das línguas, o que faz o objeto da linguística geral.

Na linguística moderna temos o (a).

a. indo-europeísmo;
b. romanística;
c. germanística;
d. filologia eslava;
e. linguística geral, em destaque para Bopp e Humboldt, e ainda Saussure;
f. linguística e filologia, em que a primeira se vale do método histórico-comparativo, do descritivo, do geográfico, ao passo que a segunda, do método crítico-literário. Ainda: a primeira se serve da psicologia, antropologia, fisiologia, sociologia, filosofia; a segunda, da gramática, estatística, poética, histórica, folclore, mitologia.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 44 17/02/2017 11:14:30

A linguística moderna é composta pela totalidade dos estudos inaugurados por Saussure, quanto da tradição de estudos comparatista e indo-europeísta. Haveríamos reservar neste breve panorama histórico-formal um lugar para a linguística contemporânea em que faríamos desfilar todos os teóricos que fundamentaram a textualidade, o funcionalismo, o discurso e a enunciação como lugares que de fato ajudaram o sujeito a se reintegrarem à linguagem no domínio da intencionalidade. Também a análise da conversação, do discurso e a pragmática estariam presentes neste domínio de estudos que não cessa de avançar.

Escolas linguísticas

Entre as escolas linguísticas, destacam-se:

a) a comparativa:

Compreende o 1° período da linguística indo-europeia, que nos legou um método indispensável na pesquisa diacrônica. Sob o foco comparativista, os filólogos saíram em busca de uma língua prototípica, que teria dado origem a parte das línguas modernas faladas na Europa, a qual batizaram de Indo-europeu[2].

b) a dos neogramáticos:

Grupo que, ao se opor aos comparatistas, se restringiram a classificar os fenômenos linguísticos sem esclarecê-los, isso porque concluíram que toda mudança fonética "se processa na mente e daí se espalha, tornando-se uma mudança na língua comum, o resultado do modo pelo qual os indivíduos em sociedade se deixam influenciar" (MATTOSO CÂMARA, *op. cit*, p. 78);

2. No indo-europeu, segundo Houaiss (1991, p. 56) se incluem: 1. as línguas latinas ou românicas, 2. as línguas germânicas, 3. as línguas célticas, 4. as línguas eslavas, 5. o grego, 6. O albanês, 7. o armênio, 8. o cigano, 9. as línguas bálticas, 10. o indo-irânico e 11. o tocariano, morto e sem descendência. Para maiores detalhes, ver mapas 1 e 2 nos Anexos.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 45 17/02/2017 11:14:30

c) de Genebra

Fundada por Saussure, "considera a linguagem como criação individual, mas limita-a e vincula-a à necessidade de relação do indivíduo com os que rodeiam" (p. 46); a língua, e não a fala, é o objeto da lingüística;

d) de Paris

Fundada por Meillet, entende a língua como realidade linguística – porque "a língua é um sistema bem definido, com leis gerais próprias a que toda inovação individual se submete para perdurar" (id., p. 46) – e social – porque "toda língua é patrimônio de um grupo complexo de falantes e existe enquanto meio de comunicação entre os diversos membros de um grupo" (id.). Relacionou o conceito de língua à sociologia de Durkheim, e talvez tenha sido o primeiro a alinhar os estudos de língua aos métodos da sociologia. Para Saussure, a langue era um fato social, mas apartada do indivíduo. Jean-Louis Calvet e André Martinet, por exemplo, tendo partido de Meillet, são os maiores preparadores, na França, do que depois se constituiu como a sociolinguística.

e) Idealista

Tem como fundador Karl Vossler e "baseia-se no idealismo estético de Croce. Não considerava a língua como entidade natural, possível de ser estudada com critério e métodos científicos, mas como atividade humana, consciente de si e objeto de história" (id., p. 41). No idealismo, o linguista deve buscar seu material de estudo nas obras literárias. "Para Vossler, o estético é o elemento básico e essencial da linguagem". Vossler ainda propõe os seguintes pares de idéias recíprocas presentes nos fatos linguísticos, dando ênfase às primeiras:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 46 17/02/2017 11:14:30

Quadro dos pares de ideias recíprocas nos fatos linguísticos em Vossler

Espírito	cultura
Indivíduo	sociedade
Criação	evolução
categorias psicológicas	categorias gramaticais
Estilo	gramática

Sobre o idealismo (filosofia e linguagem), Vossler aceita o princípio de que a língua se faz de dentro para fora. "Linguagem, por conseguinte, é sempre expressão e, como tal... intuição" (ELIA, 1978, p. 18).

Assim, tem-se o esquema:

intuição expressão,

nexo casual (objeto da ciência da linguagem)

Favor conferir se está correto.

no qual a cada intuição corresponde uma forma particular de expressão.

Vossler tem a linguística como ciência do espírito e não saber de inspiração materialista (id., p. 22). Assim, a Estilística é o que, em linguística, trata do desempenho individual, i.é, criativo da língua: o estético. "A linguagem surge de um elemento estético, se alargamos a significação de tal adjetivo aos limites de sua origem etimológica: aiesthesis, sensação, sentimento. Vem, portanto, de uma disposição afetiva e, pois, é de origem psicológica" (id., p. 24).

f) Estruturalista

A língua é uma estrutura que é preciso descobrir e descrever. Parte do conceito de estrutura (disposição dos elementos dentro do sistema, que forma um todo cujas partes são solidárias e interdependentes). "Na estrutura, uma unidade se opõe a outra por meio de diferenças relevantes ou

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 47 17/02/2017 11:14:30

traços pertinentes [ou traços distintivos], de modo que seu valor é determinado pela sua função no conjunto" (p. 48).

Ex.: em /p/ /u/ /l/ /a/ e /b/ /u/ /l/ /a/

A oposição entre /p/ e /b/ compõe um conjunto de oposições que formam um sistema consonântico em função numa dada língua.

É interessante marcar a importância do estruturalismo por ter ele deflagrado o movimento que deu escopo científico à Linguística. Na sequência da publicação do Curso de Linguística Geral, inúmeros "discípulos" de Saussure puderam explorar o amplo complexo formal de realizações da fala (parole) a partir da lógica sistêmica da língua (langue), ou uma realização sintagmática (uma frase, por exemplo) a partir de uma disposição paradigmática dos recursos lógico-sistêmicos da língua. O grande impulso teórico parte da concepção de que um elemento do sistema retira o seu valor da relação que ele mantém com outro. O significado é, pois, uma atribuição do lugar. Foi a partir desta lógica sistêmica que A. J. Greimas (1972) propôs o seu modelo actancial para abordar a estrutura das narrativas (literatura), que C. Lévi-Strauss (1993) depreendeu nas chamadas sociedades primitivas o tabu, a proibição do incesto e as regras do parentesco (antropologia), que R. Barthes (2010) depreendeu o sistema da moda (semiologia), que J. Lacan relacionou o inconsciente às estruturas da língua (psicanálise). O estruturalismo se espraiou por outras disciplinas e campos, tornando-se assim um movimento de natureza interdisciplinar ao buscar significados dos fenômenos culturais e sociais em suas estruturas formais. Criticado pela redução do sujeito a uma mera função e pelo foco único no caráter invariante desses fenômenos, o estruturalismo começou a declinar já em fins dos anos 1970.

Quando em plena voga, as escolas estruturalistas se ramificaram posteriormente a Saussure em:

1. Paris, com Martinet e Pottier;
2. Copenhague, com Hjelmslev;
3. Praga, com Trubetzkoy e Jakobson;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 48 17/02/2017 11:14:30

4. Estados Unidos;

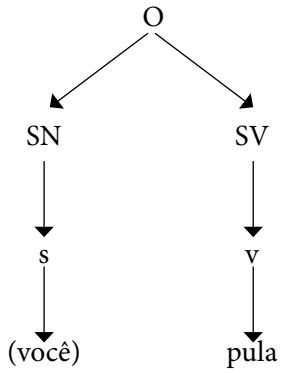
Nesta última, se desenvolveram, entre seus principais teóricos, as seguintes correntes:

Gerativa e transformacional

A teoria de Noam Chomsky analisa os fenômenos gramaticais transformando as estruturas profundas em estruturas de superfície por meio de substituições, subtrações ou adições de elementos na estrutura profunda. Com a gramática gerativa, Chomsky constrói um modelo de funcionamento da gramática para explicar como é possível ao falante projetar um conjunto finito de sentenças sobre o conjunto potencialmente infinito de sentenças que constituem a língua como um todo. Assim, os linguistas adeptos da gramática gerativa entendem que a gramática de uma língua é um conjunto de hipóteses, isto é, de um número finito de paradigmas capaz de gerar um número infinito de proposições frasais. Sob este aspecto é sempre possível gerar uma sentença criativa, compreensível dentro do código da língua em uso.

Nesta gramática, há duas estruturas básicas: uma profunda e outra de superfície). Um paradigma frasal em língua portuguesa diz que toda sentença tem um Locução Nominal, ou Sintagma Nominal (SN), e uma Locução Verbal, ou Sintagma Verbal (SV). Assim, SN+SV é um paradigma gramatical, assentado numa estrutura superficial, corriqueira da língua, aceito pelos linguistas como correto. Mas, na frase "Pule!", desconhecemos o Sintagma Nominal, quando dizemos que ela é na verdade uma oração sem sujeito. O linguista quer manter a regra SN+SV. Todo falante de língua portuguesa compreende que esta frase está correta e que há um sujeito presente. O linguista adota a posição de que a estrutura profunda da frase "Pule!" traz realmente um SN, como qualquer outra frase. No diagrama arbóreo, a frase fica assim analisada:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 49 17/02/2017 11:14:30



O quadro da teoria gerativa é o inatismo, "concepção de que há uma dotação genética que nos capacita a adquirir e usar uma língua" (MIOTO *et al.*, 1999, p. 31). Mas isto ainda não explica como uma criança adquire uma língua, ainda mais porque isto ocorre de forma rápida e homogênea diante de uma exposição muito irregular e acidentada nos estágios iniciais de sua aquisição. Tem-se, então, que

> A teoria desse estágio inicial da criança é a UG (Universal Grammar, gramática universal) – uma previsão daquilo que é comum a todas as possíveis línguas naturais (propriedades descritas no modelo através dos princípios), além da variação que pode ser encontrada entre elas (os parâmetros). A associação dos princípios da UG com certos valores paramétricos gera um sistema gramatical particular, ou seja, uma dada língua. Tem-se que a UG deve refletir de maneira universal a estrutura ou organização da mente humana (MIOTTO *et al.*, 1999, p. 35).

Os princípios são geneticamente determinados. No processo de aquisição de uma língua, ocorre "a fixação dos valores dos parâmetros previstos na UG. Entendamos que a variação entre as línguas é da ordem dos parâmetros. A criança parte de um estágio inicial da aquisição a um estágio final, equivalente a um estágio de estabilização da gramática, próxima a do adulto. Miotto (*et al.* 1999, p. 36) esquematiza da seguinte forma este processo:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 50 17/02/2017 11:14:30

input ⟶ UG ⟶ Língua-I

em que o *input* (entrada, exposição) é caótico, regulado e parametrado pela UG, responsável pelo desenvolvimento de uma língua natural.

Estratificacional

Teoria de Sidney Lamb, segundo a qual a "linguagem é constituída por uma série de estratos ou camadas relacionadas por regras de representação – cada camada se realizando no estrato imediatamente inferior, que é sempre mais concreto" (id., p. 49). Esta gramática sistematiza a abordagem da língua como um fenômeno que se desenvolve em mais de um aspecto, partindo do que é concebível no seu caráter formal até o substancial.

casas	→	estrato semiológico (duomi)
/casas/	→	estrato lexical, unidade lexical
{casa} {-s}	→	estrato morfológico, onde cada segmento é um morfema
/k/, /a/ e /z/	→	estrato fonológico, onde cada segmento é um fonema pertencente a um sistema linguístico dado
[k], [a], [z], [Λ], [s]	→	estrato fonético, onde cada fone (som) é uma realidade física, possível em qualquer língua.

g) Tagmêmica

Análise preconizada por Pike na qual "toda classificação decorrerá da posição das formas, pois cada posição terá sua classe de ocupantes. Em – O galo canta – a posição de sujeito é ocupada pela classe nominal o galo e a de predicado, pela classe verbal canta" (id., p. 50).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 51 17/02/2017 11:14:30

"O tagmema reúne numa só unidade uma função na estrutura gramatical e a classe de elementos que desempenha tal função" (ROBINS, 1983, p. 172). Pike filia-se à escola estruturalista que objetiva apreender a lógica que domina os sistemas linguísticos, ao inserir-se na teoria da correlação de uma função ou posição gramatical com uma classe de itens mutuamente substituíveis. Assim, o sujeito ou o predicado não se manifesta em si, mas porque são funções desempenhadas pelo nome. Na frase: O gato correu atrás do rato, a função de sujeito e objeto parece ser duplamente confirmada – uma pelo conhecimento de que gatos são predadores naturais de ratos, e outra, estrutural, que gato ocupa a posição de sujeito. Mas se modificarmos a frase para: O rato correu atrás do gato, teremos como verdadeira apenas a função estrutural estabelecendo sentido, ou seja, a de que rato inverteu o sentido natural e se investiu de uma função imprevista.

N1 (sujeito) verbo n2 (objeto)

"Na identificação dos tagmemas, a função semântica, do mesmo modo que a sintática, é levada em conta desde que represente uma posição estrutural ocupada por determinada classe de itens formais" (ROBINS, id.).

A Linguística descritiva

Procura compreender uma língua como forma. "Descrever uma língua é dar conta de sua plenitude formal, demonstrando tudo o que lhe é peculiar e inconfundível" (BORBA, p. 50). A configuração formal é evidenciada como um estado linguístico pela sua "plenitude formal, isto é, pela sua capacidade de significação profunda fornecida por um sistema fonológico bem definido e exclusivo e por um sistema gramatical pronto para ser usado." (id). Cabe ao linguista que faz a descrição de uma língua determinar com segurança como se faz a comunicação. Como disciplina descritiva, a gramática não colabora corretamente com esta tarefa já que preconiza um registro ideal e não o real, aquele considerado correto, e não o efetivamente usado na dinâmica viva da língua. Assim, "a linguística

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 52 17/02/2017 11:14:30

descritiva, para valer realmente, tem de desapegar-se da gramática tradicional e ser objetiva e completa", pois "um estudo descritivo sério abrange todos os aspectos da língua" (id., p. 51).

Para descrever uma língua, deve-se considerar seus caracteres externos, i.é., sua dinâmica e limites políticos no internacional, principalmente; suas variações dialetais no plano nacional; bem como seu uso social, técnico, etário. Os caracteres internos, por seu turno, são aqueles ajustados aos planos fonológico, gramatical, léxico e estilístico.

Mas, de que forma se descreve a língua nestes planos? No fonológico, classificando-se "os sons segundo o papel de cada um e em função de suas relações com os outros sons" (BORBA, p. 54). É a partir dos fonemas que as palavras se distinguem das outras – os fonemas, pois, são distintivos, neste sentido. Variações de altura, intensidade, entonação frasal, bem como a presença de qualificadores vocais com voz pausada, rápida, aguda, grave etc, que estão presentes nas línguas como fatores distintivos. No plano gramatical, a estrutura da língua marca nas palavras as mais variadas oposições e relações. Este fator é relevante, porque a comunicação só se completa na base destas relações e oposições. Neste sentido, uma estrutura linguística se faz de:

- **morfemas** (oposição singular/plural, masculino/feminino, ativo/passivo, presente/passado);
- **instrumentos gramaticais** (preposições e conjunções);
- **categorias gramaticais** (gênero, número, grau, tempo, voz, pessoa), classes de palavras.
- **alternâncias** (permuta de sons com finalidades gramaticais. Ex.: em inglês, há uma alternância entre surda e sonora para distinguir o substantivo do verbo – s/z: house /haus/ e house /hauz/ = casa e morar);
- **adjunção de elementos variáveis** - afixos em geral acrescentados às raízes e radicais;
- **ordem de palavras** - em certas línguas esta tem valor de morfema. Ex.: em certo relógio e relógio certo, a ordem tem valor morfológi-

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 53 17/02/2017 11:14:30

co e semântico. Outros exemplos (Borba: 207): galês – o possuído sempre precede o possuidor – ti brenhin (ti, casa; brenhin, rei) = a casa do rei; chinês – o possuidor sempre precede o possuído – wang tien (wang, rei; tien, casa) = a casa do rei).

Já no plano lexical, tem-se que este é "bastante permeável á influência de fora. Assim, é móvel pela aquisição de novos termos e abandono de outros". O léxico de uma língua se divide em grupos muito variáveis. A distinção, por exemplo, entre nome e verbo não é geral, já que, em chinês, um mesmo monossílabo invariável pode ser usado como nome ou verbo (id., p. 56).

Finalmente, no plano estilístico, verifica-se como o indivíduo seleciona e combina, de forma própria estados tais como a emoção e a sugestão, por meio de processos fônicos, associações significativas e construções sintáticas (CÂMARA, 1985, p. 110), o que faz com que estes quatro planos da língua não apresentem linha divisória nítida, tornando imprescindível à descrição de uma palavra sua função na frase e sua importância no contexto.

Linguística: usos, funções e aplicações

É inerente aos estudos de uma língua, tanto na micro quanto na macrolinguística, ou seja, tanto na linguística formal quanto textual e discursiva,

- Descrever-lhe a estrutura e compreender-lhe o funcionamento em todos os seus níveis: fonético, gramatical e vocabular,
- Rever sua história, seu sistema ortográfico e estudar sua evolução;
- Contribuir para seu aparecimento e aquisição (na modalidade escrita e oral);
- Fazer levantamento das variações dialetais;
- Estudar os problemas de interferência; aculturação; o bilingüismo no contraste com línguas estrangeiras;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 54 17/02/2017 11:14:30

- Aplicar os conhecimentos no ensino de língua estrangeira e materna;
- Relacionar a língua a uma práxis, às circunstâncias em que é usada por sujeitos situados historicamente;
- Estender os estudos da língua e da linguagem na perspectiva interdisciplinar

A linguística é uma ciência de escopo, indiscutivelmente, interdisciplinar. Nos seus vários departamentos, está inscrita a ideia de que, sendo a língua e a sua expressão um fato civilizatório, esse objeto – a língua – se dissemina em uma multitude de aspectos relevantes, e que sua busca e adequação aos campos em que se insere, é uma atividade que não cessa.

Esperamos ter orientado, ainda que muito brevemente, um caminho adequado aos não iniciados em linguística a absorver o máximo daquilo que nos traz a diversidade de capítulos que compõe este livro.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 55 17/02/2017 11:14:30

Referências

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1995.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Nacional, 1979.

COUTO, Hildo H. do. **O que é português brasileiro**. São Paulo: Ática, 1986.

DOSSE, F. **História do estruturalismo: o campo do signo – 1945/1966**. Bauru: Edusc, 2007. v. 1.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Crátilo e a Origem dos Nomes**. Revista Internacional d'Humanitats. Univ. Autónoma de Barcelona, v. 12, 2007. p. 47-60.

ELIA, Silvio. **Orientações da Linguística moderna**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Edusp, 1972.

HOUAISS, Antônio. **O que é língua**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Teoria dos signos na Idade Média: a semiótica de santo agostinho**. Acta Semiótica et Linguistica. v. 16, n. 2, 2011. p. 113-160.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LANCELOT, Arnauld; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LYONS, John. **Linguagem e linguística – uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de; CASTELANO, Karine Lobo. **Políticas Linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC**. Agenda Social. v. 5, n. 3, set-dez, 2011, p. 13- 29.

MARTINET, André. **Elementos de linguística geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

_____. **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, s. d.

MATTOSO CAMARA Jr., Joaquim. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **História da linguística**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MIOTO, *et al*. **Manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 1999.

MOUNIN, Georges. **La linguistique**. Paris: Éditions Seghers, 1968.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ROBBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem – problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 56 17/02/2017 11:14:30

Teria como acrescentar mais texto ou referências?

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 57 17/02/2017 11:14:31

II. LINGUÍSTICA DA FORMA

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 59 17/02/2017 11:14:31

1

Saussure e a diacronia cem anos depois[1]

José Pereira da Silva

Síntese do que se propõe neste minicurso

Neste capítulo, pretende-se apresentar uma síntese dos capítulos em que Ferdinand de Saussure trata da diacronia, no *Curso de Linguística Geral,* principalmente no capítulo III da primeira parte; na terceira parte, toda dedicada à linguística diacrônica (dividida em oito capítulos, tratando de "generalidades", "as mudanças fonéticas", "consequências gramaticais da evolução fonética", "a analogia", "analogia e evolução", "a etimologia popular", "a aglutinação", e um capítulo sobre "unidades, identidades e realidades diacrônicas") e na quinta parte: "Questões de Linguística Retrospectiva" ("as duas perspectivas da linguística diacrônica", "a língua mais antiga e o protótipo", "as reconstruções", "o testemunho da língua em antropologia e em pré-história" e de "famílias de línguas e tipos linguísticos").

São dois os objetivos principais: ampliar o destaque que se vem dando aos estudos históricos e diacrônicos das línguas e relembrar a contribuição que Saussure prestou a nossa causa até 1913, preparando uma edição especial desses capítulos de sua obra mais conhecida, divulgada pela Editora Cultrix, já em sua trigésima quarta edição.

Será utilizado o mesmo texto já tradicional nas universidades brasileiras (34ª edição, de 2012), na esperança de contribuir para o progresso dos estudos diacrônicos, principalmente da língua portuguesa, a que serão feitas as

1. Uma versão deste texto foi publicada nos *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, n. 03 – Minicursos e oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 131-8. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/12.pdf>.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 61 17/02/2017 11:14:31

devidas aplicações e da qual serão buscadas exemplificações adequadas e ilustrativas.

Linguística sincrônica ou estática *versus* linguística diacrônica ou evolutiva

O termo "linguística histórica" suscita ideias como a de que, "ao descrever estados sucessivos da língua, se estivesse estudando a língua conforme o eixo do tempo" (p. 122), para o que seria necessário encarar separadamente os fenômenos que fazem a língua passar de um estado a outro, os seja, as causas dessas modificações. O termo *linguística evolutiva* tem sido empregado frequentemente, assim como *linguística estática,* significando linguística diacrônica e linguística sincrônica, respectivamente.

Para ficar mais claro nosso raciocínio, entenda-se que sincrônico é tudo que se relaciona com o aspecto estático da linguística, e diacrônico é o que diz respeito às evoluções e que *sincronia* e *diacronia* designam um estado de língua e um estágio de sua evolução.

O falante comum não percebe a sucessão dos fatos da língua, visto que "ele se acha diante de um estado" (p. 123). Por isto, o linguista deve ignorar a diacronia quando quiser compreender o estado da língua em determinado momento, suprimindo o passado.

A intervenção da história na descrição de um estágio da língua falsearia a análise linguística, assim como seria absurdo, por exemplo, desenhar um panorama do Pão de Açúcar focalizando-o simultaneamente de vários pontos da Baía da Guanabara. Ou seja: um panorama deve ser focalizado de um só ponto. Do mesmo se deve agir para a descrição da língua: não se pode descrevê-la nem fixar normas para o seu uso sem se colocar em um estado determinado. Isto é a linguística sincrônica ou estática, em oposição à linguística diacrônica ou evolutiva.

Quando o linguista segue a evolução da língua, assemelha-se ao observador em movimento, que vai de uma a outra extremidade da Baía da Guanabara para anotar os deslocamentos da perspectiva.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 62 17/02/2017 11:14:31

A linguística moderna nasceu como linguística diacrônica, com a gramática comparada do indo-europeu; método que se utilizou também no estudo das línguas românicas, das línguas germânicas etc.; casos em que os estados pontuais de cada uma dessas línguas intervêm muito imperfeitamente e apenas por meio de fragmentos, como o fez Franz Bopp.

> Após ter concedido um lugar bastante grande à história, a linguística voltará ao ponto de vista estático da gramática tradicional, mas com um espírito novo e com outros processos, e o método histórico terá contribuído para esse rejuvenescimento; por via indireta, será o método histórico que fará compreender melhor os estados de língua. A gramática antiga via somente o fato sincrônico; a linguística nos revelou uma nova ordem de fenômenos; isso, porém, não basta: é necessário fazer sentir a oposição das duas ordens e daí tirar todas as consequências que comporta (p. 124).

Para o falante, em geral, o aspecto sincrônico é mais importante que o diacrônico, porque é ele que constitui a verdadeira e única realidade linguística perceptível. Quando o linguista se coloca na perspectiva diacrônica, percebe uma série de acontecimentos que modificam a língua, mas não a língua viva em uso. É verdade que é muito importante conhecer as condições que formaram determinado estado da língua, porque são elas que esclarecem sobre a sua verdadeira natureza e nos livram de ilusões. Apesar de ser inútil na descrição do seu estado atual, é a diacronia que explica e justifica os fatos da língua.

A diferença entre diacronia e sincronia, ilustrada por comparações

Para mostrar simultaneamente a autonomia e interdependência do sincrônico e do diacrônico, pode-se comparar a primeira com a projeção de um corpo sobre um plano. Com efeito, toda projeção depende diretamente do corpo projetado e, contudo, dele difere, é uma coisa à parte. Sem isso, não haveria toda uma ciência das projeções; bastaria considerar os corpos

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 63 17/02/2017 11:14:31

em si mesmos. Em linguística, existe a mesma relação entre a realidade histórica e um estado de língua, que é como a sua projeção em um dado momento. Não é estudando os corpos, isto é, os acontecimentos diacrônicos, que se conhecerão os estados sincrônicos, do mesmo modo porque não se terá noção das projeções geométricas por ter-se estudado, ainda que de muito perto, as diversas espécies de corpos (p. 129).

Finalmente, para passar de uma sincronia a outra, o deslocamento de uma peça é suficiente; não ocorre mudança geral. Aí está o paralelo do fato diacrônico, com todas as suas particularidades (p. 130).

Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico. A fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar (p. 131).

Existe apenas um ponto em que a comparação falha: o jogador de xadrez tem a *intenção* de executar o deslocamento e de exercer uma ação sobre o sistema, enquanto a língua não premedita nada (p. 131).

A sincronia e a diacronia opostas em seus métodos e em seus princípios

Os métodos de cada ordem diferem também, e de dois modos:

a) A sincronia conhece somente uma perspectiva, a das pessoas que falam, e todo o seu método consiste em recolher-lhes o testemunho; para saber em que medida uma coisa é uma realidade, será necessário e suficiente averiguar em que medida ela existe para a consciência de tais pessoas. A linguística diacrônica, pelo contrário, deve distinguir duas perspectivas: uma, *prospectiva*, que acompanhe o

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 64 17/02/2017 11:14:31

curso do tempo, e outra *retrospectiva,* que faça o mesmo em sentido contrário (p. 132)

b) Uma segunda diferença resulta dos limites do campo que abrange cada uma das duas disciplinas. O estudo sincrônico não tem por objeto tudo quanto seja simultâneo, mas somente o conjunto dos fatos correspondentes a cada língua (p. 132); [mas] a linguística diacrônica não somente não necessita de semelhante especialização, como também a repele; os termos que ela considera não pertencem forçosamente a uma mesma língua (p. 133).

O "fenômeno" sincrônico nada tem em comum com o diacrônico, um é uma relação entre elementos simultâneos, o outro, a substituição de um elemento por outro no tempo, um acontecimento (p. 133). A lei sincrônica se impõe a todos, sujeitando-os ao uso coletivo, mas não é uma obrigação imperativamente imposta porque nada garante a manutenção da regularidade em qualquer ponto.

A lei sincrônica é a "simples expressão de uma ordem vigente" (p. 135) na comunidade, comprovando um estado de coisas. "Ela é da mesma natureza da que comprova que as árvores de um bosque estão dispostas em xadrez. E a ordem que ela define é precária, precisamente porque não é imperativa". Enfim, "se se fala de lei em sincronia, é no sentido de ordem, de princípio de regularidade" (p. 135).

Ao contrário da sincronia, a diacronia supõe um fator dinâmico, pelo qual se produz um efeito. Mas não basta esse caráter imperativo para se aplicar a noção de lei à evolução da língua; fala-se de lei porque um conjunto de fatos obedece à mesma regra. No entanto, apesar de não parecer, os fatos diacrônicos "têm sempre caráter acidental e particular" (p. 135).

"No tocante aos fatos semânticos, somos convencidos imediatamente" (p. 135); se a palavra "baiano", em São Paulo, significa o mesmo que "paraíba" no Rio de Janeiro, tratando-se do migrante nordestino, isso se deve a causas particulares que não dependem de outras mudanças ocorridas na língua; foi apenas um acidente registrado na história do português brasileiro.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 65 17/02/2017 11:14:31

Consequências da confusão entre sincronia e diacronia

A mudança sincrônica supõe sempre dois termos simultâneos, enquanto o fato diacrônico não precisa de mais que um termo, porque a forma nova toma o lugar da forma antiga, que desaparece.

Resumindo: os fatos sincrônicos apresentam certa regularidade, mas não têm nenhum caráter imperativo; os fatos diacrônicos, ao contrário, se impõem à língua, apesar de não ter um caráter geral.

Ou seja: "A verdade sincrônica parece ser a negação da verdade diacrônica e, vendo as coisas superficialmente, parecerá a alguém que cumpre escolher entre as duas; de fato, não é necessário; uma das verdades não exclui a outra". (p. 138)

O verbo "pôr" e seus derivados, por exemplo, são da segunda conjugação porque é uma evolução de poer (< põer < poner < ponere < pónere), mas também, do ponto de vista sincrônico, porque a sua vogal temática, identificável na segunda pessoa do singular, é a mesma vogal átona "e" dos demais verbos da segunda conjugação.

A verdade sincrônica não contradiz a diacrônica, porque a consciência linguística aproxima a gramática tradicional da gramática histórica. Pelo contrário elas concordam tanto que se costuma confundir uma com a outra.

Considerando o duplo princípio da diacronia e da sincronia, pode-se concluir que "*tudo quanto seja diacrônico na língua só o é pela fala*" (p. 141), porque é no discurso ou na língua falada, pela qual cada uma das modificações é transmitida aos outros indivíduos de uma comunidade que tem origem a evolução da língua. Enquanto as inovações permanecerem no nível individual, não terão qualquer efeito diacrônico.

Um fato de evolução linguística é sempre precedido de outros fatos similares na esfera da fala, porque sempre se encontram dois momentos distintos, na sua história: "1º – aquele em que ela surge entre os indivíduos; 2º – aquele em que se tornou um fato de língua, exteriormente idêntico, mas adotado pela comunidade". (p. 141)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 66 17/02/2017 11:14:31

Generalidades sobre a linguística diacrônica

> A fonética, e toda a fonética, constitui o primeiro objeto da linguística diacrônica; com efeito, a evolução dos sons é incompatível com a noção de estado; comparar fonemas ou grupos de fonemas com o que foram anteriormente equivale a estabelecer uma diacronia. A época antecedente pode ser mais ou menos próxima; mas quando uma e outra se confundem, a fonética deixa de intervir; só resta a descrição dos sons de um estado de língua, e compete à fonologia levá-la a cabo (p. 193-194).

Em fonética, nada é significativo ou gramatical, de tal modo que para se fazer a história dos sons de uma palavra pode ser totalmente ignorado o seu sentido, ficando evidente que "diacrônico equivale a não gramatical, assim como sincrônico a gramatical" (p. 194). Há sons que se transformam com o tempo, assim como o significado das palavras e as categorias gramaticais. Numerosos casos são mostrados na gramática histórica. Por isto, sem a fonética, é difícil estabelecer uma distinção absoluta entre diacronia e sincronia (*Cf.* p. 194).

A linguística diacrônica estuda as relações que unem termos sucessivos não percebidos pela comunidade, termos que substituem uns aos outros sem formar um sistema, enquanto a sincrônica trata das relações lógicas e psicológicas, unindo termos coexistentes e formando sistemas percebidos pela comunidade (*Cf.* p. 142).

A linguística diacrônica estuda as relações entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo; não as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua (*Cf.* p. 193).

Apesar da intervenção da fonética na evolução das línguas, não é ela que a explica em todos os seus detalhes: "uma vez eliminado o fator fonético, encontra-se um resíduo que parece justificar a ideia *de uma história da gramática* (p. 196), que é a história dos fatos marcantes de uma comunidade que influenciaram em sua evolução, que se costuma chamar de história externa da língua, em oposição à história interna, que é exatamente a gramática histórica.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 67 17/02/2017 11:14:31

As mudanças fonéticas e suas causas

Nas mudanças fonéticas, o que se transforma é um fonema e, às vezes, apenas em determinadas posições, como é o caso exemplificado da nasalização das vogais tônicas que precedem a consoantes nasais. Neste caso, registra-se um "sucesso isolado, como todos os sucessos diacrônicos" (p. 197), que atinge todas as palavras em que figure o fonema em questão, naquelas mesmas condições.

Apesar de sempre haver "uma causa determinante" para o desencadeamento de um sucesso histórico, nem sempre fica evidente a sua causa imediata, "cuja causa geral existia há muito tempo" (p. 204), como é o caso do desenvolvimento da nasalização da vogal tônica que precede uma consoante nasal, no Brasil, em oposição ao que ocorre em Portugal e em outros países da lusofonia, como em Antônio X António, Eugênio X Eugénio etc.

> Busca-se, por vezes, uma dessas causas determinantes no estado geral da nação em um dado momento. As línguas atravessam algumas épocas mais movimentadas que outras: pretende-se relacioná-las com os períodos agitados da história exterior e descobrir, assim, um vínculo entre a instabilidade política e a instabilidade linguística; isso feito, acredita-se poder aplicar às mudanças fonéticas as conclusões concernentes à língua em geral (p. 204).

A analogia e a aglutinação na evolução linguística

> Sentimo-nos por vezes tentados a perguntar se a analogia tem verdadeiramente a importância que lhe concedem os desenvolvimentos precedentes, e se possui ação tão extensa quanto a das mudanças fonéticas. De fato, a história de cada língua permite descobrir um formigueiro de fatos analógicos acumulados uns sobre os outros, e, tomados em bloco, esses contínuos reajustes desempenham um papel considerável na evolução da língua, mais considerável, inclusive, que o das mudanças de sons (p. 229-230).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 68 17/02/2017 11:14:31

Algumas vezes, há insegurança para se afirmar que uma forma atual da língua nasceu por aglutinação ou se surgiu como construção analógica, em palavras como também/tão bem, contudo/com tudo, senão/se não, porquanto/por quanto, portanto/por tanto etc. Somente com testemunhos na história, é possível resolver tal problema porque

> Todas as vezes que ela permite afirmar que um elemento simples foi outrora dois ou vários elementos da frase, está-se diante de uma aglutinação [...], Mas quando falta a informação histórica, é bem difícil determinar o que seja aglutinação e o que resulta da analogia (p. 238).

Unidades, identidades e realidades diacrônicas

Pode-se definir a diacronia como o deslocamento da relação entre o significante e o significado, aplicado à alteração do sistema (*Cf.* p. 241).

Depois de "comprovado um determinado deslocamento das unidades sincrônicas", é preciso identificar a "unidade diacrônica em si" (p. 241), pesquisando-se sobre "cada acontecimento" para se identificar "qual o elemento submetido diretamente à ação transformadora", sempre atento ao fato de que "a palavra, enquanto unidade, lhe é estranha" (p. 241).

> Em todo caso, não será completamente elucidada enquanto não tiver sido estudada em seus dois aspectos, o estático e o evolutivo. Somente a solução do problema da unidade diacrônica nos permitirá ultrapassar as aparências do fenômeno de evolução e atingir-lhe a essência. Aqui, como na sincronia, o conhecimento das unidades é indispensável para distinguir o que é ilusão do que é realidade (p. 241).

A *identidade diacrônica* é ponto que nem sempre é fácil de definir, pois é preciso saber se uma unidade persistiu idêntica a si mesma, ou se, persistindo como unidade distinta, mudou de forma ou de sentido. Por exemplo, se a palavra *cadeira* ou a palavra *leite* - é a mesma coisa que o elemento tomado do latim *cathédra* < *cáthedra* ou do latim *laite* < *lacte* (*Cf.* p. 241)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 69 17/02/2017 11:14:31

Objetividade da diacronia e subjetividade da sincronia

A análise histórica ou diacrônica consiste em projetar sinteticamente as construções das palavras em diferentes épocas, de modo que, como a divisão da palavra em suas subunidades é feita para conhecê-las melhor, a síntese resultante pretende identificar sua forma mais antiga. Comparativamente, (*Cf.* p. 244)

> A palavra é como uma casa cuja disposição interior e destinação tivessem sido alteradas em várias ocasiões. A análise objetiva soma e superpõe essas distribuições sucessivas; entretanto, para os que ocupam a casa, nunca existe mais que uma análise (p. 244).
>
> A etimologia não é uma disciplina distinta nem uma parte da linguística evolutiva; é somente uma aplicação especial dos princípios relativos aos fatos sincrônicos e diacrônicos. Ela remonta ao passado das palavras até encontrar algo que as explique (p. 249).

Tratando-se da origem de uma palavra, quando se diz que ela "vem" de outra, várias coisas podem ser entendidas: simples alteração do som (*lupa* > loba); alteração do sentido somente (*oculus* > óculos); alteração do sentido e do som (*senior* > senhor) ou, enfim, uma derivação gramatical (casa > casebre). Neste último caso, trata-se de uma relação sincrônica de vários termos diferentes; deste modo, a analogia se torna a parte mais importante da pesquisa etimológica (*Cf.* p. 249-250).

"A etimologia não se contenta em explicar palavras isoladas; faz a história de famílias de palavras, assim como a faz dos elementos formativos, prefixos, sufixos etc." (p. 250).

As duas perspectivas da diacronia

A linguística sincrônica só admite a perspectiva dos falantes e, consequentemente, um único método, mas a linguística diacrônica supõe um ponto de vista prospectivo (seguindo o curso verdadeiro dos acontecimentos, desenvolvendo a história da língua), seguindo o tempo, e um

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 70 17/02/2017 11:14:31

retrospectivo, indo em sentido oposto, ao passado, porque aquela maneira de praticar a linguística diacrônica pode ser insuficiente ou inaplicável em alguns casos, como nos estudos etimológicos (*Cf.* p. 281).

> Com efeito, para poder fixar a história de uma língua em todos os seus detalhes, acompanhando o curso do tempo, seria mister possuir uma infinidade de fotografias da língua, tomadas momento após momento. Ora, tal condição nunca se verifica: os romanistas, por exemplo, que têm o privilégio de conhecer o latim, ponto de partida de sua pesquisa, e de possuir uma massa imponente de documentos pertencentes a uma longa série de séculos, verificam, a cada instante, lacunas enormes em sua documentação. Cumpre então renunciar ao método prospectivo, ao documento direto, e proceder em sentido inverso, remontando o curso do tempo pela retrospecção. Nesse segundo modo de ver, colocamo-nos em uma época dada para pesquisar não o que resulta de uma forma, mas qual é a forma mais antiga que lhe pode dar origem (p. 281-282).

A língua mais antiga, as reconstruções

Raramente duas formas linguísticas fixadas pela escrita em datas sucessivas representam exatamente o mesmo idioma em dois momentos de sua história, mas, pelo contrário, dialetos que não são a continuação linguística um do outro. A mais ilustre exceção a esta regra são as línguas românicas relativamente ao latim. Recuando, por exemplo, do português ao latim, nós nos encontramos bem na vertical porque o território dessas duas línguas é o mesmo em que se falava o latim lusitano num passado remoto, sendo ele, naturalmente uma evolução do latim (*Cf.* p. 287).

Apesar de se poder recuar no tempo e reconstituir línguas faladas muito antes de sua entrada na história, graças ao método retrospectivo, em grande parte é uma ilusão pensar que essas reconstruções poderiam esclarecer a respeito da raça desses povos, filiação, relações sociais, costumes, instituições etc., e que a língua subministra luzes à antropologia,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 71 17/02/2017 11:14:31

à etnografia, à pré-história. É claro que há alguma verdade nisto, mas se trata de uma verdade relativa e restrita a alguns aspectos (*Cf*. p. 294).

> Feitas as devidas ressalvas e consideradas as suas limitações, a língua é um documento histórico. Por isto, "o fato de as línguas indo-europeias constituírem uma família nos leva a concluir um etnismo primitivo, do qual todas as nações que hoje falam tais línguas são, por filiação social, as herdeiras mais ou menos diretas". (p. 296)

Reflexões conclusivas

Poderíamos concluir este capítulo com as palavras dos próprios organizadores do *Curso de Linguística Geral,* que definiram o objeto da linguística com a seguinte frase, que não parece ser de Saussure: *"A Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma"* (p. 305).

No penúltimo parágrafo do livro, os seus organizadores ainda escreveram:

> Embora reconhecendo que Schleicher violentava a realidade ao ver na língua uma coisa orgânica, que trazia em si própria a sua lei de evolução, continuamos, sem vacilar, a querer fazer dela uma coisa orgânica em outro sentido, ao supor que o "gênio" de uma raça ou de um grupo ético tende a conduzir a língua incessantemente por caminhos determinados (p. 305).

A única forma de analisar a língua objetivamente é através de sua história, da história de sua evolução, da diacronia linguística, porque a percepção da língua viva pelo falante, inclusive pelos linguistas, é subjetiva e muito parcial.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 72 17/02/2017 11:14:31

Referência

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira: Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 2012.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 73 17/02/2017 11:14:31

2

Padrões construcionais de base locativa na perspectiva do texto e da gramática do português[1]

Ana Cláudia Machado Teixeira
Mariangela Rios de Oliveira

Introdução

Alinhamo-nos à abordagem nomeada *linguística funcional centrada no uso* (doravante LFCU), pautadas em Traugott e Trousdale (2013), Traugott (2012; 2008), Bybee (2015; 2010), Fischer (2009), Goldberg (2006; 1995) e Croft (2001), entre outras fontes funcionalistas e cognitivistas, para investigar certas expressões fixas do português brasileiro (PB) contemporâneo e sua relação com contextos específicos em que ocorrem. Tais expressões estão vinculadas a dois esquemas construcionais maiores, integrados por pronomes locativos, que se efetivam, como elementos procedurais, como articuladores de relações gramático-textuais nos textos que circulam na comunidade linguística.

Estamos nos referindo à construção conectora textual, formada por pronome locativo e verbo (doravante LocVct), como em *daí vem* ou *aí está*, bem como à construção marcadora discursiva, formada por verbo e pronome locativo (doravante VLocmd), como em *vá lá* ou *espera aí*. A partir de *corpora* constituídos por textos do português contemporâneo do Brasil, em abordagem qualitativa, descrevemos e analisamos o uso dessas expressões, em termos do processamento textual para o qual concorrem.

No caso da LocVct, defendemos que se trata de uma combinação que funciona no plano da coesão textual, como conector de relações lógicas ou mais subjetivas, na condição de introdutor de tópico, articulador de contraexpectativa

1. Versão atualizada e ampliada do artigo "Construções verbais de base locativa na gramática e no texto do português do Brasil contemporâneo". Estudos Linguísticos (Lisboa), v. 24, p. 25-37, 2014, publicado por Oliveira.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 75 17/02/2017 11:14:31

ou operador argumentativo. Nesse tipo de padrão funcional, consideramos que a LocVct atua no plano das relações sintático-textuais, uma vez que concorre para a articulação de porções maiores do texto, tal como no excerto abaixo, extraído de Rocha (2011, p. 19):

> (1) A mão grosseira e calosa não percebe distintamente pelo tato as coisas materiais; muito menos se tiver calçada a luva. Ao nosso espírito sim foi dado sentimento e percepção das coisas espirituais e divinas; porém, como o temos envolvido e calçado entre tantos sentimentos grosseiros das coisas terrenas, **daqui vem** não poder formar notícia que o afeiçoe e faça sábio das coisas divinas (http://www. perma--nencia.org.br/revista/vida/Bernardes/silva.htm. Acesso em: 15/06/ 2009).

Em (1), como podemos observar, com *daqui vem* o locutor conecta porções textuais mais amplas, articulando-as logicamente. O procedimento concorre para a coesão de todo o período, que se configura como sequência expositivo-dissertativa. Em usos desse tipo, tanto *daqui* como *vem* perdem traços prototípicos de suas categorias originais, respectivamente, pronome locativo e verbo, em prol de uma formação mais vinculada, em termos de sentido e de estrutura, cumpridora de função no nível da conexão textual. Consideramos, portanto, que esses elementos se alinham à conexão do tipo sintático-textual, funcionando como um juntor no plano da gramática.

Em termos da VLocmd, sua articulação se processa em nível mais amplo, dado que funciona na marcação discursivo-pragmática, atuando na veiculação de sentidos intersubjetivos, como o de injunção ou consentimento. A VLocmd não se vincula semântico-sintaticamente ao contexto em que se insere, uma vez que seu nível de atuação é mais abrangente. Estamos nos referindo a usos como o seguinte, extraído de Teixeira e Oliveira (2012, p. 27):

> (2) Muitos de nós, talvez eu mesmo, seremos sacrificados, torturados, assassinados... Mas a revolução socialista vai para a frente. Isso vai! – Sabes que tenho minhas simpatias pelo anarquismo. – O que tu és eu sei. Um sujeito preguiçoso e conformista. – Escuta aqui, Arão. Até onde acreditas no que estás dizendo?

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 76 17/02/2017 11:14:31

> Refiro-me a acreditar de verda-de, do fundo do coração (*O arquipélago*, de *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo).

No fragmento (2), *escuta aqui*, em trecho de discurso direto, anteposto a vocativo, funciona no nível pragmático, invocando o interlocutor a prestar atenção naquilo que diz e pensa. O elemento verbal (*escuta*) e o locativo (*aqui*) se integram de tal forma que, altamente entrincheirados, passam a funcionar como elemento de marcação discursiva, fora do nível sintático mais estrito. Em tal âmbito de atuação, concebemos esses elementos como articuladores de um outro tipo de conexão, relativa ao plano das intenções, funcionando como um juntor no plano da pragmática.

Dessa forma, consideramos que, ao lado de estruturas transitivas prototípicas, constituídas por verbo e complemento locativo, como em *Ele lá vem* ou *Ele vem lá*, temos em uso no PB a instanciação de duas macroconstruções, LocVct e VLocmd, que cumprem relevantes funções de ordem textual-discursiva. Tais funções ainda não têm sido devidamente consideradas na descrição linguística e menos ainda tratadas na sala de aula de língua portuguesa.

Este capítulo encontra-se dividido em três seções maiores. Na primeira, são apresentados os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, no destaque para a correlação de pressupostos funcionalistas e cognitivistas, na investigação do vínculo entre sentido e forma na gramática. Na segunda seção, o foco recai sobre a LocVct e seus usos, a partir da análise de uma instanciação específica, a expressão *daí vem*. A terceira seção é dedicada à VLocmd, com base também num tipo de paramento específico, formado pelo verbo *ir* e o locativo *lá*. Por fim, fazemos algumas considerações, no apontamento também de perspectivas para a pesquisa linguística nessa área.

Integração de sentido e forma na gramática

De acordo com Erman e Warren (2000) e Bybee (2010), entre outros, quando falamos ou escrevemos, lidamos basicamente com dois princípios: *o princípio da livre escolha* e o *princípio idiomático*. Trata-se de dois

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 77 17/02/2017 11:14:31

pressupostos distintos e complementares que concorrem para que possamos compreender e elaborar textos. De acordo com o primeiro (livre escolha), temos o arbítrio para selecionarmos e combinarmos palavras ou itens, de modo criativo e particular, em nossa expressão linguística. Conforme o segundo (idiomático), de outra parte, somos orientados por uma série de convenções, de expressões mais ou menos fixas, de que devemos necessariamente utilizar, se quisermos ser compreendidos e eficientes nas interações.

Desses dois princípios, o que aqui nos interessa é justamente o segundo, o idiomático, tal como exposto em Oliveira (2012). Conforme tal pressuposto, nossa interação é organizada basicamente por unidades pré-fabricadas (doravante UPF), definidas como a combinação de, pelo menos, dois constituintes, fixados a partir da frequência e da regularidade com que são usados e processados na comunidade linguística. A feição idiomática das UPF está justamente no fato de que se trata de um todo de sentido e de forma, de modo que trocas de elementos ou de posição no interior da UPF, bem como intercalações de outros constituintes, podem provocar mudança de sentido ou até de estatuto gramatical nessas unidades. Nesse sentido, assumimos aqui também que o uso linguístico lida a todo instante com base em UPF, que requer menor esforço cognitivo tanto no processamento quanto na composição de textos. Compreendemos que as UPF são acessadas holisticamente, ou seja, sua compreensão é feita integralmente e não a partir da soma dos sentidos das subpartes. Dessa forma, a percepção integrada das subpartes tanto é identificada no nível da forma como no nível do sentido, uma vez que a senha de acesso a determinada cena discursiva é fornecida por meio do elemento em questão.

Assim, as instanciações de LocVct e VLocmd, de que aqui nos ocupamos, são consideradas como tipos de UPF do PB. As ocorrências mais convencionalizadas desses usos, como de elemento de conexão textual e de marcação discursiva, respectivamente, são classificadas por Diewald (2002) como contextos *isolados*, aqueles em que a UPF perde em composicionalidade e analisabilidade de seus constituintes internos, em prol da maior esquematicidade, ou seja, de um maior nível de abstraticidade, afastando-se de seus sentidos mais básicos. Os contextos isolados (ou

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 78 17/02/2017 11:14:31

gramaticalizados), por sua vez, são oriundos de contextos críticos, de usos híbridos e polissêmicos, que atuam como etapa de transição para a maior integração de sentido e forma.

A concepção da UPF é feita no âmbito da LFCU, perspectiva teórica maior que nos orienta e que tem seus pilares na compatibilização da vertente funcionalista norte-americana, inspirada em Trousdale, Bybee, Traugott, Heine, entre outros, com a vertente cognitivista, de acordo com Goldberg, Croft, Fillmore, Lakoff, entre outros. Conforme Martelotta e Alonso (2012), a concepção de que os usos linguísticos resultam de modelos convencionalizados com base na relação entre linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico une as duas vertentes. A correlação dessas três dimensões motiva a fixação de padrões gramaticais, via ritualização, a partir de ambientes interacionais específicos.

Nesse sentido, a seleção, a ordenação, a combinação e o uso de nossos objetos de pesquisa decorrem de motivações semânticas, formais e pragmáticas. Tais motivações, juntas e combinadas, formam elos de correspondência expressos em modelos construcionais, em pareamentos de forma e sentido que compõem a gramática do PB. Portanto, cada subparte contribui para o sentido idiomatizado do padrão construcional, que entendemos ser acessado holisticamente, ultrapassando a mera soma do sentido de cada subparte. Tais subpartes, no caso de nossos objetos de pesquisa, Loc e V, deslocam-se destas categorias originais ou mais básicas para, em conjunto, se alinharem a uma terceira, juntando partes mais pontuais ou mais amplas do discurso. Como Silva e Batoréo (2010, p. 230), entendemos que *não há pois lugar para a distinção entre conhecimento e uso da linguagem (ou "competência" e "performance", em termos generativos), já que o conhecimento de uma língua emerge do uso*.

Segundo Goldberg (2006; 1995), a construção é definida como um tipo de pareamento *função-forma* altamente integrado, em que o sentido não é dado pela mera soma dos termos que integram esse arranjo. Para a autora (GOLDBERG, 1995, p. 6), as construções são as *unidades básicas* da língua. Em outros termos, as interações não se dão a partir de itens isolados, o sentido não é atomizado, mas sim resultante das combinações de função e de expressão, da associação de termos em distintos níveis na gramática

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 79 17/02/2017 11:14:31

das línguas. Assim, as instanciações por nós trabalhadas são tomadas com um todo de sentido e de forma.

Nessa perspectiva, não se admite distinção clara entre léxico e sintaxe, ou entre o léxico e o restante dos demais níveis gramaticais. De acordo com a autora (GOLDBERG, 2006, p. 5), todos os níveis da gramática envolvem construções, que são sistematizadas na comunidade linguística e ficam à disposição dos usuários. Na mesma linha, Silva e Batoréo (2010, p. 230), definem a construção como qualquer padrão coerente de combinação de palavras ou morfemas e que se estabelece como um par de forma e significado e a gramática como um inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais.

A conexão entre convencionalização de sentido e forma é interna à construção, envolvendo aspectos mais arbitrários e outros mais motivados. Do ponto de vista formal, Croft (2001) e Croft e Cruse (2004) destacam os componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos envolvidos na construção e os correlacionam com o sentido articulado nos níveis semântico, pragmático e discursivo-funcional. Trata-se, portanto, de um modelo holístico de abordagem, que procura dar conta das distintas dimensões aí envolvidas e suas interfaces.

De acordo com Traugott e Trousdale (2013, p. 22), nossos objetos de pesquisa se configuram como resultantes de *construcionalização*, ou seja, de mudança linguística que, via neonálise ou analogização, dá origem a um novo pareamento de forma e sentido na língua, um novo nó na rede de construções já existentes. No caso da LocVct e VLocmd, trata-se de um subtipo específico de construcionalização, a *gramatical*, uma vez que o resultado final, em contexto isolado, é um tipo de pareamento cumpridor de funções mais abstratas e procedurais, no nível da gramática – a conectora e a marcadora, respectivamente.

Na descrição gramatical do português, vários autores têm feito referência à íntima relação entre sentido e forma. Azeredo (2008; 1990) destaca o sintagma como unidade da sintaxe, a partir da aplicação dos princípios de deslocamento, substituição e coordenação interna; Neves (2000) apresenta o verbo suporte e os verbos auxiliares como evidência da integração de

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 80 17/02/2017 11:14:32

expressões maiores e mais vinculadas; Castilho (2010) menciona o sintagma como unidade gramatical da sintaxe, exemplificador da propriedade de *constituência*; Perini (2010) interpreta a oração como padrão construcional, como unidade gramatical, um todo de forma e sentido; Camara Jr. (1998) descreve o vocábulo fonológico como unidade, formado por sequência de vocábulos sem pausa, sob o domínio de um só acento tônico de maior proeminência, de grau 3; Raposo *et al*. (2013) destacam categorias gramaticais formadas por combinações fixas, em posições mais integradas, marcadas por grupo prosódico autônomo.

A proposição do tratamento construcional, na perspectiva aqui assumida, incorpora ainda a concepção de *frame* (Fillmore, 1988; 1982), ao levar em conta as relações metonímicas e metafóricas envolvidas na fixação dos padrões aqui referidos. Nessa concepção, nossos objetos de pesquisa fazem parte de trechos mais amplos, como a cláusula ou ainda a sequência tipológica ou o gênero discursivo, articuladores de modelos cognitivos idealizados, ou *frames*. Assim, ao tratar dos referidos padrões, é preciso levar em conta o tipo de perspectivização de toda a cena comunicativa e, nesse momento, nos atermos a tais padrões como senhas de acesso a esse conteúdo. No caso específico daqueles esquemas envolvendo pronomes locativos, quanto mais a cena tem a ver com uma situação espacial e física, menos consideramos as formações LocVeVLoc como mais integradas ou gramaticalizadas, dado que menos se aproximam do princípio idiomático. De outra parte, quanto mais essa cena assume sentido (inter)subjetivo, na veiculação de crenças, valores e pontos de vista, mais as referidas formações se tornam polissêmicas e passam, a partir daí, a usos em contextos isolados.

De acordo com Traugott (2008), a abordagem da gramaticalização de construções se faz com base na seguinte trajetória:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 81 17/02/2017 11:14:32

Figura 1 – Hierarquia construcional proposta por Traugott (2008)

Conforme o *cline* assumido pela autora, a relação entre os padrões construcionais se faz tanto no sentido da criação de conjuntos e esquemas abstratos, no caminho da fixação de construções (setas para cima), quanto no sentido inverso, no qual, por analogização, um esquema virtual fornece a base para criação de novos exemplares (setas para baixo). Como a LFCU se volta para a língua em uso, é no nível do construto, o mais baixo da escala, que se situa o foco maior de nossa investigação – as instanciações de LocVct e VLocmd.

Conexão textual e a construção LocVct

As instanciações da LocVct são tomadas como tipos de UPF que atuam no plano gramatical da coesão textual, como conectoras de relações lógicas ou mais subjetivas: introdutoras de tópico, articuladoras de contraexpectativa ou operadoras argumentativas. Tais expressões se situam no plano das relações sintático-textuais, uma vez que concorrem para a articulação de porções maiores do texto. Nesta seção, elegemos a expressão *daí vem* para ilustrar o papel coesivo da LocVct.

Sincronicamente, no PB, como demonstram Rocha (2016) e Oliveira e Rocha (2011), a LocVct situa-se na classe dos conectores textuais, configurando contexto isolado (Diewald, 2002), em que a mudança gramatical

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 82 17/02/2017 11:14:32

ocorre efetivamente. Nesse ambiente, o elemento conector tem sentido idiomatizado, distinto do sentido da soma de suas subpartes. Em outros termos, trata-se de deslizamentos de sentido resultantes de pressões metafóricas e metonímicas de ambientes mais amplos e difusos, como o seguinte, retirado de blogue brasileiro:

> (3) E outra coisa que me irrita, eu me contorço toda para não bater em ninguém daí vem uma baixinha e me da um baita tranco, poxa parece que não enxerga! (http://www.lula.pro.br/forum/forum_posts.asp?TID=1020. Acesso em: 13/11/2009).

Em (3), o SN *uma baixinha* concorre para a interpretação de *daí vem* como expressão de menor integração, dado que a forma verbal *vem* pode ser tomada como ligada ao SN referido, que seria o sujeito oracional. De outra parte, levando-se em conta a declaração antecedente *eu me contorço toda para não bater em ninguém*, a expressão *daí vem* é passível de ser interpretada como elemento de conexão lógico-consecutiva para o que se segue, revelando a atipicidade contextual de (3). Assim posto, *daí vem*, em fragmentos como (3), é por nós entendido como operador de sequencialidade, num estágio de menor vinculação de seus constituintes internos, configurando-se como contexto atípico, nos termos de Diewald (2002). Tal interpretação pode ser sustentada em função de as subpartesLoc (*daí*) e V (*vem*) ainda preservarem traços de sua categoria-fonte, podendo ser interpretadas como membros destas classes.

O mesmo não podemos dizer acerca de (4), (5) e (6), também extraídos de blogues do Brasil. Nos usos que se seguem, *daí vem* constitui-se como unidade altamente integrada e gramaticalizada, dado que passa a constituinte membro de outra categoria gramatical – a dos conectores:

> (4) Agosto brutal - Júlio César, imperador romano, foi assassinado por uma corriola da qual fazia parte seu filho adotivo Brutus (daí vem brutalidade)(almanaquenilomoraes.blogspot.com/2014/06/etimologia-biografica.html. Acesso em: 11/06/2014);

> (5) Só da gaúcho nas paradas gays! Por isso é a maior... seja onde for eles vão .... daí vem o hino do

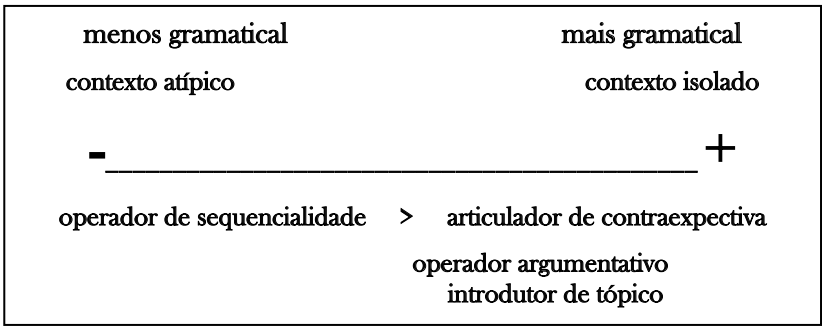
Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 83 17/02/2017 11:14:32

> Grêmio "Até a pé nos iremos... (http://colunas.globo-esporte.com/bolanascostas/2008/11/19/gremis-tas--no-programa-do-jo/comment-page-8/. Acesso em: 13/11/2009);
>
> (6) Há educadores tentando ensinar. Daí vem o interesse comercial e faz isso. "Eu rolo, tu rolas, ele ****". Pode??? (http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071123221224AATjOm4. Acesso em: 13/11/2009).

Em (4), (5) e (6), a interpretação dos SNs *brutalidade, o hino do Grêmio* e *o interesse comercial*, respectivamente, como sujeitos da forma verbal vem se encontra praticamente cancelada. Em (4), encabeçando uma informação entre parênteses, *daí vem* atua didaticamente no esclarecimento acerca da etimologia do termo *brutalidade*. Em (5), a expressão concorre para articular argumentativamente a declaração inicial, acerca do grande número de gaúchos nas paradas *gays*, ao comentário subsequente, sobre o hino do Grêmio, estabelecendo relação de causa-consequência entre ambas as declarações. Em (6), *daí vem* reforça o contraste entre educadores comprometidos e interesses comerciais. Nas três sequências apresentadas, o *frame* não é espacial, o que motiva e licencia o uso de Loc mais unido ao V em prol da articulação de sentido mais (inter)subjetivo.

Em Oliveira e Rocha (2011:174), propomos o seguinte *cline* de derivação para *daí vem*:

Figura 2 – Cline de mudança gramatical de *daí vem*



Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 84 17/02/2017 11:14:32

Conforme o *cline* acima, ocorrências menos gramaticais são aquelas em que se verifica menor vinculação de Loc e V, ou seja, aquelas em que as propriedades das categorias-fonte se encontram mais preservadas, como exemplificamos no fragmento (3), anteriormente apresentado. Nesse eixo, ainda que haja alguma polissemia, é possível interpretar prototipicamente tais ocorrências como as de um pronome locativo seguido por um verbo.

No outro eixo do *cline*, à direita, temos as funções mais vinculadas e gramaticalizadas de *daí vem*, situadas no plano da conexão textual. Como Loc e V, nesse estágio, passam a cumprir nova função, fundamentados em Traugott e Trousdale (2013) e Traugott (2012) e Noël (2007), consideramos que se trata de efetivo processo de construcionalização gramatical. Assim, *daí vem* é usado em (4) como introdutor de tópico, em (5) como operador argumentativo e em (6) como articulador de contraexpectativa. Como propriedade comum a essas três ocorrências, observamos a mudança gramatical para a classe dos conectores textuais, com perda de composicionalidade e analisabilidade, e, de outra parte, com ganho de esquematicidade, em função de maior abstratização das subpartes e em prol da formação de construtos altamente vinculados em sentido e forma. Segundo Traugott e Trousdale (2013), estamos diante de uma modelo de perda-ganho.

Conforme defendido em Rocha (2016), o levantamento das instanciações daLocVct em fontes do PB indica haver maior diversidade do primeiro constituinte, o Loc, em contraste com a maior restrição do segundo constituinte, o V, que, via de regra, tem base espacial, como *estar*, *ir* e *vir*. Assim, ocorrem no PB contemporâneo expressões de função conectora como *aí está, lá vai, aqui vem*, entre outras[2].

Marcação discursiva e a VLocmd

As instanciações de VLocmd se processam em nível linguístico mais alto face à LocVct, uma vez que funcionam na marcação discursivo-pragmática,

2. Tema abordado na tese de doutorado defendida por Rossana Alves Rocha, em 2016, sob nossa orientação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 85 17/02/2017 11:14:32

na veiculação de sentidos intersubjetivos, como o de injunção ou consentimento. Tais instanciações se encontram semântico-sintaticamente desvinculadas do contexto em que se inserem, uma vez que seu nível de atuação é mais abrangente, como demonstrado em (2). Nesta seção, selecionamos expressões formadas com base no verbo *ir* e no locativo *lá* para ilustrar nossos comentários.

Assumimos, conforme Teixeira (2015) e Oliveira e Teixeira (2012), que também a VLocmd é um contexto isolado resultante de processo de construcionalização gramatical do português, em que ambientes mais referencias ou polissêmicos são interpretados como origem para usos mais esquemáticos[3]. As instanciações de VLocmd resultam, assim, de pressões metafóricas e metonímicas forjadas em ambientes mais convencionais (7) ou mais amplos e difusos (8):

> (7) E, passando o braço pela cintura da filha, segredou ao ouvido des-ta: – Vamos, vamos lá para cima. Creio que hoje não estás boa (dra-maturgia) (www.objetivo.br/arquivos/obras _literarias/adolfo.../ tenta-cao.pdf. Acesso em: 10/10/2012).
>
> (8) É que um dos efeitos dos ingredientes gordurosos é melhorar a textura e enfatizar o gosto das receitas, ajudando a dispersar o aroma dos temperos que botamos na comida. Será que depois dessa você ainda precisa ler a dica? Vá lá: coloque uma pitadinha de gordura na panela. (reportagem) (http://mdemulher.abril.com.br/saude/ reporta-gem/ vida--saudavel/voce-vai-ver-revista-saude-vital-deste--mes-774244. shtml, acesso em 10/11/2012).

Em (7), *vamos lá* atua no plano lexical, com subpartes mais plenas de sentido e menos vinculadas entre si. Já em (8), integrada em discurso direto numa sequência de tipo injuntivo, a expressão *vá lá* revela certo hibridismo e polissemia, por conta da atipicidade contextual em que se insere

3. Tema abordado na tese de doutorado defendida por Ana Claudia Machado Teixeira, em 2015, sob nossa orientação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 86 17/02/2017 11:14:32

– admite leitura mais referencial, no efetivo convite a que o interlocutor se dirija a um espaço específico, e ainda permite interpretação mais abstrata, como marcador injuntivo.

De ambientes como o ilustrado em (8), considerados *atípicos/críticos* (Diewald, 2002), se convencionaliza o uso mais vinculado em sentido e forma, cumpridor de funções discursivo-pragmáticas. É o que exemplificamos nas seguintes sequências expositivas, retiradas de reportagens de revistas eletrônicas brasileiras:

> (9) Puxa vida. O que dizer disso? Têmporas grisalhas, vá lá. Sinal de respeitabilidade. Uma franja com rajadas de prata, estilo William Bonner, tudo bem (http://revistamarieclaire.globo.com /Marieclaire/0,6993,EML1670138-8858,00.html, acesso em 10/07/2012).
>
> (10) Juntando talento, bons parceiros, muita criatividade e, vá lá, um tanto de sorte, o publicitário paulistano Flavio Masson coleciona prêmios em Nova York (http://revistagalileu.globo.com/ Revis-ta/Galileu/0EDG87029-7855,00.html, acesso em 15/06/2012).

Em (9), a expressão *vá lá*, como instanciação de VLocmd, marca concessivamente o fragmento, em que se admite o fato de o jornalista William Bonner exibir seus cabelos grisalhos. Na sequência (10), a referida expressão abre espaço para que *um tanto de sorte* possa ser quesito para o sucesso profissional de Flavio Masson. Em ambos os trechos ilustrados, *vá lá* está desvinculado, em termos de sentido e forma, da estruturação sintática em que se insere. Por outro lado, é grande a vinculação interna de suas subpartes – V e Loc – na formação de um todo, altamente esquemático e convencional, portador de outra funcionalidade, no nível pragmático-discursivo que visa a marcar a presença do autor por meio de sua opinião, revelando suas crenças e seus valores. Destacamos que em ambas as sequências o *frame* não é espacial; trata-se de enquadramento subjetivo, que marca a opinião do locutor e sua ação sobre o interlocutor, na busca de adesão ao ponto de vista defendido. É essa particularidade que ratifica e evidencia o contexto isolado, na medida em que não há possibilidade de uma outra leitura.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 87 17/02/2017 11:14:32

Nas instanciações de VLocmd, é sensível a recorrência do locativo *lá*, em formações como *espera lá, vamos lá, quero lá, sei lá, diga lá*, entre outras. Interpretamos a maior frequência desse locativo como resultante de um conjunto de fatores: a) a referência a espaço mais distante, criando efeito de distanciamento/descomprometimento; b) o sentido vago ou impreciso dessa referência, que licencia leitura por vezes mesmo negativa, como em *quero lá* e *sei lá* (OLIVEIRA e SANTOS, 2011); c) a marca fortemente interacional e intersubjetiva dos contextos em que ocorre, que acabam por motivar a seleção de termos orientados para fora do espaço em que se situam os interlocutores; d) a possibilidade de se deslocar para um momento adiante ou estado posterior que pode se configurar como positivo.

De outra parte, no que concerne ao primeiro constituinte da VLocmd, a diversidade é maior. Conforme também demonstramos em Teixeira (2015) e Teixeira e Oliveira (2013), além dos tradicionais verbos de *frame* espacial, como os de movimento (*ir, vir, chegar*) e os de estado (*estar*), outros elementos podem integrar esse esquema maior, como os dicendi (*dizer, falar*) e os cognitivos (*saber*). Consideramos que tal produtividade tem como uma de suas motivações básicas a analogização, nos termos de Fischer (2009). Segundo a autora, mais do que criar novos padrões para distintos conceitos, nos aproveitamos de modelos já disponíveis, de formas consagradas, para, a partir dessa base comum, produzir novos modos de dizer, replicando a base. Nesse sentido, via analogização, o PB vem produzindo e usando uma série de instanciações da VLocmd para efeitos de sentido diversos no âmbito da marcação discursiva.

Considerações finais

Os dois padrões de uso pesquisados, como instanciações da LocVct e da VLocmd, constituem modelos de UPF situados, respectivamente, no nível das relações textuais e pragmático-discursivas do PB contemporâneo. Além da forte vinculação semântico-sintática de seus elementos internos, essas UPF, que resultam de construcionalização gramatical da língua, têm sua seleção, distribuição e frequência motivadas por fatores de distinta natureza e

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 88 17/02/2017 11:14:32

atuam como elementos procedurais da gramática na função de juntores do tipo sintático-textual, LocVct, ou pragmático-discursivo, VLocmd.

Um desses fatores está ligado ao tipo de perspectivização da sequência em que tais expressões ocorrem. Assim, sentidos mais concretos ou referenciais, como aqueles emanados de descrições ou narrativas, por exemplo, tendem a selecionar usos também mais concretos e preenchidos, em termos semânticos. Por outro lado, quando a referência se torna mais (inter) subjetiva, na veiculação de opinião, crença ou ponto de vista, se criam condições motivadoras para contextos ambíguos ou polissêmicos e daí para os usos mais convencionalizados ou isolados, já em avançado estágio de mudança gramatical. Trata-se, nesse último caso, do que Traugott e Dasher (2005) chamam de *inferência sugerida*, pela qual o locutor convida seu interlocutor a partilhar novos efeitos de sentido, de modo a pactuarem o que se veicula. Segundo os referidos autores, o locutor apropria-se de antigas formas, redimensionando-as e realinhando-as, em prol da instauração de novos sentidos, que são partilhados com o interlocutor.

Em termos pragmáticos, por se constituírem em elementos mais marginais ou periféricos de sua nova categoria – respectivamente, conector e marcador – as instanciações da LocVct e da VLocmd tendem a ocorrer em ambientes de fala marcados por (inter)subjetivação e maior informalidade, na articulação de sequências expositivas, injuntivas ou dissertativo-argumentativas. O fato de esses usos ocorrerem preferencialmente nos ambientes referidos pode indicar que se trata de um tipo de mudança mais recente na língua, questão ainda a ser devidamente investigada.

A pesquisa aqui sumariamente apresentada tem trazido resultados promissores acerca do conhecimento tanto das relações e propriedades internas das expressões quanto dos traços contextuais em que essas ocorrem. A investigação tem demonstrado também que, na perspectiva da LFCU, é preciso levar em conta não somente os objetos mais específicos, mas sim considerar todo o ambiente linguístico em que esses objetos se encontram inseridos.

Tal consideração reforça e destaca a correlação entre o plano gramatical e o discursivo, demonstrando que não se pode olhar somente para um

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 89 17/02/2017 11:14:32

traço ou quesito, mas sim assumir postura mais holística de investigação linguística. Daí se assumir que as construções representam as unidades mínimas da língua, já que consideramos na análise dos dados tanto as propriedades relacionadas à forma – sintaxe, morfologia e fonologia –, quanto ao sentido – semântica, pragmática, discursivo-funcional. Diante da gama de fatores que são recrutados para mensurar a atuação dessas propriedades, concebemos critérios tão rigorosos quanto profícuos que nos permitem descrever mais detidamente não só o processo de mudança, mas também o funcionamento das UPFs na rede da gramática e suas motivações de uso em contextos específicos.

Referências

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

_____. Iniciação à sintaxe do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

BYBEE, J. **Language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

_____. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMARA Jr, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CROFT, W. **Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIEWALD, G. **A model of relevant types of contexts in grammaticalization**. *In:* WISCHER, I; DIEWALD, G. (Eds.). New reflections on grammaticalization. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 103-120.

ERMAN, B; WARREN, B. **The idiom principle and the open choice principle**. *In:* Linguistic – an interdisciplinary journal of the language sciences. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, no. 2, 2000. pp. 29-62.

FILLMORE, C. **On grammatical constructions**. Califórnia: UCB, 1988.

_____. **Frame semantics**. *In:* Linguistic society of Korea (org). Linguistics in the morning calm. Seoul: Hanshin, 1982, p. 111-138.

FISCHER, O. **Grammaticalization as analogically driven change?** *In:* Vienna English Working Pappers, v. 12, n. 2, 2009. p. 3-23.

GOLDBERG, A. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____.**Constructions: a construction approach to argument structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

MARTELOTTA, M. E; ALONSO, K. **Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua**. *In:* SOUZA, E (org.). Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas, v. 1. São Paulo: Contexto, 2012. p. 87-106.

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

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 90 17/02/2017 11:14:32

NOËL, D. **Diachronic construction gramar and grammaticalization theory**. *In:* Functions of Language, 14:2, 2007. p. 177-202.

OLIVEIRA, M. R. **Construções verbais de base locativa na gramática e no texto do português do Brasil contemporâneo**. Estudos Linguísticos (Lisboa), v. 24, 2014. p. 25-37.

_____. **Integração de sentido e forma na morfossintaxe do português**. *In:* PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Maria. (org.). Práticas de ensino do português. 1 ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 2012. p. 111-142.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; TEIXEIRA, Ana Claudia Machado. **Marcadores discursivos com base no esquema construcional Verbo Locativo e seu uso no português**. *In:* LEITE, C. T; SILVA, J. B (org.). Línguas no Brasil - coleta, análise e descrições de dados. 1. ed. Maceió: Edufal, v. 1, 2013. p. 134-166.

OLIVEIRA, M. R; ROCHA, R. A. **As expressões "daqui vem" e "daí vem" como instanciações da construção LOC + SV no português contemporâneo**. Caligrama (UFMG), v. 16, 2011. p. 155-176.

_____; SANTOS, L. **Padrões de uso da expressão 'sei lá' no português**. Signotica (UFG), v. 23, 2011. p. 363-384.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAPOSO, E. P. *et al* (org.). **Gramática do português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROCHA, R. A. **O esquema VLocconect: mudanças construcionais e construcionalização**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, 2016.

SILVA, A. S; BATORÉO, H. **Gramática cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações**. In: BRITO, A. M. (org.). Gramática: história, teorias, aplicações. Porto: Fund. Universidade do Porto, 2010. p. 229-252.

TEIXEIRA, A. C. M. **A construção verbal marcadora discursiva VLomd: uma análise funcional centrada no uso**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, 2015.

TEIXEIRA, A. C. M; OLIVEIRA, M. R. **Por uma tipologia funcional dos marcadores discursivos com base no esquema construcional Verbo Locativo**. Veredas (UFJF. Online), v. 16, 2012. p. 19-35.

TRAUGOTT, E; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. **Toward a Coherent Account of Grammatical Constructionalization**. *In:* SMIRNOVA, E; BARODAL, J; SOMMERER, L (eds). Historical construction grammar, 2012, p. 1-21.

_____. **Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English**. *In:* ECKARDT, Regineet al (eds) Variation, Selection, Development-- Probing the Evolutionary Model of Language Change. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008, p. 219-250.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 91 17/02/2017 11:14:32

3

Contribuições da fonologia para o ensino: o acento de palavra

Eliete Figueira Batista da Silveira

Introdução

Este capítulo focaliza as contribuições dos estudos fonológicos para o acento de palavra (ou lexical) na língua portuguesa, especificamente os conhecimentos da Fonologia Métrica e Autossegmental. O objetivo é fornecer aos alunos de graduação e aos profissionais do ensino subsídios adequados à compreensão do funcionamento da língua, das regras fonológicas do acento, com fins à aplicação na produção escrita e ao ensino da língua materna e estrangeira. Mais do que isso, esse artigo visa a mostrar a sistematicidade/regularidade em todos os níveis da língua.

O acento de palavra (ou lexical) no português tem sido tratado pelas gramáticas tradicionais e pedagógicas, segundo a intensidade, o relevo e a altura da voz (*cf*. BECHARA, 1999, p. 86; ROCHA LIMA, 1972, p. 28-31), considerando a palavra isoladamente. Distingue-se, então, a sílaba tônica das átonas, a partir de aspectos prosódicos, ou seja, em termos das variações de altura, duração e intensidade. Para a apresentação das regras de acento na língua portuguesa, limitam-se a descrever que a maior força expiratória da palavra pode recair na última sílaba (oxítona – *normal, café*), na penúltima sílaba (paroxítona – *garrafa, caráter*) e na antepenúltima sílaba (proparoxítona - *câmara, célebre*). Não raro, professores recorrem a estratégias mnemônicas para que o aluno aprenda (!?) quando se acentuam graficamente algumas palavras da língua portuguesa.

Os estudos fonológicos, no entanto, trazem à luz aspectos sistemáticos do acento. Como em outros níveis da língua (morfologia, sintaxe), o componente

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 93 17/02/2017 11:14:32

fonológico da gramática[1] da língua é pautado por regras que coordenam também o acento de palavra. Para isso, importa conhecer alguns conceitos sobre o acento ligados à prosódia, a relação entre acento e estrutura silábica, as funções do acento na língua portuguesa, para enfim compreender a motivação do uso dos acentos gráficos (agudo – *árvore, útil, avó*; circunflexo – *lâmpada, ônus, avô*) em algumas palavras, especificamente, as marcadas.

Acento de palavra e estudos fonológicos

O acento é definido como o grau de proeminência de uma vogal ou sílaba numa determinada sequência fonética. De um modo geral, faz-se a distinção entre vogais (ou sílabas) acentuadas e não acentuadas, considerando que as primeiras são mais proeminentes que as últimas. Por isso, a classificação das sílabas átonas, a partir daquela de maior proeminência – a tônica: *pa-RE-de*, em que <pa> se encontra na posição pretônica da sílaba, e <de>, na posição átona final. Essa proeminência pode ser devida a um aumento de intensidade (acento de intensidade), de duração (acento de quantidade) ou de altura (acento de altura) ou ainda a uma conjugação dessas três propriedades.

Ainda que a ênfase seja o acento de palavra, deve-se destacar que as sequências fonéticas portadoras de acento podem ser *palavras, constituintes* ou *frases*, distinguindo-se habitualmente o *acento de palavra* do *acento nuclear* e do *acento de frase*. Em qualquer desses níveis, podem admitir-se diferentes graus de proeminência, diferentes graus de acento.

Em se tratando de *acento primário*, corresponde ao acento mais forte da palavra (ou da frase). Em outras palavras, relaciona-se à proeminência relativa apresentada pela sílaba acentuada. Por exemplo: *CA-sa*.

Já o *acento nuclear* pode ser observado em um sintagma (por exemplo, um grupo nominal – *casa de campo*), em que há mais de uma palavra

1. Está-se tratando aqui da gramática internalizada, aquela em que estão previstas as regras de funcionamento da língua.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 94 17/02/2017 11:14:32

portadora de acento primário. Nesse caso, desde que não haja acento enfático ou foco contrastivo, o acento nuclear recai na sílaba tônica da palavra mais à direita, por se tornar mais pesada: *casa de CAMpo; livro de espaNHOL*. Nesse caso, o acento nuclear passa a ser o acento principal da sequência.

O *acento* também está relacionado a fatores pragmáticos e pode incidir sobre sílabas não acentuadas ou palavras que pertencem a classes cujos elementos são normalmente não acentuados (por exemplo, conjunções ou preposições). A principal função do acento enfático é a de chamar a atenção para acontecimentos, objetos, crenças etc, que o locutor considera relevantes. Sempre que ocorre o acento enfático, ele se sobrepõe ao acento primário. O acento frasal permite distinguir diferentes graus de ênfase ou de contraste dentro da frase (foco contrastivo – *cf*. XAVIER; MATEUS, 1990):

i. MARIA voltou do shopping à noite.

ii. Maria VOLTOU do shopping à noite.

iii. Maria voltou DO SHOPPING à noite.

iv. Maria voltou do shopping À NOITE.

Ao focalizar as diferentes partes do discurso, percebe-se a intensão de excluir outras opções de interpretação. A exemplo, em (iii), implica dizer que o agente voltou do shopping e não de outro lugar e parece ser resposta à pergunta do tipo: Maria voltou do parque? Entende-se, dessa forma, que o acento frasal tem finalidades pragmáticas não abordadas no ensino.

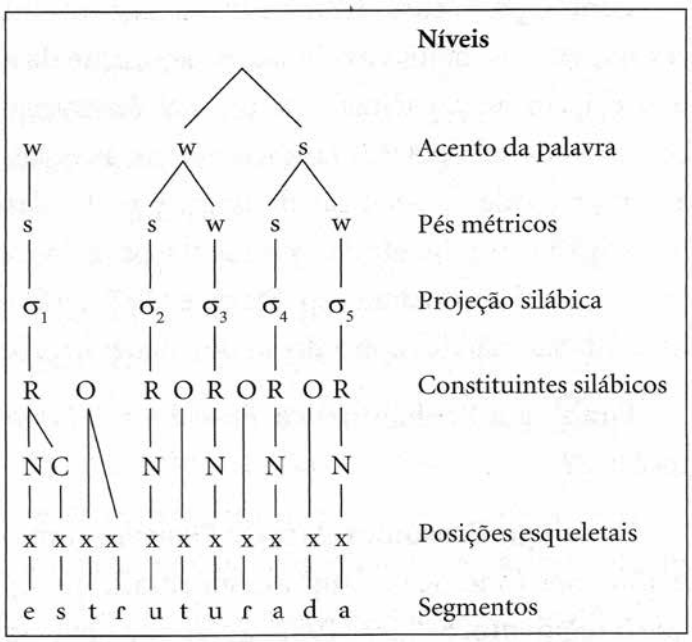
Fonologia Métrica

A Fonologia Métrica é uma proposta teórica que se dedica a analisar fenômenos suprassegmentais, em especial, a atribuição do acento no nível da palavra. De acordo com essa teoria, o acento principal (ou acento primário) é dominado na árvore métrica por *nós* fortes em todos os níveis.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 95 17/02/2017 11:14:32

Isso significa dizer que os segmentos estão hierarquicamente organizados em *sílabas, pés*[2] *e palavras*, conforme esquema arbóreo[3] abaixo:

Figura 1 – Esquema arbóreo de hierarquia prosódica (SILVA, 2011, p. 117)



Para a Fonologia Métrica, o acento resulta de uma relação de proeminência entre as sílabas, o que significa postular que o acento não é mais considerado uma propriedade de um segmento. Anteriormente, o acento era atribuído às vogais e descrito linearmente. Nos estudos de Liberman e Prince (1977), o acento passa a ser descrito de forma não-linear, resultado da estruturação hierárquica dos constituintes prosódicos expostos

2. "Pé" consiste em uma sequência de duas sílabas, marcadas uma como fraca e a outra como forte: bor - bo - le - ta – s - w - s - w

3. No esquema arbóreo da **Figura 1**, "s" corresponde a *strong* (forte) e "w", a *weak* (fraco). A distribuição das sílabas em "fraco" e "forte" resulta em um "pé" métrico. "R" corresponde à rima e "O" corresponde ao ataque silábico (*onset*).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 96 17/02/2017 11:14:33

na figura (sílaba, pé e a palavra), conforme pode também ser observado por um diagrama de grade.

No diagrama de grade, os nódulos fortes são representados por um asterisco (*), e os nódulos fracos, por ponto (.). No diagrama arbóreo, os constituintes métricos são associados a nódulos fortes (s) ou fracos (w).

Figura 2 – Diagrama arbóreo (SILVA, 2011, p. 117)

			*		Regra final
	*		*		Projeção
*	(* *)		(* *)		Formação de constituintes prosódicos
es	tPu	tu	Pa	da	Nível da silabificação
e s t P u t u P a d a					Nível segmental

De acordo com a Fonologia Métrica, o acento de palavra decorre de como as sílabas se organizam em pés métricos. Em português, o acento tende a recair na sílaba "forte", contando-se da direita para a esquerda, o que implica dizer que se trata de "língua de ritmo grave" (CAMARA JR., 1987), uma vez que o acento tende a recair na antepenúltima sílaba (paroxítona).

Relação acento de palavra e tipo silábico

A estrutura silábica importa para a questão do acento de palavra. A sílaba é a unidade que agrega segmentos consonantais e vocálicos, sendo estudada na fonologia Métrica[4], Autossegmental[5] e na Prosódica[6]. Em

4. Fonologia Métrica analisa fenômenos suprassegmentais como o acento no nível da palavra.

5. Fonologia Autossegmental (ou não linear) objetiva integrar vários níveis da descrição do componente fonológico.

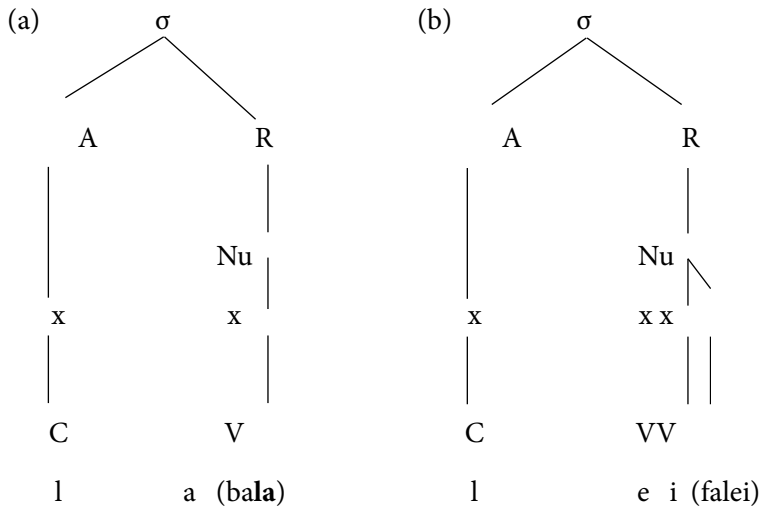
6. De acordo com Nespor e Vogel (1982), "é uma teoria de organização do enunciado em unidades fonológicas organizadas hierarquicamente".

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 97 17/02/2017 11:14:33

português, o núcleo da sílaba é ocupado por vogal, e as margens, opcionalmente por consoante: (C)V(C).

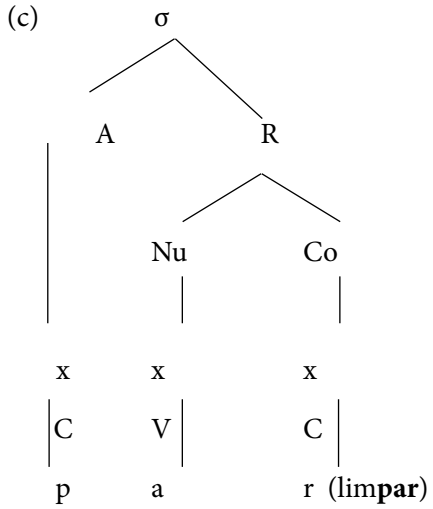
As sílabas *abertas* (ou livres) são terminadas por vogal e são consideradas sílabas *leves*, como em ***a**sa, lat**a**, pot**e** e livr**o***. Já as sílabas fechadas (ou travadas) são aquelas terminadas por consoante posvocálica /R S l N/: *hu**mor**, ra**paz**, fu**nil*** e *irmã*[7]; perto, cesta, saldo e pente. Estas, juntamente com sílabas terminadas por ditongo (*fa**lei**, fa**lou**, irm**ão**; **lei**te, **pau**ta*), são consideradas sílabas pesadas. Observe-se, de acordo com a Fonologia Autossegmental, a explicação para isso, na figura 3:

Figura 3 – estruturas silábicas e peso silábico



7. Palavras terminadas em /S R l N/ são atemáticas.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 98 17/02/2017 11:14:33



Em (a), há uma palavra (bala) terminada por sílaba livre, em que se observa que o segmento vocálico ocupa uma posição esqueletal (x) na rima (R). Em (b), há uma palavra (falei), cuja sílaba final termina por ditongo, e este ocupa duas posições esqueletais no núcleo (Nu) e este está ligado à rima (R), o que se reflete na duração da sílaba, consequentemente no seu peso. Por último, em (c), há uma palavra (limpar), cuja sílaba final <par> ocupa duas posições esqueletais na rima (R), implicando uma sílaba pesada.

Em síntese, sílabas leves ocupam uma posição na rima (R), ao passo que sílabas pesadas ocupam duas posições na Rima. O peso silábico tem implicações na atribuição do acento em português, ou seja, o acento é sensível ao peso silábico, como se nota nos exemplos e se demonstrará a seguir.

Acento em português e aplicações ao ensino

O acento em Português tem valor *contrastivo*, como se pode observar nos exemplos ***sá**bia, sa**bi**a, sabi**á**; fu**gi**ram, fugi**rão**; **con**tem, con**tém**; **a**mem, **amém***. Além disso, tem a função de delimitar vocábulos fonológicos (palavras) que se encontram em combinação, como em **preciosa idade**, que poderia se confundir, na fala, com **preciosidade**.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 99 17/02/2017 11:14:33

P r e c i o s a i d a d e X p r e c i o s i d a d e

1 1 2 0 1 3 0 1 1 1 1 3 0

O vocábulo fonológico (*cf*. CAMARA JR., 1987) configura-se pela existência de sílaba tônica, marcada por grau de intensidade 2 e/ou 3. Assim sendo, em *preciosa idade*, há duas palavras, ao passo que em *preciosidade* há apenas uma palavra.

Em relação ao acento de palavra, com base no exposto no item 2.1 e 2.2, percebe-se que a distribuição do acento obedece a uma série de regularidades organizadas pelo componente fonológico, conforme será exposto a seguir.

Sílaba livre e pesada: regras das palavras não-marcadas

Como já dito, na língua portuguesa, o acento só pode recair sobre uma das três últimas sílabas: vocábulos oxítonos (cana**pé**), paroxítonos (pa**re**de), proparoxítonos (**có**lica). Além disso, a maioria das palavras não são marcadas por acento gráfico (agudo ou circunflexo), porque incidem sobre elas as regras gerais do acento de palavra.

Em primeiro lugar, há uma predição regulada por um princípio geral: o de que o acento tende a recair na penúltima sílaba, *quando a palavra termina por vogal –a, -e e –o*, seguida ou não por *-s*. Isso se aplica a nomes (substantivos e adjetivos), verbos, preposições e advér-bios, como exposto no quadro 1:

Quadro 1 – lista de palavras paroxítonas – aplicação da regra 1

Substantivo	Adjetivo	Verbo	Advérbio	Preposição/Conjunção
Salad**a** Pared**e** Perig**o**	Bonit**a** Sublim**e** Assad**o**	Cantav**a**(s) Vendess**e**(s) Cantad**o** (**a**)	Ced**o**	Par**a** Embor**a** Contud**o**

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 100 17/02/2017 11:14:33

Collischonn (2005, p. 142-147) destaca que, sendo a penúltima sílaba pesada e a palavra termina por vogal *–a, -e, -o*, o acento recai na penúltima sílaba (paroxítona), ficando bloqueado que o acento recaia na antepenúltima sílaba.

Quadro 2 – lista de palavras paroxítonas – aplicação da regra 1

Substantivo	Adjetivo	Verbo	Advérbio	Preposição/ Conjunção
Palestra Isaura Parente Cadastro	Moribunda Diferente Vagabundo	Falando Vendeste	Tanta Favoravelmente Onde Tanto	Contra Perante Desde Portanto

Trata-se característica herdada do latim que bloqueava o acento na antepenúltima sílaba (proparoxítona), quando a penúltima era pesada: *ma**gis**ter, ele**phan**tem, le**gen**da*.

Em segundo lugar, o acento é sensível ao peso silábico, ou seja, se a palavra terminar por consoante travadora ou por ditongo – portanto, sílabas pesadas -, a tendência é de o acento recair na última sílaba:

8. Nas palavras terminadas em /aN/ que fazem parte da morfologia dos verbos (*cantam, falam, cantaram, venderam*), assim como nas palavras terminadas em /eN/ (*homem, garagem, miragem, vertigem*), a regra fonológica do peso silábico não é aplicada. Parece que, nesses casos, atua a regra geral: tendência de o acento recair na penúltima sílaba. No entanto, palavras como *ninguém, alguém, também, refém, harém* são marcadas pelo acento gráfico, exatamente por que "fogem" a essa regra geral. Esses casos indicam que há muito a discutir acerca do acento lexical.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 101 17/02/2017 11:14:33

Quadro 3 – lista de palavras paroxítonas – aplicação da regra 2

/R/	/S/	/l/	/N/[8]	Ditongo
Su**gar**	Ca**paz**	Carna**val**	Aip**im**	fal**ei**
Can**tar**	Ra**paz**	Cris**tal**	Cap**im**	cant**ou**
Ven**der**	Fe**liz**	A**nel**	At**um**	cantar**ão**
Par**tir**	Xe**rox**	Cor**del**	Nenh**um**	irm**ão**
Escul**tor**	Pi**rex**	Ci**vil**	Crep**om**	
Fu**ror**	A**rroz**	An**zol**	Bomb**om**	
Gla**mour**	Anda**luz**	A**zul**	Irm**ã**	

Por último, há, no português, algumas palavras atemáticas de origem indígena ou africana, cujo acento recai na última vogal. São palavras não-marcadas, já que o acento recai obrigatoriamente sobre as vogais finais *–i* e *–u*:

Quadro 4 – lista de palavras oxítonas – palavras não-marcadas atemáticas em *–i* e *–u*

-i	-u
Birigui	Urubu
Saci	Iguaçu
Caqui	Boassu
Tupi	Caju
Rali	Iglu

Estas são, pois, as regras gerais do acento para as palavras não-marcadas no português.

Acento gráfico: palavras marcadas

Há um grupo de palavras marcadas pelo acento gráfico (agudo e circunflexo), pelo fato de não seguirem, na pronúncia, os princípios gerais do acento previstos pelo sistema fonológico, expostos anteriormente. Observe

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 102 17/02/2017 11:14:33

que o acento recai na antepenúltima sílaba das palavras (proparoxítonas) terminadas em *–a, -e* e *-o*, cujas pronúncias fogem à regra das paroxítonas:

Quadro 5 – lista de proparoxítonas – palavras marcadas

Substantivo	**Adjetivo**	**Verbo**[9]
Câmar**a**	Déspot**a**	Falávam**o**s
Mármor**e**	Íngrem**e**	Vendêssem**o**s
Cômod**a**	Ávid**o**	Partíssem**o**s

Note que, não fora a marcação pelo acento gráfico, a pronúncia seria a de palavras paroxítonas: *arVOre, inGREme, falaVAmos*. Além disso, são em número reduzido, havendo a tendência geral do sistema de regularizar o padrão acentual para a forma não-marcada (paroxítona), pelo fenômeno da síncope (perda de segmento medial), como se observa abaixo:

Quadro 6 – lista de palavras proparoxítonas – síncope medial

Abóbora →	Árvore →	Fósforo →	Xícara →	Cócegas →
Abobra	Arvri	Fosfru	Xicra	Cosca

Há, também, um grupo de palavras paroxítonas marcadas pelo acento gráfico. Estas terminam em sílaba pesada, no entanto, na pronúncia, o acento recai na penúltima sílaba (paroxítona):

9. Em relação aos verbos, deve-se chamar a atenção para a proposta de Lee (1994), segundo o qual as regras de acento para nomes e verbos diferem. Para o autor, nos verbos, o acento sempre recai na penúltima vogal da palavra. Isso é verdade para a maioria dos verbos e diferentes conjugações: f**a**lo, f**a**las, f**a**la, fal**a**mos, f**a**lam; fal**a**va, fal**a**vas, fal**a**va, fal**a**vam, cantar**i**a, cantar**i**a, cantar**i**am. Mas não se aplica aos infinitivos (cant**a**r, vend**e**r e part**i**r), para os verbos, em cuja marca morfológica figura o ditongo (fal**ei**, fal**ou**, fal**ai**s, falar**ão**), muito menos explica com simplicidade as ocorrências de verbos, cujo acento é graficamente marcado (fal**á**vamos, ven**dê**ssemos, ven**dê**sseis). Desse modo, a sistematização acima parece mais econômica e melhor aplicável ao ensino.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 103 17/02/2017 11:14:33

Quadro 7 – lista de paroxítonas – palavras marcadas

/R/	/S/	/l/	/N/	Ditongo
Açú**car**	Bô**nus**	Ú**til**	**Ímã**	Ór**gão**
Cará**ter**	Ví**rus**	Cí**vel**	Elé**tron**	Bên**ção**
Flú**or**	Tó**rax**		Nêu**tron**	Ór**fão**
	Íris		Ál**bum**	
	Lá**pis**		Fó**rum**	

Percebe-se a função do acento gráfico de marcar a maior pro-eminência em sílaba diferente daquela prevista pelas regras do sistema fonológico, já que terminam em sílaba pesada: açuCAR, em vez de aÇÚcar; boNUS, em vez de Bônus; eleTRON, em vez de eLÉtron; orGÃO, em vez de ÓRgão.

Incluem-se nessa mesma regra as palavras terminadas em ditongos crescentes, cujo acento gráfico marca proeminência silábica diferente da prevista pelo componente fonológico:

Quadro 8 – lista de paroxítonas – palavras marcadas ditongos crescentes

Náusea	Nódoa
Áurea	Amêndoa
Enciclopédia	Vácuo
Glória	Etéreo
Barbárie	Lírio
Série	Búzio
Espécie	Língua
Níveo	Contígua

O mesmo acontece em palavras atemáticas terminadas por vogal *–a, -e, -o*, assim como nas terminadas em *–i* e *–u*. Caso não fossem marcadas por acento gráfico, a incidência do acento seria na penúltima sílaba da palavra:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 104 17/02/2017 11:14:33

SOfa, em vez de soFÁ; CROche, em vez de crochê; taXI, em vez de Táxi; eSAU, em vez de esaÚ. Essas palavras constituem, em maioria, empréstimos linguísticos:

Quadro 8: lista de oxítonas – palavras marcadas

sofá	fuzuê	bocó		beribéri		Baú
araçá	crochê	avô/avó		táxi		Esaú
olá	Bambolê	camelô,		máxi		Luís
cajá	frapê	jiló		míni		
sabiá	nenê	paletó				
crachá	pontapé	dominó				

Por fim, podem-se destacar alguns aspectos do acento de palavra, no que tange, por exemplo, à diferenciação de palavras, à sua função distintiva de significado. Todas as ocorrências do quadro 9 revelam o uso do acento gráfico nas palavras marcadas, ou seja, naquelas cuja proeminência silábica diverge na regra fonológica do acento:

Quadro 9 – lista de palavras não-marcadas e marcadas

Amem/Amém	Cantaram/ Cantarão	Para(prep..)/Pará	Célebre/Celebre (v.)
Ate(v.)/Até (prep.)	Tomas (v.)/Tomás	Seria (v.)/Séria	Sai (v.)/Saí (v.)
Cai (v.)/Caí (v.)	Atrai (v.)/Atraí (v.)	Ai (interj..)/Aí (adv.)	Pais/País

Em conclusão, o ensino do acento nas escolas

Após a exposição dos conhecimentos dos estudos da fonologia sobre o acento, podem-se depreender que três regras fonológicas atuam sobre o léxico do português, dividindo as palavras em não-marcadas e marcadas.

Em relação às palavras não-marcadas, a primeira regra diz respeito à tendência a que o acento recaia na penúltima sílaba, se as palavras terminam

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 105 17/02/2017 11:14:34

por *–a, -e* e *–o*. As palavras paroxítonas são, então, a de maior número no inventário da língua portuguesa.

A segunda regra prevê que o acento em português é sensível ao peso silábico. Assim, palavras terminadas em sílaba pesada /R S l N/ - atemáticas - e ditongos orais e nasais têm a acentuação na última sílaba. São as palavras oxítonas.

Uma terceira regra diz respeito às palavras atemáticas terminadas em *–i* e *–u*, cuja acentuação recai na última sílaba, configurando-se como oxítonas.

De uma maneira geral, as palavras, cuja proeminência silábica recaia em sílaba diferente da prevista pela fonologia da língua portuguesa, são consideradas marcadas e, por isso, se faz necessária a marcação pelo acento gráfico. Esta seria uma quarta regra.

Os estudos da fonologia, então, evidenciam que as regras do acento de palavra não são aleatórias, mas obedecem a regras claras do sistema linguístico, especificamente do componente fonológico. Essas regras gerais podem, perfeitamente, ser expostas aos alunos, de modo que as dificuldades tanto na identificação da sílaba tônica quanto na acentuação gráfica sejam dirimidas e não perdurem nos anos mais tardios do ensino.

Não somente ao ensino da língua materna, mas também ao de língua estrangeira, em muito a fonologia tem a contribuir para educadores e aprendizes, e o acento de palavra é apenas um exemplo.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 106 17/02/2017 11:14:34

Referências

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1987.

COLLISCHONN, Gisela. **O acento em Português**. *In:* BISOL, Leda (org). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LEE, Seung. H. **A regra do acento do português: outra alternativa**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1994. p. 37-42.

LIBERMAN, Mark; PRINCE, Alan. **On stress and linguistic rhythm**. Linguistic Inquiry, Cambridge, Mass, v. 8, n. 2, 1977. p. 249-336.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic domains of external sandhi rules**. *In:* HULST, H. The structure of phonological representations. Dordrecht: Foris, 1982.

SILVA, Thaïs Cristófaro. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. **Dicionário de termos linguísticos**. v. 1. Lisboa: Edições Cosmos, 1990. Disponível em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=list&key=subdomain&val=Fon%C3%A9tica. Acesso em: nov. 2015.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 107 17/02/2017 11:14:34

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 108 17/02/2017 11:14:34

III LINGUÍSTICA COGNITIVA

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 109 17/02/2017 11:14:34

4

As relações entre cognição e linguagem no ensino da língua portuguesa

Patricia Teles Alvaro

A primeira condição para mudar a realidade, consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

Introdução

Nesse capítulo, propomo-nos a discorrrer sobre a perspectiva epistemológica subjacente ao ensino de língua, mais especificamente, no que diz respeito às relações entre cognição e linguagem. No caso, iremos abordar (1) a perspectiva dualista cartesiana, que alinha-se ao chamado ensino tradicional da língua e (2) a perspectiva da Linguística Cognitiva, que evidencia as relações entre linguagem e cognição, constituídas, através da percepção do sujeito.

Sobre isso, cabe-nos retomar Saussure (2004, p. 15), ao ressaltar que *bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto*. Dessa maneira, percebendo que o ensino da língua pode ser realizado sob diferentes pontos de vista e que esse ponto de vista atua sobre o objeto, (re)criando-o, propomo-nos a discorrer sobre as implicações epistemológicas pertinentes à visão dualista e à visão linguístico-cognitiva aplicadas ao ensino de língua.

A perspectiva dualista no ensino da língua portuguesa

Nessa seção, iremos nos debruçar sobre a visão dualista, buscando perceber o que se estabelece, epistemologicamente, acerca da relação entre cognição e linguagem. O ensino da língua portuguesa, muitas vezes, segue uma vertente ou um modelo de ensino chamado tradicional, que se mantém alinhado à

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 111 17/02/2017 11:14:34

visão greco-latina[1]. Sob essa perspectiva, estuda-se a língua, de maneira compartimentada, ou seja, separando-se, por exemplo, o ensino da Morfologia e da Sintaxe do ensino da sua Semântica e mais ainda da sua Pragmática. Dessa forma, pode-se ensinar sobre as classificações morfológica e sintática das formas, independentemente do contexto de uso da língua, operado pelo sujeito discursivo.

Em relação a essa visão, ressaltamos Morin (2005), quando chama atenção para a fragmentação do conhecimento e explica que educar para a era planetária significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos estes que as disciplinas separam, e não somente elas as separam, como tampouco se comunicam. Nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, a fazer com que as coisas comuniquem. Ou seja, o tecido comum que une os diferentes aspectos dos conhecimentos em cada disciplina se torna completamente invisível.

O pensamento de Morin (2005) alerta-nos para o dualismo, estruturando essa visão compartimentada aplicada ao ensino da língua. Nessa ótica, dicotomizam-se as relações – então, morfologia e semântica são ensinadas isoladamente uma da outra. O risco desse enquadre paradigmático está em a língua ser vista como uma forma descolada dos aspectos sociais e culturais relativos aos contextos do sujeito discursivo. Sobre as consequências disso, citamos novamente Morin (2005) ao ressaltar que vemos, então, que nosso sistema educacional nos torna incapazes de conceber a complexidade, isto é, as inumeráveis ligações entre os diferentes aspectos dos conhecimentos. Isto é mais grave hoje, porque a era planetária se manifesta através de uma extrema interação entre fatores diversos: econômicos, religiosos, políticos, étnicos, demográficos etc.

Essa visão de educação, que se pratica através do dualismo no ensino das disciplinas e da fragmentação do conhecimento, alinha-se à tradição

1. Nesse capítulo, não iremos apresentar as bases históricas da gramática tradicional, o que pode ser, detalhadamente, visto em MATTOS e SILVA, R. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2003.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 112 17/02/2017 11:14:34

cartesiana[2] de compartimentação do humano. A perspectiva cartesiana, que apregoa a dicotomização entre mente corpo, entre emoção e razão e que aparta o sujeito da sua própria língua, ecoa na visão estruturalista, fundamentada nos pressupostos instituídos, por Saussure, através do *Curso de Linguística Geral*, quando, na página 85, explicita que um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, como, também, a própria massa não pode exercer soberania sobre uma única palavra. Corrobora-se, aí, a tese de bipartição do sujeito em relação à sua própria língua. Na página 89, complementa, afirmando que a língua se transforma sem que os indivíduos possam transformá-la.

E, mesmo que o dualismo esteja, filosoficamente, superado, ele ainda se encontra entranhado no pensamento ocidental há milênios[3]. Nesse sentido, *O Erro de Descartes*, do neurologista Damásio (1996), constitui-se como uma importante obra para desfazer esse mito do dualismo. À página 279, Damásio explicita o erro cartesiano, elucidando que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo e que essa afirmação celebra a separação da mente, a coisa pensante, do corpo não pensante.

O estudioso explica, sob o ponto de vista neurológico, que a nossa razão, ou seja, nossas conclusões racionais relacionam-se com nossas bases emocionais. Dessa forma, Damásio, através de sua pesquisa, mostra-nos que os sentimentos exercem uma forte influência sobre a razão, que os sistemas cerebrais necessários aos primeiros se encontram enredados nos sistemas necessários à segunda e que esses sistemas específicos estão interligados com os que regulam o corpo.

Nessa linha epistemológica de interrelação das partes, Davidson (2013), fundamentado em seus estudos, explica que muito se avançou nas pesquisas sobre a dinamicidade do neurofuncionamento do cérebro

2. Refere-se às premissas estabelecidas pelo filósofo René Descartes, no século XVII.

3. Recentemente, Anastácio: 2015, em seu trabalho de conclusão de curso de Especialização, intitulado **A visão semântico-pragmática no ensino de língua portuguesa**, por mim orientado, mostrou que 90% dos professores entrevistados em sua pesquisa – com uma escola pública e uma particular, no município do Rio de Janeiro - baseiam suas aulas na abordagem tradicional, seguindo uma perspectiva dualista cartesiana.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 113 17/02/2017 11:14:34

contrariando o que, durante décadas, os neurocientistas presumiram, de que o cérebro adulto tivesse forma e função essencialmente fixas. Sabemos, hoje, que esse conceito de um cérebro estático e imutável está errado.

Complementa, afirmando, que a dinamicidade do seu funcionamento, em decorrência da interação com nossas ações e até com nossos próprios pensamentos, na verdade, o cérebro tem uma propriedade chamada neuroplasticidade, que é a capacidade de modificar sua estrutura e sua função de maneira considerável. Essa mudança pode ocorrer em resposta às nossas experiências e aos nossos pensamentos.

Sobre a questão da fragmentação do humano e da fragmentação do conhecimento, alinhada a um paradigma dualista, Maturana (1998), convergindo para Damásio (1996) e Davidson (2013), ressalta que, ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Dessa forma, subjacentemente às práticas de ensino de língua portuguesa, encontra-se um aporte epistemológico que diz respeito aos postulados sobre o funcionamento da cognição humana, perpassando questões socioculturais. E a visão dualista cartesiana do ensino tradicional da língua coloca-se, contrariamente, às diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988, p. 19), quando apontam que

> O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 114 17/02/2017 11:14:34

Observamos, anteriormente, em Damásio (1996), Davidson (2013) e Maturana (1998) que o paradigma dualista cartesiano do ensino tradicional de língua contradiz as pesquisas sobre a dinâmica interacional dos aspectos neurofuncionais do cérebro. Além disso, em relação aos aspectos político-sociais, perpetua uma prática dualista de educação. Sobre isso, Soares (2002, p. 54) retoma a crítica sobre a relação entre a escola e a sociedade feita pelos sociólogos Bourdieu e Passeron, destacando que a escola tem funcionado em favor da mantenção das desigualdades em detrimento dos privilégios da estrutura social, atuando como um poder de violência simbólica, uma vez que dicotomiza as relações e apresenta a cultura e a linguagem das classes dominantes como as legítimas, em detrimento de outras.

Na contramão desse paradigma dicotômico, alicerçado na herança dualista cartesiana, apresenta-se a Linguística Cognitiva, sobre a qual discorremos, na seção seguinte.

A visão linguístico-cognitiva no ensino da língua portuguesa

Nessa seção, propomo-nos a abordar os pressupostos da Linguística Cognitiva, que constituem a chamada visão linguístico-cognitiva para o estudo de língua, a fim de perceber o que se estabelece acerca da relação entre cognição e linguagem. Como dissemos no início desse capítulo, os modelos de ensino de língua correlacionam-se, subjacentemente, a perspectivas epistemológicas. No caso de um ensino de língua que esteja alinhado epistemologicamente aos pressupostos da Linguística Cognitiva, parte-se da premissa de que o uso dos recursos linguísticos conecta-se a processos cognitivos, estruturados, em termos do funcionamento corporal do sujeito. Nesses termos, tomaremos como base os pressupostos abordados em trabalhos de Lakoff, Fauconnier, Turner e Johnson.

Os estudos em Linguística Cognitiva inauguram-se, na década de 1980, protagonizados por um grupo de estudiosos, entre os quais podemos citar George Lakoff, Ronald Langacker, Gilles Fauconnier, Charles Fillmore,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 115 17/02/2017 11:14:34

Leonard Talmy, com longa experiência em Semântica Gerativa (perspectiva cognitivista modularista), mas que embora estivessem alinhados à fórmula gerativista de Chomsky (1975), em que a linguagem é o espelho da mente, buscavam, como ressalta Ferrari (2011), um viés teórico capaz de dar conta das relações entre sintaxe e semântica, investigando as relações entre forma e significado. Também Silva (2004) explicita que a Linguística Cognitiva apresenta como ideia basilar a premissa de que a linguagem é parte integrante da cognição (em contrapartida à visão modular), fundamentando-se em processos cognitivos, socio-interacionais e culturais. Assim, portanto, para a Linguística Cognitiva, estuda-se a língua, considerando-se a experiência individual, social e cultural, bem como o processo mental dentro do contexto conceptual do sujeito.

Esta concepção da língua se constrói, então, em contrapartida à visão dualista e objetivista da linguagem, que segue a tradição cartesiana e preconiza a dicotomização entre mente e corpo. Como vimos, na seção 2, apregoa-se, aí, a autonomia da linguagem, ou seja, os padrões cognitivos e a geração dos padrões linguísticos realizam-se independente e autonomamente em relação à percepção do sujeito, seguindo a tradição dualista cartesiana, em que mente e corpo são categorias autônomas[4]. Sob essa ótica, entende-se a linguagem como uma representação direta da realidade, o que se chama de Realismo objetivista. Da mesma forma, sob esse prisma, como vimos, na seção anterior, o ensino de língua faz-se de modo fragmentado, em que as disciplinas de Morfologia e Sintaxe, por exemplo, são tratadas isoladamente da Semântica e da sua Pragmática.

Lakoff (1987) afirma que a linguagem é baseada na cognição, uma vez que os mesmos recursos usados para estruturar modelos cognitivos são usados nas estruturas linguísticas e são entendidos a partir do funcionamento corporal. Nessa ótica, o sujeito está integrado à cena da conceptualização de sentido, que se realiza de maneira dinâmica e interativa, linguística e cognitivamente. Com isso, a Linguística Cognitiva

4. Nos estudos da linguagem, deparamo-nos, nesse caso, com a chamada *mente desencarnada*, o que Hillary Putnam, em seu *Razão, Verdade e História*, de 1998, exemplifica com o caso das *mentes em cuba*.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 116 17/02/2017 11:14:34

postula o Realismo Experiencialista, no qual, não há separação entre linguagem e pensamento e o sentido é construído pelo sujeito, a partir da sua percepção gestáltica da realidade, ancorada corporalmente. Assim, os estudos da Linguística Cognitiva ressaltam o aspecto simbólico da língua, abordando o caráter representacional da linguagem, no chamado Representacionismo experiencialista.

A Linguística Cognitiva segue, então, uma linha coneccionista, prevendo que os princípios cognitivos que atuam na linguagem são compartilhados com outras capacidades cognitivas, alinhando-se a uma visão integradora do conhecimento, em contrapartida à visão fragmentada, que vimos, na seção 2. Dentro dessa perspectiva coneccionista, Ferrari (2011) explica que a investigação da mente não pode ser separada do corpo e a experiência, a cognição e a realidade são concebidas, em termos da ancoragem corporal. Com isso, a Linguística Cognitiva defende a tese da **corporificação da cognição** e, por conseguinte, como linguagem e cognição interrelacionam-se, a tese da **corporificação da linguagem**.

A publicação do livro *Metaphors we live by*, em 1980, (traduzido como *Metáforas da vida cotidiana*) representa um marco teórico, para o estabelecimento da Linguística Cognitiva, uma vez que Lakoff & Johnson protagonizam, aí, a Teoria da Metáfora Cognitiva. Os pesquisadores defendem que nosso sistema conceptual, a partir do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico. Com isso, a metáfora deixa de ser vista apenas como um recurso de imaginação poética e um ornamento retórico. Os estudiosos postulam que os processos metafóricos que ocorrem na linguagem, na verdade, realizam-se como projeção do processo metafórico da cognição. Dessa forma, através de uma rica análise de um número significativo de exemplos, os autores evidenciam que a projeção entre domínios conceituais, que acontece na metáfora linguística, ocorre, na verdade, porque, cognitivamente, o sujeito realiza a projeção entre domínios para elaborar conceitos.

Em 1987, Lakoff publica o seu *Women, Fire and Dangerous things. What categories reveal about the mind*. Nessa obra, discorre, entre outros conceitos e aspectos das questões concernentes à Linguística Cognitiva,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 117 17/02/2017 11:14:34

sobre Categorização, MCIs (Modelos Cognitivos Idealizados) e Frames[5]. Na verdade, o estudioso vem ao longo de suas pesquisas abordando MCIs, Frames, corporificação da cognição, entre outros aspectos que alicerçam a Linguística Cognitiva, o que pode ser visto em Lakoff (1999, 2006, 2008, 2014). Os MCIs correspondem a acervos conceituais, mentalmente, armazenados e constituídos, a partir das experiências perceptuais e interativas do sujeito ancoradas corporalmente. Lakoff (2006) explica que Frames são estruturas mentais que os permitem entender a realidade e, algumas vezes, criar o que entendemos como realidade. Explicita, também, que tanto o conceito de Frame do sociólogo Erving Goffman quanto o conceito do linguista Charles Fillmore apresentam a mesma estrutura de papeis semânticos, relações entre esses papeis e cenário típico.

Johnson em seu *The mind in the body* (1987) descreve os Esquemas Imagéticos (EIs), conceito que contribui para corroborar a tese da corporificação da cognição e a tese da corporificação da linguagem. Alvaro (2008) retoma Johnson (1987) e explica que os EIs são estruturas conceptuais não-proposicionais, que codificam padrões espaciais e de força apreendidos por meio de nossa interação corporal, mais especificamente, sensório-motora com o mundo. Dessa forma, uma série de situações espaciais que experienciamos são armazenadas em padrões imagéticos bastante abstratos. Por exemplo, nosso aparato perceptual nos faz enxergar o mundo como um entorno, cujo centro é ocupado por nós mesmos, o que fica armazenado em um esquema imagético conhecido como centro-periferia. Johnson apresenta vários outros EIs, como dentro-fora, escala, causa-efeito, frente-atrás, formados a partir de nosso sistema perceptual, ancorado corporalmente. Os EIs servem de fundamentação cognitiva, por exemplo, para explicar a estruturação linguística do sistema de preposições.

O linguista cognitivista Gilles Fauconnier protagoniza a chamada Teoria dos Espaços Mentais, uma teoria acerca da relação entre os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na construção da referenciação.

---

5. Cumpre ressaltar os trabalhos de Charles Fillmore (1982 e 1985), respectivamente, *Frame semantics e Frames and the Semantics of Understanding*. Inclusive, sempre, referencidos, nas obras de Lakoff.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 118 17/02/2017 11:14:34

Em 1984, Fauconnier publica *Mental Spaces*, em que apresenta princípios cognitivos que são ativados, relativamente ao uso das formas linguísticas, para o estabelecimento de referenciação. A teoria dos espaços mentais apresenta-se como uma significativa contribuição, para a consolidação de uma teoria descritiva, sobre o funcionamento dos processos cognitivos envolvidos na construção de sentidos das formas linguísticas. Em sua obra *Mappings in thougth and language*, de 1997, continua abordando o processo de referenciação, e afirma que os mapeamentos entre domínios são o coração da faculdade humana cognitiva única de produzir, transferir e processar sentidos e apresenta a Teoria da Mesclagem Conceitual. Em 2002, em *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*, juntamente, com Mark Turner, propõe um relevante desenvolvimento descritivo, no que diz respeito às redes de trabalho do funcionamento linguístico-cognitivo. E, no processo de construção de sentidos envolvem, também, Identidade, Imaginação e Integração, chamados de os 3 Is da mente. Esses recursos cognitivos são os recursos pelos quais a nossa mente vê o mundo, ou seja, conceitua o mundo, imaginativamente, estabelecendo integração e reconhecendo identidades. O estabelecimento de integração e reconhecimento de identidade estão implicados nos significados, que, assim, são representações de como o sujeito percebe a realidade.

Temos, através dessas publicações, um arcabouço teórico-epistemológico que permite descrever o funcionamento cognitivo dos usos linguísticos, abarcando Princípios governadores da cognição humana e Redes de Mapeamentos Cognitivos, em que figuram Metáforas Cognitivas, MCIs (Modelos Idealizados Cognitivos), Frames, Esquemas Imagéticos, Espaços Mentais e Mesclagem Conceitual[6]. Então, o sujeito dispõe desses recursos para a organização do padrão construcional de funcionamento linguístico e cognitivo, sendo esse um padrão instaurado filogenicamente, cujos conteúdos são instanciados, dinamicamente, dentro do contexto discursivo, realizando-se ontogenicamente.

6. Decerto, outros conceitos são pertinentes e relevantes no que diz respeito à Linguística Cognitiva. No entanto, em função de tratar-se de um capítulo, decidimos nos deter em alguns conceitos, que podem contribuir, pertinentemente, para o tema proposto.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 119 17/02/2017 11:14:34

Nesse processo de construção de sentidos, os MCIs e Frames são ativados, linguistica e cognitivamente, sendo a base que estrutura os Espaços Mentais. Os Espaços Mentais, segundo Fauconnier, são constructos teóricos, nos quais se realiza a construção de sentidos, caracterizando a dinamicidade do processo da referenciação, que ocorre através da projeção dominial, ou seja, da projeção entre domínios conceituais, que se chama de projeção interdominial ou Metáfora Cognitiva (conforme Lakoff & Jonhson (1980, 2002). Dessa projeção interdominial, pode insurgir uma nova significação constituída a partir da Mesclagem das bases conceituais, caracterizando a Mesclagem Conceitual, conforme Fauconnier (1997, 2002, 2006).

Vejamos uma situação que pode ilustrar o que tratamos, anteriormente. Uma professora de Língua portuguesa pediu que seus alunos escrevessem uma redação utilizando os termos formigas, pedras, toalha e presunto. Quando estava corrigindo as redações, deparou-se com o seguinte trecho de texto: Aí, a polícia subiu o morro, atrás da pedra, encontrou o presunto com a boca cheia de formiga. Essa passagem mostra-nos que as palavras não portam sentido em si, mas, como explicita Fauconnier (1984), palavras são lanternas que iluminam o caminho da significação. Nesse sentido, é que se diz sobre o Realismo Experiencialista, uma vez que a relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição, fundamentada corporalmente. Nesse caso, o MCI armazenado para *presunto*, e que estruturou a conceptualização de sentido no Espaço Mental, diz respeito à integração estabelecida com a realidade experienciada, que instancia, cognitiva e culturalmente, uma identificação projetada na forma linguística. O Frame ativado linguístico-cognitivamente não foi o de uma cena relativa à piquenique, mas sim, de uma situação de violência e de morte.

Vejamos outro exemplo, para ilustrar mapeamento metafórico. Na sentença *O Natal está chegando*, conceptualiza-se tempo como espaço. Assim, as noções de espaço do Domínio fonte são projetadas para estruturar a noção de tempo do Domínio alvo, realizando-se uma projeção interdominial ou projeção metáforica. Fauconnier (2006) ressalta que nas projeções implica-se, também, uma vasta rede de trabalho cognitivo,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 120 17/02/2017 11:14:34

que opera-se, não só com a noção de espaço, mas, também, de objetos que se movem, além de haver Integração, Compressão dos Domínios e Estrutura emergente.

Podemos, também, apresentar o caso do uso da forma *até*[7], que classifica-se como preposição, sob a ótica tradicional de ensino de língua. No entanto, no enunciado *Até as crianças ficaram quietas, quando ela chegou*, o *até* não classifica-se como preposição, inclusive porque sujeito não pode ser antecedido por preposição. Sobre isso, Alvaro (2008) explica que o *até* funciona linguística e cognitivamente como um construtor de espaço mental e operador que promove a escalarização da realização de ação, em seu ponto limite, podendo, também, ultrapassar o ponto limite ou esperado. Nesse caso, instanciando um grau de epistemidade do falante, acerca da situação experienciada. Os diferentes usos do *até*, espacial, temporal, de quantidade e de qualidade formam uma Rede de extensão metafórica.

Entendemos, assim, que o ensino de língua, abarcando os pressupostos da Linguística Cognitiva, ou seja, realizando-se sob uma visão linguístico-cognitiva, possibilita-nos perceber o caráter dinâmico e interativo da língua, também, na sua dimensão cognitiva e cultural. Permite, assim, abordar os processos cognitivos relacionados aos padrões da língua dentro de uma ótica integradora, em que o estudo das formas linguístico-gramaticais é feito considerando-se o contexto conceptual, semântico-pragmático, do sujeito, ancorado corporalmente.

Conclusão

Propusemo-nos, nesse capítulo, a discorrer sobre as perspectivas epistemológicas subjacentes ao estudo de língua.

7. Ressaltamos o trabalho de Rodolfo Ilari, em *Semântica*, quando aborda a questão da escalarização linguística. Os detalhes da descrição do funcionamento linguístico e cognitivo dos diferentes usos do até podem ser vistos em Alvaro (2008).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 121 17/02/2017 11:14:34

Vimos a perspectiva dualista cartesiana, que fundamenta o modelo tradicional de ensino de língua e apregoa a separação entre mente e corpo e entre emoção e razão. Dessa forma, aparta o sujeito e seu contexto conceptual da língua, o que tem implicações socio-políticas para educação, abarcadas, por Soares (2002), como violência simbólica da escola.

Por outro lado, abordamos a Linguística Cognitiva, que assume uma perspectiva integradora, defendendo a interação mente-corpo e emoção-razão, na chamada tese da corporificação da cognição. Nessa ótica, os estudos linguísticos são estudos sobre as operações mentais envolvidas e ativadas na construção de sentidos das formas linguísticas, operadas pelos sujeitos, ancorados corporalmente, em contextos socioculturais.

No que diz respeito à tese de corporificação da mente, a neurobiologia de Damásio (1996; 2000; 2011) reconhece que a mente existe dentro de um organismo integrado e, para ele, nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro, durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. Damásio (1996) explica que a mente teve primeiro que ocupar-se do corpo, ou nunca teria existido.

Sobre o processo de construção de sentidos, Fauconnier (1984) explica que *palavras são lanternas que iluminam o caminho da significação*. Dessa forma, o uso das palavras é a ponta do iceberg para o processo de construção da significação, linguística e cognitivamente, operado pelo sujeito, baseando-se em Mapeamentos Cognitivos. Fauconnier (1997) postula que a faculdade de estabelecer mapeamentos é a capacidade cognitiva mais primordial do ser humano. Nesse sentido, a relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição, em que o sentido constitui-se em decorrência do processo dinâmico de mapeamento dominial (conforme Fauconnier, 1997) operado, gestalticamente, pelo sujeito, realizando a ativação mental de Compressão (conforme Fauconnier e Turner, 2002) de bases cognitivas, interacionalmente, às bases linguísticas.

O neurocientista Damásio (2011) ressalta a importância de se estar consciente a respeito do processo de integração cérebro-mente-corpo no funcionamento cognitivo. O biólogo Maturana (2001), afirma que a intera-

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 122 17/02/2017 11:14:34

ção mente-corpo e emoção-razão, na medida em que as emoções fundam os espaços de ação, constituem os espaços de ação. O estudioso afirma que quando se muda a emoção, também, se muda o sistema racional.

É, nesse sentido, que entendemos, aqui, a relevância de um ensino de língua que possibilite aos sujeitos perceberem a interação dinâmica da linguagem e do pensamento, no seu cotidiano de ações. De modo que sejam provocados a apropriarem-se, crítica e reflexivamente, do estudo da sua língua e de suas operações mentais e linguísticas.

Ainda sobre essa perspectiva integradora da Linguística Cognitiva, Ferrari (2011) explicita que a Linguística Cognitiva assume o compromisso de compatibilizar suas hipóteses com os resultados de pesquisas sobre a mente e o cérebro realizadas por outras disciplinas, principalmente, na área das Ciências Cognitivas (Filosofia, Psicologia, Inteligência Artificial e Neurociências).

Dentro desse prisma de compatibilizar resultados, adotando uma visão integradora do conhecimento, citamos Soares (2002), no que diz respeito ao compromisso da educação, que se realiza, também, através das práticas de ensino das disciplinas, sobre as quais devemos estar atentos às assunções epistemológicas, que as sustentam. Por isso, ao chamar atenção para o fato de que a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.

Finalizamos esse capítulo, tomando Ruben Alves (*apud* GADOTTI, 2004), para ressaltar que, ao contrário de uma prática de respostas, a escola deve ser prática de problematização.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 123 17/02/2017 11:14:34

Referências

ALVARO, P. T. 2008. E**scalarização e Mesclagem na polissemia do até: um estudo das relações linguístico-cognitivas do uso dos operadores escalares**. Rio de Janeiro, 2008. 173 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

DAMASIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVIDSON, R; BEGLEY, Sharon. **O estilo emocional do cérebro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces**. Cambridge: MIT Press, 1984.

_____. **Mappings in thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1997.

_____; TURNER, M. **The way we think. Conceptual Blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous things**. What categories reveal about mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____. **Thinking points: Communicating our american values and Vision**. New York: Penguin Group, 2006.

_____. **Political mind: A cognitive scientist's guide to your brain and its politics**. New York: Penguin Group, 2008.

_____; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Augusto Soares da. **Linguagem, Cultura e Cognição ou A Linguística Cognitiva**. *In:* Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.). Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva. Coimbra: Almedina, v. I, 2004. pp. 1-18.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 124 17/02/2017 11:14:34

Complementar com mais meia página de texto,. pelo menos. Obrigado

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 125 17/02/2017 11:14:34

5

A escola sociocognitiva e seus preceitos

Ana Lúcia Monteiro Ramalho
Poltronieri Martins

Introdução

Durante muito tempo, a Linguística se ocupou do estudo das formas. No *Curso de Linguística Geral* (1916), organizado por dois discípulos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, Saussure celebra a langue, ou língua, como um sistema social compartilhado entre os falantes, o qual é depositado virtualmente nos cérebros dos membros de uma comunidade linguística. Para ele, a *langue*, um sistema social, único e homogêneo, decorrente de um contrato implícito estabelecido entre os membros de uma comunidade, seria o verdadeiro objeto de estudo da Linguística no plano da diacronia, porque não absorveria as interferências externas da parole, cuja heterogeneidade e liberdade de uso pelos falantes comprometeriam um estudo diacrônico coeso. Assim, a *langue*, um sistema fechado de signos privilegiado pelos seguidores de Saussure, passou a ser o foco de atenção dos estudos linguísticos. Já a *parole*, ou discurso, como denominou Mattoso Câmara Júnior, mostrou-se a porta aberta para outras disciplinas afins com a linguagem.

Apesar da força dos estudos estruturalistas, nas décadas de 60 e 70 do século XX começam a se delinear tendências que privilegiam a *parole* e, consequentemente, colocam o falante e o uso da língua no cerne dos estudos linguísticos. Surgiram, então, a teoria da Enunciação (formulada por Bakhtin nos anos 20 e impulsionada, na França, por Émile Benveniste, no final da década de 60), a teoria dos Atos de Fala, cujos expoentes são Austin e Searle, a teoria das Máximas Conversacionais, do filósofo americano Grice, e a teoria da Atividade Verbal, desenvolvida por psicólogos e psicolinguistas soviéticos, que, ao se basearem nos preceitos de Vygotsky, concebem a linguagem como uma atividade social.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 127 17/02/2017 11:14:34

Partindo desse quadro teórico, os estudos sobre a linguagem alcançaram outro patamar, encontrando, por meio da faculdade cognitiva humana, um novo processo de significação e sentido. Situam-se, nessa perspectiva, duas escolas norte-americanas: o grupo de San Diego (Fauconnier, Mark Tunner, Langacker, entre outros) e o grupo de Berkeley (Lakoff, Eve Sweetser, Fillmore). Para ilustrar o objetivo da corrente sociocognitivista, creio ser oportuna a famosa metáfora do iceberg:

> Como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta a uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1995, p. 25).

A pequena superfície do iceberg equivale as "palavras, frases, organizações sintáticas, articulações coesivas, elementos paralinguísticos[1] etc." (CAVALCANTE, 2012, p. 28). Já as profundezas do iceberg, a sua parte submersa, são as inferências, ou deduções, que ativamos para se chegar ao sentido do texto. Para os sociocognitivistas, o texto é a melhor manifestação dos mecanismos cognitivos envolvidos no processamento discursivo, configurando-se como o material concreto para as investigações dos processos cognitivos e interativos que se associam ao funcionamento da linguagem.

De acordo com os sociocognitivistas, a gramática não revela as significações, mas somente encaminha até um determinado ponto a construção de sentido de um texto. Ou, nos termos de Fauconnier (1994, p. 10), "a língua não porta o sentido, mas o guia". Outros recursos e estratégias, tanto no nível social como no pragmático, são relevantes para a compreensão e interpretação de um texto. É preciso atentar, portanto, para o fato de que há, no processamento discursivo, todo um conjunto de configurações

1. São considerados elementos paralinguísticos a voz, a entoação, o ritmo do discurso e as pausas.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 128 17/02/2017 11:14:35

determinado por elementos do contexto, que envolve fatores não estruturais, como conhecimento prévio, experiência de mundo, valores de uso de expressões metafóricas, metonímicas e de outras figuras de linguagem. Constituídas no uso da linguagem, essas configurações do discurso são estabelecidas no nosso cotidiano em diferentes contextos socioculturais. Segundo Lakoff & Johnson (1980), o exemplo mais evidente dessas configurações são as metáforas, as quais, segundo eles, fazem parte da nossa linguagem cotidiana.

De acordo com os preceitos do que poderíamos chamar de Escola Sociocognitivista, a constituição do sentido na linguagem ultrapassa o nível léxico-sintático, caracterizando-se por possibilitar uma representação conceitual da "realidade" por meio da percepção humana. Nesse sentido, a Linguística Cognitiva pretende mostrar que há uma organização conceitual na base da estrutura da linguagem que emerge da experiência humana no mundo, ou seja, o pensamento é *corporificado*, ou *encarnado*, termo preferido por alguns autores. Isso significa que corpo e mente não são entidades separadas, porque muitas de nossas experiências corporais fornecem o alicerce de nossos sistemas conceptuais, como as categorias de espaço (*atrás, daqui pra frente* etc.) que formam expressões de tempo, como, por exemplo: "Seiscentos anos atrás, um papa renunciou", "Daqui pra frente, tudo vai ser diferente em nossas vidas", entre muitas outras que usamos cotidianamente.

Adiante, explicitaremos o conceito de espaços mentais, para que possamos considerar os pontos fundamentais dessa teoria que diz respeito à interface da linguagem com a cognição. Desse modo, veremos que a teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1984, 1994, 1996, 1997) constitui uma nova contribuição aos estudos semânticos, porque permite observar a linguagem e, consequentemente, a construção do sentido, a partir de estratégias sociocognitivas que acontecem à medida que o discurso ocorre.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 129 17/02/2017 11:14:35

A Teoria dos Espaços Mentais

Os sociocognitivistas insistem no pressuposto que a organização visível de um texto, isto é, a estrutura dos enunciados, decorre de construções mentais que envolvem propriedades de nossa faculdade cognitiva. Do ponto de vista estritamente linguístico, a formulação da teoria dos Espaços Mentais propõe outra visão sobre os estudos das formas e dos significados de algumas construções, tais como metáforas, metonímias, pressuposição, contrafactualidade, relações anafóricas, construções ambíguas etc. Em entrevista a Coscarelli (2005), Fauconnier explica o que é a Teoria dos Espaços Mentais:

> Fauconnier: Grande parte do trabalho sobre espaços mentais é sobre o que acontece nos bastidores da cognição. Em outras palavras, é o que acontece em nossas mentes. São processos que não podemos ver ou ouvir, isto é, diz respeito ao que acontece por detrás das cenas quando falamos ou pensamos. São construções mentais muito complexas, até mesmo para as sentenças mais corriqueiras. Os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós os conectamos entre si e também o relacionamos a conhecimento mais estáveis. Para isso, conhecimentos linguísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais (COSCARELLI, 2005, p. 291).

Segundo Fauconnier, o ato de interação/comunicação implica processamentos gramaticais e, ao mesmo tempo, processamentos discursivo-pragmáticos. Ou seja, a interação por meio da linguagem envolve, além de operações gramaticais (escolha do léxico e estruturação sintática), operações com analogias, enquadres, ou *frames*[2], *Modelo Cognitivo Idealizado*

2. Os *frames*, termo criado por Charles Fillmore (1975), designam estruturas semânticas que emolduram o significado de itens lexicais e de construções gramaticais. Segundo Fillmore (1982), a expressão *fim de semana* aciona em nossa memória de longo prazo, além de um calendário cíclico (o decorrer natural dos dias), um calendário cultural, ligado à nossa experiência numa determinada sociedade. Assim, para nós, ocidentais, o termo *fim de semana* equivale aos dois dias da semana (sábado e domingo) destinados ao descanso. O termo também é traduzido como *enquadre* ou *moldura*.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 130 17/02/2017 11:14:35

(MCI), funções pragmáticas, entre outras. Desse modo, a construção de espaços mentais articula fatores constituintes das representações sintático-semânticas como também fatores de natureza pragmática a partir de determinadas expressões linguísticas.

Assim, os espaços mentais são construídos por conjuntos de domínios conceptuais de natureza semântico-pragmática. Esses domínios configuram-se no processamento discursivo por dois tipos de operações: primeiramente, através da utilização de "space builders" (FAUCONNIER, 1996, 1997), ou "construtores de espaços mentais", que são formas linguísticas ativadoras do processo de referenciação, como os *domínios de crença* (*Eu penso, eu imagino, eu acredito, eu acho* que o meu vizinho é o Eric Clapton), os *domínios de imagem* (*No quadro, na foto, na TV*, a Maitê Proença parece ser mais jovem), os *domínios de tempo* (*Em 1916, na juventude, durante a Primeira Guerra*, minha avó gostava de remar na lagoa), os *domínios de drama* (*No teatro*, Fernanda Montenegro é Dona Doida), entre outros, e também por meio da ativação de *Modelo Cognitivo Idealizado*[3] (MCI), termo formulado por Lakoff (1982, 1987) para um modelo de representação mental que opera com mecanismos de reconhecimento de diferentes domínios de interpretação envolvidos no processamento discursivo, ou, em outras palavras, o significado de um enunciado é compreendido em termos de como a percepção de mundo é mapeada em nossa memória. Segundo Lakoff, os MCIs são estocados em nossa memória de variadas formas: imagens visuais, valores-papéis, ou funções, funções pragmáticas[4], metáforas, analogias, metonímias, *frames* etc.

3. Os Modelos Cognitivos são denominados *idealizados*, porque não precisam se ajustar perfeitamente ao mundo. Eles podem construir diferentes modelos para uma mesma situação. Ex: a situação *casamento* pode incluir diferentes modelos de acordo com a sociedade ou comunidade em que se insere. Assim, tem-se um MCI para *casamento gay, casamento monogâmico, casamento poligâmico* etc. Segundo Martelotta *et alii* (2008, p. 185), "os modelos cognitivos idealizados são estruturas através das quais nosso conhecimento se organiza (...) no sentido de que aliviam a memória, organizando a imensa quantidade de informações adquiridas no nosso dia-a-dia."

4. Fauconnier postula que, no processamento discursivo, estabelecemos ligações entre objetos de natureza diferente por razões diversas, sejam elas culturais, pragmáticas, contextuais etc. Nesse sentido, para se estabelecer uma ligação apropriada entre dois objetos referenciados em espaços mentais diferentes, pode-se utilizar a descrição de um deles para identificar o outro, se houver uma *Função Pragmática* que favoreça essa ligação, acionada por meio de um

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 131 17/02/2017 11:14:35

Logo, a especificação de um MCI implicaria a consideração de valores de uso de enunciados em contextos previamente determinados (cultural, individual, psicológico etc.) ligados à experiência humana. Não é difícil perceber que os MCIs assumem a função de fornecer e organizar informações entre as expressões linguísticas e os espaços mentais suscitados, estabelecendo as ligações indispensáveis para a compreensão de um domínio cognitivo. É o que vemos neste exemplo, retirado de uma crônica do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo, publicada no jornal *O Globo*, em 05/03/1999: "*O filme de Ephron* trata de um problema real, quando não está narrando mais um capítulo da busca da Meg Ryan pelo amor ideal, que acompanhamos há tanto tempo: o mal que as megalivrarias fazem ao comércio tradicional de livros". A expressão em negrito *O filme de Ephron* estabelece um domínio para o processo de referenciação do nome próprio *Meg Ryan*, famosa atriz norte-americana de filmes românticos. Ao mesmo tempo, aciona-se um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) que organiza o conhecimento de mundo sobre o domínio conceitual de um filme como espaço de jogo de ficção com personagens, cenário, atores, roteiro, interpretação etc. Tal enquadramento conceitual permite uma referenciação do nome próprio *Meg Ryan* em termos de uma representação ficcional, ou seja, a personagem que a atriz interpreta no filme de Ephron, que se chama *Mensagem para você*. Nesse sentido, a expressão em negrito funcionou como um construtor e organizador de espaços, pois forneceu as pistas necessárias para que se ativassem corretamente os domínios cognitivos envolvidos na interpretação do nome próprio Meg

Princípio de Identificação, ou *access principle* (Fauconnier, 1996, 1997). Para Fauconnier, a *Função Pragmática*, F, estabelece a identificação da significação de uma expressão linguística em domínios cognitivos diferentes, porém dependentes entre si, permitindo assim a determinação da representação mental desejada no discurso. É o que se vê no exemplo que segue, retirado de Fauconnier (1984, p.16): *Platão está sobre a prateleira da esquerda*. Nesse exemplo, o falante utiliza o nome do autor *Platão* como uma descrição para chegar à identificação do elemento *livro* (livro escrito por Platão), associado ao autor por uma Função Pragmática, F, que é um conector reconhecido socialmente, ou seja, que correlaciona o autor aos livros que ele escreveu. Assim, ao usar o *Princípio de Identificação*, Fauconnier estabelece um esquema geral no qual um elemento de B (o alvo da referência) pode ser identificado por uma descrição de A (acionador de referência), caso A e B se liguem por uma *Função Pragmática*, F, que seja reconhecida, isto é, seja aceita em uma comunidade, como são os MCIs, coletados por Lakoff (1982, 1987). Desse modo, objetos localizados em espaços mentais diferentes podem se relacionar por meio dos conectores.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 132 17/02/2017 11:14:35

Ryan: o domínio da "realidade" do enunciador zero, e o domínio do espaço da ficção, o da novela ou o do filme. Observamos que esse tipo de relação, ou seja, o nome próprio do ator no lugar do nome próprio do personagem é um recurso muito usado pela mídia brasileira especializada em assuntos de novelas.

Nesta perspectiva, os sociocognitivistas assumem uma postura radical quanto à noção de significação, enfatizando que o papel das expressões linguísticas na construção do sentido só pode ser compreendido a partir da especificação de operações mentais implementadas no interior de um sistema de conhecimento compartilhado de mundo. Nesse sentido, a teoria dos Espaços Mentais questiona a visão de construção do sentido proposta pela Semântica clássica, cujas análises são muitas vezes subjugadas à valoração (verdadeiro ou falso) das condições de uma proposição e do conteúdo semântico de um enunciado. Para Fauconnier, a compreensão das relações existentes entre significado e mente passa pelo domínio da linguagem. Assim, para ele, é próprio do sistema linguístico estabelecer pistas que indicam o processo de referenciação desejado. Daí que a teoria dos Espaços Mentais representa uma nova visão para o sentido das construções linguísticas, a partir do funcionamento da linguagem como processo sociocognitivo e discursivo, ou nos termos de Fauconnier, em entrevista a Coscarelli (2005):

> Fauconnier: (...) Na teoria dos Espaços Mentais isso [perspectiva e ponto de vista] é incorporado, o que torna possível a mudança de um espaço mental para outro. Assim, um deles é tomado como foco e o outro, como ponto de vista, e outro, por exemplo, como base ou ponto de partida. Dessa forma, enquanto pensa ou fala, você está metaforicamente se movendo de um espaço mental para outro e mudando de pontos de vista e de perspectivas. Acredito que isso seria compatível e harmonioso com várias teorias da enunciação, em oposição a outras teorias que só veem formas estáticas e interpretações lógicas. Também é compatível com a ideia geral de que a linguagem em si mesma não nos diz muito a respeito do significado. Isso nos dá pistas sobre como construir significados quando nos encontramos em determinados contextos e situações, usando nossas imensas

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 133 17/02/2017 11:14:35

> capacidades cognitivas, mas também muitas informações sobre o contexto e a situação. E mais, utilizando tudo o que podemos captar das outras pessoas, falantes, ouvintes, objetos - toda uma gama de âncoras materiais - na verdade, de como construímos os nossos esquemas etc., que a linguagem nos ajuda a construir, e que as nossas próprias habilidades de criar espaços mentais nos permitem construir (COSCARELLI, 2005, p. 296).

Assim, a teoria dos Espaços Mentais proporciona aos nomes próprios desempenhar *funções*, ou *papéis*, no discurso. Em nossos MCIs, vários nomes próprios concebem, em uma determinada situação discursiva, um papel: *Silvério dos Reis*, para traidores, *Mata Hari*, para espiãs, *Amélia*, para mulheres submissas, *Jeca Tatu*, para os caipiras.

O Segundo Momento da Teoria dos Espaços Mentais: a Integração Conceptual

O objetivo central da teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER & TURNER, 2002), uma evolução da teoria dos Espaços Mentais, é compreender o modo pelo qual falante e ouvinte, no processo discursivo, fazem as correspondências conceptuais e, a partir daí, criam novas inferências para as expressões linguísticas em questão. Há, contudo, uma observação a fazer: a dinâmica da integração conceptual não ocorre entre domínios estabilizados e já fundados, como nas metáforas conceptuais de Lakoff & Johnson (1980), mas entre espaços mentais dinâmicos e temporários. Nessa nova concepção, o processo de integração conceptual organiza-se, no mínimo, em quatro espaços mentais, segundo Fauconnier & Turner (2002):

1. Os dois *espaços de entrada*, ou *espaços-fonte*[5] (*input* 1 e *input* 2), que correspondem, respectivamente, ao espaço-origem e ao espaço-alvo. Esses dois espaços de entrada se constituem de conceitos

5. Na teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER & TURNER, 2002) não há mais as expressões "domínio-fonte" e "domínio-alvo", que faziam parte do modelo bidimensional do primeiro momento da teoria dos Espaços Mentais.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 134 17/02/2017 11:14:35

ou de traços a partir de informações prévias advindas de nossas experiências no mundo. São espaços parciais que estruturam o nosso conhecimento;

2. O *espaço genérico*, que mapeia o que cada um dos espaços de entrada tem em comum, ou seja, faz o agrupamento e a correspondência dos elementos comuns contidos nos espaços de entrada;

3. O *espaço integrante*, ou *espaço da mesclagem conceptual*, onde ocorre a mesclagem das estruturas projetadas dos espaços de entrada. É o espaço do *blend*, no qual se desenvolve uma *estrutura emergente* própria, que pode envolver três processos diferentes:

   - por *composição* (*composition*), a qual compõe relações no espaço-mescla que não existiam necessariamente nos espaços de entrada, ou *inputs*;

   - por *complementação* (*completion*), que traz uma estrutura adicional para mescla, vinda de *frames*, Modelos cognitivos Idealizados (MCIs) e outros conhecimentos prévios que ainda não estavam ativos nos espaços de entrada;

   - por *elaboração* (*elaboration*), uma operação dinâmica que, por meio da imaginação, modifica a estrutura emergente, surgindo, assim, uma mescla integrada, com novas operações cognitivas que podem prosseguir indefinidamente num processo contínuo de elaborações.

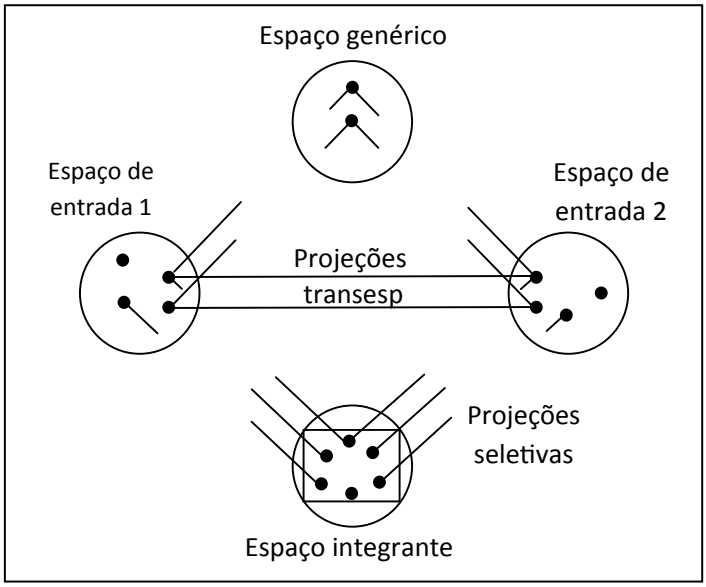
Fauconnier e Turner (2002) advertem que a ligação de elementos em domínios cognitivos distintos não se dá obrigatoriamente por meio dos construtores de espaço, como vimos no primeiro momento da teoria dos Espaços Mentais. Na Integração Conceptual, a conexão entre elementos se realiza por meio de três operações mentais básicas (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 06), que explicam como a criatividade humana é capaz de construir sentidos:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 135 17/02/2017 11:14:35

- a *identidade*, é a capacidade que a mente humana tem de reconhecer elementos equivalentes ou opostos, uniformidades ou diferenças, por meio de um trabalho imaginativo altamente elaborado;
- a *integração*, estágio da cognição no qual mesclamos conceitos e idéias, identidade e oposição. É por meio da integração que identificamos e escolhemos os itens lexicais que atendem ou não a um projeto comunicativo;
- e a *imaginação*, que está presente em todas as duas operações anteriores, pois não se pode reconhecer identidades e integrar expressões linguísticas advindas de espaços diferentes sem que haja a imaginação.

Segue a representação gráfica básica da rede de espaços que compõem a Integração Conceptual, tal como se encontra em Fauconnier & Turner (2002, p. 46):

Figura 1- Representação básica das redes de Integração Conceptual



Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 136 17/02/2017 11:14:35

Segue, abaixo, um exemplo clássico de Integração Conceptual, o qual encontramos em inúmeros estudos sobre o assunto:

"Este cirurgião é um açougueiro."

O exemplo é um enunciado no qual o enunciador zero tece críticas à competência do cirurgião, por meio de uma metáfora. Para que se obtenha o sentido desejado para essa relação metafórica, devemos ativar, em um dos espaços de entrada, um MCI para *cirurgia*, no qual temos um agente (o cirurgião), um paciente (uma pessoa doente), um lugar (o centro cirúrgico do hospital), os instrumentos (bisturi, gaze, agulhas, tesouras etc.), os procedimentos que são feitos durante a operação (anestesiar, cortar, suturar) e o resultado esperado (uma cicatriz e a cura). No outro espaço de entrada, o do açougueiro, ativa-se também um MCI, o do açougue. Neste MCI, destacam-se um agente (o açougueiro), um paciente (o animal), um lugar (o açougue), os instrumentos (facas, cutelos, ganchos, serras etc.), os procedimentos (cortar, desossar, limpar, sangrar, mutilar, pesar) e o resultado da ação (peças de carne à venda). Esses dois MCIs, diferentes entre si, vão estabelecer conexões que serão projetadas em um outro tipo de espaço mental, denominado espaço genérico, no qual se destacam os agentes (o cirurgião, o açougueiro), os pacientes (o doente, o animal), os lugares (o hospital, o açougue), os instrumentos (o bisturi, a faca), os procedimentos (cortar, retalhar) e o resultado esperado (a cicatriz, o corte). Com base nas operações de *composição*, *complementação* e *elaboração*, essas contrapartes serão parcialmente projetadas para um quarto espaço, o espaço mescla, ou *blend*, em que emerge o sentido do enunciado, que, no caso, é a incompetência do cirurgião.

Se se invertesse a ordem dos núcleos dos sintagmas nominais que compõem o enunciado, isto é, *Este açougueiro é um cirurgião*, o sentido que emergiria do espaço mescla seria a competência do açougueiro (a sua habilidade no corte das carnes).

Tanto em um exemplo, o da incompetência do cirurgião, como no outro, o da competência do açougueiro, a construção de sentidos é feita com base na identidade, na integração e, principalmente, na imaginação,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 137 17/02/2017 11:14:35

as quais, juntas, exercem, na mesclagem, uma compressão de *relações vitais* (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 93-101) que podem imprimir mudança, tempo, identidade, espaço, causa-consequência, parte-todo, representação, valor-função, analogia, disanalogia (não semelhança), entre outras. Devido à compressão de relações de analogia e disanalogia entre o método do cirurgião e o do açougueiro, chega-se ao sentido da incompetência do cirurgião ou da competência do açougueiro, conforme vimos nos exemplos arrolados.

Acreditamos que este modelo de compreensão e interpretação ligado ao processamento cognitivo das expressões linguísticas aplica-se a muitas figuras de linguagem, pois um espaço mental "consiste de elementos e relações simultaneamente ativados como uma unidade integrada" (Fauconnier & Turner, 2002, p. 104) que possibilita a criação de um novo sentido. Deve-se ter em mente que toda a informação é posicionada (MARTELOTTA , 2008, p.183), ou seja, ela reflete uma visão de mundo associada à época em que se vive, à cultura ou até mesmo ao meio mais próximo, como, por exemplo, a família. A seguir, mostraremos, por meio de um exemplo cuja construção denominada "XYZ" é uma analogia, a aplicação da teoria da Integração Conceptual.

As construções XYZ nas antonomásias discursivas do nome próprio

Segundo Turner, em conferência realizada no Brasil em 2007[6], as construções XYZ envolvem um esquema de mapeamento básico que conduz à ativação das redes de Integração Conceptual. Essas construções XYZ indicam uma forma de raciocínio denominada *analogia*, termo que, em grego, significa *proporção*. Nos termos de Aristóteles, na *Poética*, define-se *analogia*:

> (...) quando o segundo termo está para o primeiro assim como o quarto para o terceiro, o quarto poderá ser utilizado no lugar do segundo, e o segundo, no

6. *A Dicotomia literal versus figurado*, IV Conferência sobre Linguística e Cognição, Belo Horizonte- 09, 10 e 11 de agosto de 2007.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 138 17/02/2017 11:14:35

> lugar do quarto. Em algumas ocasiões, os poetas acrescentam ao termo substituto algum outro com o qual o substituído se relaciona (analogia): a taça é para Dioniso, aquilo que o escudo é para Ares; assim, dir-se-á que a taça é o escudo de Dioniso, e o escudo, a taça de Ares; a velhice é para a vida o que a tarde é para o dia; desse modo, a tarde será a velhice do dia, enquanto, como quis Empédocles, a velhice será a tarde da vida, ou o ocaso da vida. Às vezes falta um dos quatro termos da analogia; nem mesmo assim deixar-se-á de usar o análogo; diz-se, por exemplo, semear o espalhar a semente; mas não há termo para o espalhar do sol a sua luz; essa ação, porém, relaciona-se com o sol do mesmo modo como o faz com a semente; por esse motivo poder-se-á dizer: "semeando a luz criada pelos deuses". Além desse modo de usar a metáfora, o qual consiste em empregar o termo metafórico negando algo que lhe seja próprio, como chamar ao escudo taça sem vinho em lugar de taça de Ares (ARISTÓTELES, 2000, p. 64).

De acordo com Ferrari (2011), as construções XYZ se caracterizam por formar uma construção possessiva, conectada por meio da preposição de, a fim de estabelecer um ponto de vista particular a partir do qual o termo X da construção deverá ser analisado. Além disso, um quarto elemento, o W, que não está presente na construção, deverá ser inferido, para que seja estabelecida a interpretação desejada. A construção XYZ constrói uma relação simétrica entre quatro elementos, no qual um está *in absentia*. Esse elemento *in absentia* deverá ser integrado à construção seja por meio do cotexto, seja por meio do contexto. Muitas vezes, é necessário estabelecer um diálogo com outro texto, para que se ativem os conhecimentos necessários para compreender a intenção sugerida pelo autor/enunciador. Esse parece ser o caso do texto *A fada Sininho*, de Diogo Mainardi, publicado na revista Veja, edição 2014, de 27/06/2007:

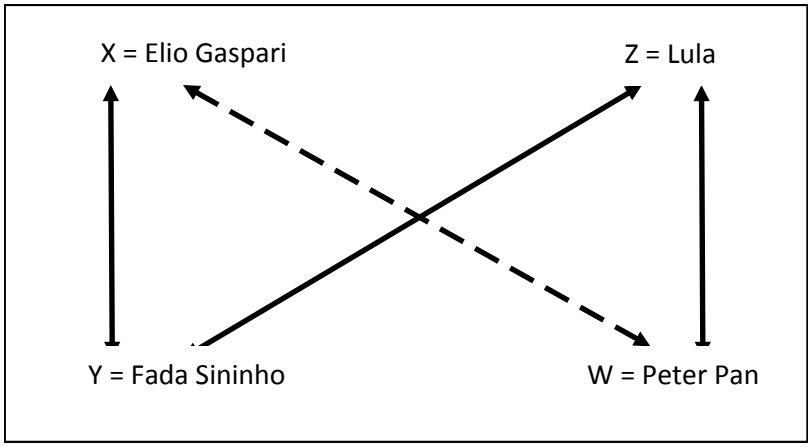
Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 139 17/02/2017 11:14:35

Os nomes próprios *Elio Gaspari*, *fada Sininho* e *Lula* são, respectivamente, os termos X, Y e Z da construção XYZ, que estabelece uma relação analógica. Falta à estrutura o quarto elemento, o W. Como buscá-lo? A simetria analógica entre os termos X, Y e Z, sozinha, não remete ao termo W, visto que é preciso saber identificar a relação entre a fada Sininho e o quarto elemento ausente, o W, que, na definição de Aristóteles, são o segundo e o quarto elementos da analogia. Ao que parece, essa identificação mobiliza um saber, o das histórias infantis, no qual se insere o personagem fada Sininho. Daí a importância dos conhecimentos extralinguísticos para o ato da interpretação e, consequentemente, para a produção de sentido de um texto. Sendo assim, um item lexical evoca na mente do leitor uma ampla rede de informações que promove uma série de expectativas relacionadas ao assunto do texto. Desse modo, liga-se a fada Sininho ao Peter Pan, ao qual se liga ao Capitão Gancho, à Terra do Nunca e a muitos outros personagens que fazem parte do universo ficcional dos vários livros e filmes que narram as aventuras de Peter Pan.

Podemos representar os quatro elementos da analogia, utilizando como modelo o gráfico de Leroy (2004, p. 162):

Figura 2 – Representação da construção analógica referente à antonomásia discursiva do nome próprio *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula*



Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 140 17/02/2017 11:14:35

Essa relação analógica constrói o quarto elemento, o W, que está *in absentia* no texto, mas que se revela no âmbito discursivo por meio de inferências contidas na frase *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula*. Assim, temos: Lula é o Peter Pan de Elio Gaspari. Embora tenhamos em mente uma relação dos conteúdos correlacionados aos nomes próprios *fada Sininho* e *Peter Pan*, devido ao nosso conhecimento enciclopédico, somente no e pelo discurso, ou melhor, pelo processamento discursivo, que se pode saber qual *função*, ou *conteúdo*, foi escolhida pelo enunciador zero para compor a predicação, que reflete um julgamento de valor direcionado ao nome próprio. Outras possibilidades como *Peter Pan é o Lula da fada Sininho* e *Fada Sininho é o Elio Gaspari do Peter Pan* esbarram nas *funções*, ou *conteúdos*, que esses nomes próprios desempenham nos espaços mentais em que originalmente se inserem, ou seja, a política brasileira e a história infantil de Peter Pan. Vamos, assim, para o texto *A Fada Sininho*, no qual se encontra a frase *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula*, a fim de poder verificar as escolhas de *funções*, ou de *conteúdos*, feitas pelo enunciador zero:

> *Peter Pan tem a fada Sininho. Lula tem Elio Gaspari. Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula. Quando a bomba dos piratas está para estourar no colo de Lula, providencialmente aparece Elio Gaspari, batendo as asinhas. Ele carrega a bomba para longe e – bum! – estoura junto com ela, sempre pronto a se sacrificar pela Terra do Nunca.*
>
> *A última bomba que Elio Gaspari afastou de Lula foi Vavá. Num artigo recente, ele ficou vermelho de raiva, como a fada Sininho, e afirmou que Vavá estaria sendo "covardemente linchado porque é irmão do presidente da República". O artigo foi elogiado e reproduzido por todo o agitprop lulista, do site do PT ao blog de José Dirceu. Elio Gaspari argumentou que a meta dos linchadores de Vavá era atingir a jugular de Lula. Para isso, eles o teriam desqualificado como "lambari, deseducado e pé-de-chinelo". Eu entendi direito? Elio Gaspari está dizendo que, quando Lula chamou Vavá de lambari, ele pretendia atingir, na realidade, sua própria jugular? Lula queria dar um golpe nele mesmo?*
>
> *Elio Gaspari, em seu artigo, garantiu que nenhum governante teve uma família que "veio de origem tão modesta e continuou a viver em padrões tão modestos" quanto Lula. Para que sua tese pudesse vingar, ele relegou marotamente*

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 141 17/02/2017 11:14:35

a um mero parêntese o principal caso de sucesso familiar dos da Silva: "(Noves fora o Lulinha da Gamecorp)". De acordo com Elio Gaspari, Vavá é igual a Billy Carter, o caipira alcoólatra que virou lobista do governo líbio e foi usado para atingir seu irmão, Jimmy Carter, o presidente americano que "passará para a história como um exemplo de retidão". Presumo que, para Elio Gaspari, o governo Lula também seja um exemplo de retidão. Noves fora Waldomiro Diniz. Noves fora Delúbio Soares. Noves fora Marcos Valério. Noves fora Duda Mendonça. Noves fora Jorge Lorenzetti.

A imprensa está cheia de gente disposta a se imolar por Lula. Elio Gaspari é melhor do que os demais porque ninguém o associa a Lula, e sim a José Serra. Se ele livra a cara de Vavá, Vavá deve ser inocente, porque Elio Gaspari é serrista. Se ele livra a cara de Freud Godoy, Freud Godoy deve ser inocente, porque Elio Gaspari é serrista. Uma parte da esquerda, representada por Elio Gaspari, acredita que o melhor para o país é uma espécie de compromisso histórico entre PT e PSDB, como se os dois partidos saqueassem menos do que PMDB e DEM. Para que o compromisso histórico se realize, é necessário salvaguardar Lula.

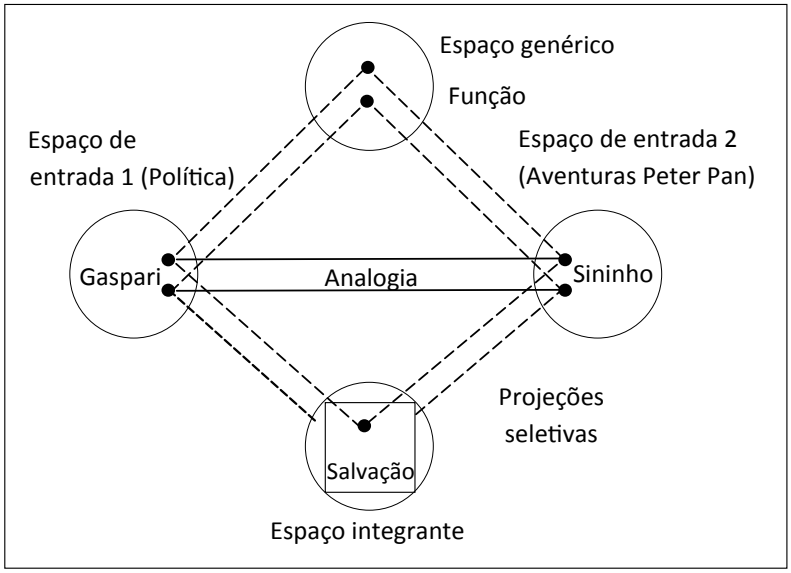
Poucos dias depois de denunciar o linchamento de Vavá, Elio Gaspari apresentou mais uma teoria estapafúrdia. Ele defendeu que, "se a prisão de um compadre do presidente é recebida pela sociedade como um indicador de que a roubalheira aumentou, aumentará a roubalheira". Sim: Elio Gaspari está atribuindo a roubalheira a quem protesta contra Lula. O pior é que ele faz isso baseado no caso de Hong Kong. Em 1974, Hong Kong criou uma agência independente, com poderes draconianos, para perseguir a roubalheira estatal. Deu certo. Muitos corruptos foram descobertos. Muitos corruptos foram presos. É um modelo a ser imitado. Pena que a fada Sininho do lulismo esteja em outra. Ela só quer salvar Peter Pan. Bum!

A leitura do texto indica caminhos para compreender a correspondência analógica inscrita na construção XYZ presente na frase *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula*, em que Elio Gaspari é X, fada Sininho é Y e Lula é Z. Se se fica no nível dos *valores*, ou seja, dos nomes próprios em função

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 142 17/02/2017 11:14:35

denominativa, para o termo Y, não se atingirá o sentido que se constrói por meio da relação analógica. Para que se obtenha o sentido desejado, é necessário haver compressão da relação conceptual vital *valor* (nome próprio) com uma *função* (o conteúdo de um *valor*) no espaço de mesclagem. Sem a compressão *valor-função*, não se poderá construir a estrutura emergente da rede de Integração Conceptual do nome próprio em questão. Vejamos a integração dos elementos que compõem a construção XYZ:

Figura 3 – Integração Conceptual da frase *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula*



O espaço integrante mescla a estrutura dos dois espaços mentais de entrada (os *inputs*) a partir de projeções seletivas que escolhemos de acordo com o contexto em questão. Não se pode esquecer de que todo o processo de mesclagem é dependente das operações de *identidade*, de *integração* e, principalmente, de *imaginação*. Sem elas, toda e qualquer habilidade cognitiva, inclusive a linguagem, exigiria um grau de esforço enorme que, inevitavelmente, não mostraria o caráter produtivo de muitos sistemas, como a recursividade na sintaxe. Nota-se que a frase *Elio Gaspari é a fada*

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 143 17/02/2017 11:14:36

Sininho de Lula sintetiza o sentido presente no Espaço Base do texto, mostrando aspectos ligados à coesão e à coerência textuais.

Como já dissemos, a frase *Elio Gaspari é a fada Sininho de Lula* constrói por inferência outra analogia, que é *Lula é o Peter Pan de Elio Gaspari*. Nesta, temos os seguintes espaços:

- Espaço de entrada 1 (espaço da política) - Lula e Elio Gaspari;
- Espaço de entrada 2 (espaço das aventuras de Peter Pan) - Peter Pan e fada Sininho;
- Relação entre os espaços: analogia
- Espaço genérico: Valor - função;
- Espaço mescla (já com a estrutura emergente): Confusão

É interessante observar que o *valor* que está em posição topicalizada delimita a organização textual. No texto *A fada Sininho*, de Mainardi, o *valor*, o nome próprio *Elio Gaspari*, é, além de tópico sentencial, o tópico discursivo, isto é, o assunto principal do texto, agindo como ponto de partida para o processo sociocognitivo.

Conclusão

Os estudos sociocognitivistas mostram que a compreensão das relações existentes entre significado e mente passa pelo domínio da linguagem. Assim, é próprio do sistema linguístico estabelecer pistas que indicam o processo de referenciação desejado. Daí que a Teorias dos Espaços Mentais e da Integração Conceptual buscam levantar os dados que sustentam a correspondência entre o trabalho linguístico e as representações mentais, através do estudo de fenômenos ligados a operações sintáticas e semânticas específicas, mas também a fatores pragmáticos, tais como os que possibilitam a construção de metáforas, metonímias, hipóteses, contrafactualidades, relações papel/valor, entre muitas outras que possibilitam uma

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 144 17/02/2017 11:14:36

cartografia entre mente/linguagem/mundo. A nosso ver, as reflexões contidas neste artigo são úteis para uma perspectiva que determina a relação entre estudos semântico-pragmáticos e a língua como atividade sociointeracional e cognitiva, que representa uma nova visão do papel das construções linguísticas nas operações de referenciação a partir do funcionamento da linguagem. A linguagem é o campo de interação humana, e o texto é o resultado da atividade linguística, do processamento discursivo. Urge lembrar que o "sentido de um texto" não lhe é imanente, não está no texto, isolado de suas condições de produção: o sentido de um texto é construído no curso de cada enunciação, na articulação de fatores que a compõem, sejam eles pragmáticos, socioculturais, psicológicos, interacionais etc. Isso implica correlacionar as teorias sociocognitivistas com estudos mais relevantes no domínio da Teoria da Enunciação, da Análise do Discurso e da Linguística do Texto, principalmente.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COSCARELLI, Carla V. **Entrevista: uma conversa com Gilles Fauconnier**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, 2005. p. 291-303.

FAUCONNIER, Gilles. **Espaces mentaux: aspects de la construction du sens dans les langues naturelles**. Paris: les Editions de Minuit, 1984.

_____. **Mental Spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge: Cambridge University press, 1994.

_____; SWEETSER, Eve. **Spaces, worlds, and grammar**. Chicago: The University Chicago Press, 1996.

_____. **Mappings in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; TURNER, Mark. **The way we think- conceptual blending and the mind´s hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LEROY, Sarah. **De l'identification à la categorisation: l'antonomase du nom propre en français**. Louvain- Paris: Editions Peeters, 2004.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 145 17/02/2017 11:14:36

6

Metacognição e ensino de gêneros textuais de base argumentativa: uma proposta de trabalho com sequências didáticas

Roza Palomanes

Introdução

Nos últimos anos, graças a abordagens enunciativas diversas, a argumentação passa a ocupar lugar de destaque por fazer parte do cotidiano do homem e por estar presente em vários gêneros textuais. A respeito da argumentação, Koch (2002) afirma que o homem

> Como ser dotado de razão e vontade, (...) constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotado de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ATO DE ARGUMENTAR constitui o ato linguístico fundamental, pois A TODO E QUALQUER MOMENTO SUBJAZ UMA IDEOLOGIA, na acepção mais ampla do termo (KOCH, 2002, p. 19, grifos da autora).

A leitura e produção de textos argumentativos não é uma tarefa fácil por implicar uma série de competências, como, por exemplo, a de confrontar opiniões e pontos-de-vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, o que requer, uma preparação contínua e metodológica.

Pelas razões expostas, a produção de textos de base argumentativa merece, mais do que nunca, maior atenção por parte dos professores de língua portuguesa. Segundo estudo realizado por Lemes (2013), em que foi feita uma análise das produções textuais de alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de Ribeirão Preto, as escolas não estão preparando os alunos, adequadamente, para a produção de textos de base argumentativa. A pesqui-

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 147 17/02/2017 11:14:36

sadora analisou, de forma adicional, alguns livros didáticos e chegou à seguinte conclusão: 75% dos livros didáticos analisados não faziam qualquer apresentação teórica sobre a argumentação e as proposições de produção escrita eram bem limitadas.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), ainda que haja inúmeras pesquisas sobre argumentação,

> A proposta ainda permanece grandemente intuitiva, especulativa mesmo, e isso por duas razões: porque os conhecimentos são ainda muito pouco avançados no domínio do desenvolvimento das capacidades argumentativas; e, ainda mais fundamental, porque (...) a interação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento que está no cerne de nossa concepção, faz supor que a própria mudança do quadro de intervenção sobre as capacidades de linguagem transforma fortemente o rumo e o ritmo de desenvolvimento destas últimas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 67).

Entendendo que o ensino da produção de texto argumentativo oferece ao aluno oportunidades de integração entre sua vivência e suas experiências cotidianas, quer na vida comum, quer na vida acadêmica, é imprescindível que se ofereça ao professor de língua portuguesa orientações sobre como trabalhar com a argumentação, permitindo, aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a produção de textos orais e escritos.

Com o objetivo de contribuir para a proficiência dos alunos, desde o ensino fundamental, no que tange à prática argumentativa, este capítulo apresentará uma proposta de sequência didática (SD) para a elaboração de um artigo de opinião por alunos do 8º ano. Seguindo a proposta de SD tal como apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), associando-a à teoria da metacognição aplicada ao ensino, pretende-se oferecer ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental uma sugestão de trabalho que busque o desenvolvimento das competências metacognitivas do aluno no que tange à elaboração de textos argumentativos, orais ou escritos.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 148 17/02/2017 11:14:36

Para tanto, buscou-se apoio em estudos sobre Gêneros textuais (Marcuschi, 2003), Metacognição (Flavell & Wellman, 1977 e Flavell, 1979) e Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Conceitos e fundamentos teóricos

Nesta parte do capítulo, apresentaremos os conceitos e fundamentos que embasam a proposta de trabalho com o gênero textual de base argumentativa, como o debate, a carta do leitor e o artigo de opinião, tendo como sugestão de atividade pedagógica SD, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Os gêneros e tipos textuais

Para uma melhor compreensão do que se propõe com este capítulo, é necessário, antes de tudo, estabelecer a distinção entre tipos textuais e gêneros textuais. Marcuschi (2002), afirma que os tipos textuais abrangem narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Segundo ao autor, o termo *tipologia textual* é usado "para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)" (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Para o ele, em todos os gêneros os tipos se realizam, podendo acontecer de um mesmo gênero se realizar em dois ou mais tipos textuais. O referido autor exemplifica com o gênero carta pessoal em que se pode descrever, narrar, argumentar e expor fatos, numa heterogeneidade tipológica.

Já os *gêneros textuais* são a materialização das práticas sociais e, por isso, não se limitam, sendo tão diversos quanto permitem as atividades humanas. São gêneros textuais a carta, o artigo de opinião, a notícia, a receita, etc. Para Marcuschi (2002),

> os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 149 17/02/2017 11:14:36

> humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'querida mamãe' (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

O gênero é apresentado, pela primeira vez, por Bakhtin como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1979, p. 279). De acordo com Bakhtin (2003),

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Partindo, portanto, da concepção de gênero textual visto como materialização das práticas sociais, sendo, portanto, vias de acesso ao letramento, entende-se que a prática pedagógica apoiada em SD, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pautadas em gêneros textuais, é uma proposta de ensino que poderá auxiliar, de forma eficaz, o trabalho pedagógico de ampliação do letramento, permitindo, sobretudo, a proposição de atividades que levem os alunos ao desenvolvimento das competências necessárias para a leitura e produção de textos de base argumentativa.

O ato de argumentar e os variados gêneros argumentativos

Os gêneros textuais, como visto anteriormente, podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais, isto é, a realização da linguagem, quer oral, quer escrita.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 150 17/02/2017 11:14:36

Os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, mais especificamente do segundo ciclo, apresentam como um dos conteúdos gerais a "segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso" (PCN - EF, 1997, p. 81). O documento salienta, também, que o trabalho com a língua portuguesa deve proporcionara os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas.

Fazer com que o aluno desenvolva a capacidade argumentativa requer, sobretudo, que ele entre em contato com a variedade de gêneros argumentativos disponíveis, tais como artigos de opinião, carta de leitor, debates, além de um trabalho efetivo do professor que leve o aluno a identificar o tema abordado e perceber os argumentos apresentados e os contra-argumentos. Só assim, ele conseguirá perceber a maneira como se constrói a argumentação dentro de cada gênero.

Dentre os gêneros textuais sugeridos pelos PCN estão o debate e a carta, gêneros de base argumentativa que normalmente encontramos nos livros didáticos. O artigo de opinião não é um gênero trabalhado com frequência no ensino fundamental, uma vez que demanda posicionamento crítico e habilidades de argumentação e contra-argumentação. Entendemos que, no Ensino Fundamental I, se deva começar o trabalho com o gênero argumentativo debate, atividade oral em que os alunos adquirirão a habilidade de opinar, avaliar a opinião do outro e rebater, para que, posteriormente, no Ensino Fundamental II, ele seja hábil em opinar por escrito. Escrever um texto de opinião, argumentando, de forma clara, lógica e ordenada, é uma habilidade que se aprende.

O artigo de opinião é trabalhado, principalmente, a partir do 8º ano do ensino fundamental. Segundo pesquisas realizadas, dentre elas a de Lemes (2013), os alunos brasileiros estão saindo da escola com dificuldades para argumentar, defender teses e construir pontos de vista. Esta constatação, por si só, já incita o pesquisador a buscar propostas que trabalhem com a argumentação desde cedo.

Na Grécia antiga, ensinava-se, nas escolas, a arte da eloquência e os modos de se argumentar. A retórica se preocupava, basicamente, em ensinar

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 151 17/02/2017 11:14:36

como construir os textos de modo a obter os melhores efeitos de persuasão diante do público. No cenário da Lógica formal, surge a Teoria Lógica de Aristóteles que passa a investigar a linguagem, por meio do discurso, em sua estrutura e funcionamento.

Perelman e Olbrechts-Tyteca, ao postularem uma volta à retórica aristotélica, permitem que o conceito de argumentação possa ser entendido como um ato persuasivo, com a utilização de argumento buscando a adesão do interlocutor. Além disso, no *Tratado da Argumentação* (1996), os referidos autores diferenciam os procedimentos argumentativos, com base nos objetivos do orador, afirmando que seu objetivo está em obter um resultado, persuadir é mais do que convencer. Porém, se a preocupação do orador está no caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir.

Na década de 1980, a argumentação ganhou terreno nos estudos linguísticos, propiciando o surgimento da Semântica Argumentativa. Koch (2002) defende a proposta de que o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar que é visto como "o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas" (KOCH, 2002, p. 10).

A argumentação, para Mello (2002, p. 451-452), "é um instrumento eficaz para a leitura e interpretação de textos, capaz de levar o leitor a exercer, conscientemente, o seu sentido crítico e o seu juízo". E o autor vai além evidenciando o poder da argumentação quando diz que "O discurso persuasivo destina-se a agir sobre os outros por meios afetivos e racionais, pois, em retórica, razão e sentimento são inseparáveis".

Isto posto, é possível compreender a importância de se trabalhar com gêneros de base argumentativa no ensino fundamental, buscando a análise e o posicionamento do falante diante dos acontecimentos.

Faraco e Tezza (2001) afirmam que para se defender um ponto de vista são necessários argumentos ou provas; o autor deve expressar seu posicionamento diante dos fatos, o que dará consistência ao texto. Sem conhecimento que fundamente os argumentos não se sustenta uma opinião. No entanto, é necessário, também, que se saiba escolher as estratégias discursivas

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 152 17/02/2017 11:14:36

a serem usadas para persuadir o leitor, tais como o uso de recursos descritivos, objetividade e especificação das fontes de informação. No gênero de base argumentativa, cada parágrafo, em geral, contém um argumento que dá suporte à conclusão geral.

A partir do exposto, é possível perceber a importância de se ensinar aos alunos, sistematicamente, desde bem cedo, a argumentação. Dolz, Noverraze Schneuwly (2004) propõem uma prática pedagógica que se fundamenta sobre o postulado de que a escola pode ensinar sistematicamente a comunicação oral e escrita. Esse ensino sistematizado é a SD que, entendemos, pode ser elaborada como complemento ou alternativa ao trabalho com o livro didático, sendo uma sistematização que permitirá que habilidades metacognitivas necessárias para a argumentação possam ser trabalhadas nos alunos.

Sequência Didática (SD): Conceito

Uma SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. É, grosso modo, uma sequência de módulos de ensino. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada, numa dada situação de comunicação. As SD "buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidadede reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Assim, tomando por base a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD deve ser estruturada da seguinte forma:

a) descreve-se a tarefa a ser realizada pelos alunos e apresenta-se o gênero textual a ser trabalhado;

b) os alunos elaboram o primeiro texto, chamado de produção inicial, que pode ser oral ou escrito, correspondente ao gênero trabalhado;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 153 17/02/2017 11:14:36

c) a partir da produção inicial, o professor avalia o desempenho dos alunos, podendo ajustar as atividades da SD de modo a sanar as dificuldades encontradas;

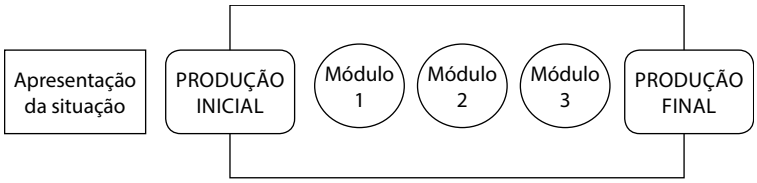
d) preparam-se os módulos com varias atividades e exercícios;

e) propõe-se nova produção textual para verificar se o aluno consegue colocar em prática os conhecimentos adquiridos: "o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

O trabalho pedagógico através de SD deve ser realizado com gêneros que o aluno ainda não domina ou em que apresenta dificuldades, e com gêneros que os alunos dificilmente acessam espontaneamente. As SD servem, portanto, para ampliar o letramento dos alunos.

A estrutura de base de uma SD foi esquematicamente representada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) da seguinte maneira:

Figura 1 – Esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99)



A apresentação da situação é um momento crucial e difícil uma vez que o professor expõe para seus alunos o projeto a ser executado, seus objetivos, com qual gênero textual irá trabalhar, enfim, permitindo que a turma entenda a atividade a ser executada. Esta etapa, pode-se dizer, permite que se trabalhe com o conhecimento metacognitivo que se

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 154 17/02/2017 11:14:36

desenvolve através da consciencialização, por parte do aluno, sobre o modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas, como, por exemplo, a variável da tarefa (FLAVELL e WELLMAN, 1977) que se refere ao conhecimento sobre a natureza da informação com que um sujeito é confrontado e sobre os critérios da tarefa a realizar.

Nossa proposta, neste capítulo, é associar as ideias trazidas pela metacognição à proposta de SD como sistematização de atividades que terão como objetivo, além da ampliação de letramento, o desenvolvimento das habilidades metacognitivas que permitirão ao aluno elaborar textos de base argumentativa. Perguntas como

- Qual o gênero a ser trabalhado?;
- Qual é a estrutura desse gênero?;
- A quem se dirige a produção? e
- Que estratégias deverão ser utilizadas para a elaboração da produção?

permitem que o aluno pense a respeito da tarefa que irá executar. Em outras palavras, diferentes tipos de tarefas exigem diferentes tipos de processamento da informação. A apresentação da situação permitirá ao professor pensar sobre as capacidades que devem ser desenvolvidas para melhor dominar o gênero textual em questão e permitirá aos alunos uma reflexão consciente sobre o que será exigido dele na execução das tarefas.

O segundo momento é o da produção inicial em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, dentro do gênero proposto. Como são apresentadas algumas instruções durante a apresentação da situação, acredita-se que os alunos sejam capazes de elaborar o texto solicitado. Ainda que o sucesso não seja pleno – e não se deve esperar por isso nesta etapa da SD – este é um momento importante, pois permitirá ao professor perceber as capacidades, potencialidades e conhecimentos de que seus alunos dispõem, usando esta avaliação para adequar as atividades propostas nos módulos às necessidades reais dos alunos.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 155 17/02/2017 11:14:36

Após essa produção inicial, o professor será capaz de elaborar os módulos, que são constituídos por atividades e exercícios variados de modo a alcançar os objetivos traçados a partir da observação das capacidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos. Os problemas detectados devem ser trabalhados de forma sistemática.

A produção final é o momento em que os alunos colocam em prática o que aprenderam durante a SD. Servirá, também, como instrumento de avaliação do professor que será capaz de medir os progressos alcançados, comparando a primeira produção com a produção final. E como instrumento de avaliação do aluno sobre seu texto. Esta etapa da SD se relaciona às estratégias metacognitivas de Flavell (1987) quando o aluno avalia a necessidade ou não da utilização de novas estratégias para alcançar o objetivo proposto. Para Flavell (1987), a utilização de estratégias metacognitivas é operacionalizada com a monitorização da compreensão.

A seguir, serão apresentados, com maiores detalhes, os conceitos fundamentais da metacognição usados na proposta pedagógica sugerida neste capítulo.

Metacognição: Conceitos Fundamentais

Estudos dentro das Ciências Cognitivas aditem que o fenômeno da cognição ocorre no processamento simbólico das relações que os homens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, tendo relação ampla com a linguagem, uma vez que a capacidade cognitiva de pensar e transmitir ideias e sentimentos realiza-se por seu intermédio. Como ato ou processo de conhecer, a cognição envolve, portanto, habilidades como a atenção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem.

Para que o indivíduo aprenda, é preciso que assimile, atue e opere sobre os objetos a sua volta, desconstruindo-os e construindo-os. O ser humano está imerso num meio em que a aprendizagem ocorre de forma constante. A todo momento, deparamo-nos com situações inteiramente novas ou situações que já são conhecidas, mas que portam alguns elementos diferentes. Os homens, salvo casos específicos de distúrbios da mente, são capazes

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 156 17/02/2017 11:14:36

de utilizar as novas informações adquiridas em diferentes contextos, evocando o que aprenderam, não somente na situação em que foram geradas e assimiladas, mas em diferentes contextos da vida.

A metacognição começou a ser estudada a partir de 1970 e vem ganhando força, sobretudo por pesquisadores voltados ao ensino de línguas. Flavell (1979, 1987) se destaca neste cenário como um dos pesquisadores mais atuantes e reconhecidos nesta área de estudos. Para ele, a metacognição é o processo pelo qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto acontecem. Trata-se, grosso modo, da consciência do falante acerca da própria cognição.

Flavell (1987) afirma ainda que, durante o processamento de informação, o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos cognitivos e as ações cognitivas entram em jogo. Por conhecimento metacognitivo entende-se o conhecimento que o indivíduo possui sobre suas características psicológicas e mentais, isto é, o conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo. Pode-se dizer que é um conhecimento de base; parte-se deste conhecimento para se alcançar os demais. Os conhecimentos que o indivíduo demonstra possuir nas variadas situações, como o da compreensão leitora, por exemplo, são chamados por Flavell de experiências metacognitivas. "As experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo" (JOU e SPERB, 2006, p. 179). Há, ainda, os objetivos cognitivos que dizem respeito à consciência acerca das metas a serem alcançadas em situações cognitivas, como, por exemplo, o que é esperado quando nos propõem a leitura de um texto. E, finalmente, as estratégias conscientes de que o indivíduo lança mão para alcançar seus objetivos cognitivos, chamadas de ações cognitivas.

Flavell (1987) apresenta três variáveis que afetam, diretamente, o conhecimento metacognitivo:

> A variável da *pessoa*: corresponde ao conhecimento que o indivíduo tem acerca da cognição universalmente, da cognição dos outros e da sua própria cognição;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 157 17/02/2017 11:14:36

> A variável da *tarefa*: relacionada ao conhecimento das pessoas sobre como lidar com as informações;
>
> A variável da *estratégia*: se refere ao conhecimento que se tem acerca dos resultados de uma estratégia e da eficácia dos seus resultados.

Para Flavell (1987), enquanto as estratégias cognitivas são destinadas pura e simplesmente a levar o sujeito a alcançar um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas o permitem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. Segundo Ribeiro (2003, p. 112), "aprendemos sobre as estratégias cognitivas para fazermos progressos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas para monitorizar o progresso cognitivo".

Os estudos metacognitivos podem ser de extrema importância para os professores das séries iniciais que poderão intervir junto a seus alunos, identificando o problema e oferecendo atividades que possibilitem o desenvolvimento desses conhecimentos necessários à produção de textos.

O que ainda se vê como prática docente no Brasil é a superficialidade com que a etapa de conhecimento do domínio específico acontece; em geral, o aluno entra em contato com textos sem uma prévia apresentação e, sem ter suficiente conhecimento sobre o domínio da leitura, já lhe é solicitada a elaboração de um texto. Os processos metacognitivos, dessa forma, não se desenvolvem, pois não houve, previamente, apropriação do domínio.

Considerando-se, portanto, todos os elementos da estrutura apresentados por Flavell (1987), acredita-se que o professor, com esse conhecimento, seja capaz de criar uma estratégia pedagógica que, de fato, produza reflexão e permita que elabore SD que permitam o desenvolvimento da capacidade argumentativa no aluno, o que se refletirá numa boa produção textual oral ou escrita.

Para Brown (1978), a metacognição está associada tanto ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou estratégias mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) quanto à regulação do conhecimento. A regulação do

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 158 17/02/2017 11:14:36

conhecimento envolve a utilização de mecanismos autorregulatórios durante a realização de uma tarefa. Pode-se citar como exemplos de mecanismos autorregulatórios a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas.

Especificamente com relação à produção escrita de um artigo de opinião, há uma série de atividades de natureza metacognitiva que pode ser trabalhada pelo professor ao elaborar uma SD. Escolhemos as seguintes:

a. Motivação para o debate acerca do tema escolhido;

b. Reconhecimento de argumentos e contra-argumentos nos textos produzidos durante debate oral;

c. Ativação da atenção diante das informações mais relevantes através da explicitação clara dos objetivos da atividade;

d. Constante revisão do objetivo a ser atingido;

e. Utilização de estratégias que corrijam as falhas na compreensão; e

f. Atividades que antecipem a dispersão do leitor/produtor fazendo-o recobrar a atenção.

Os livros didáticos e o ensino da produção de textos argumentativos

O livro didático (LD) é um importante suporte para o trabalho do professor e, graças ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontra-se disponível em todas as escolas brasileiras. A LDB 9394/96, em seu Artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático" (BRASIL, 1996, p. 3).

Com isso, em muitas escolas brasileiras, o LD é o único instrumento que o professor tem a mão para apoiá-lo nas aulas. Segundo Lajolo (1996), o

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 159 17/02/2017 11:14:37

LD ganha esse status em países como o Brasil onde a precária situação da educação faz com que este determine conteúdos e condicione estratégias de ensino, determinando o que e como se ensina. É sabido que, ainda que o LD constitua material necessário de apoio pedagógico, não deve ser tido como única fonte de conhecimento disponível para o aluno, dadas as limitações encontradas no que tange à profundidade com que os temas são tratados.

Com relação, especificamente, ao ensino de produção de textos argumentativos, numa observação informal, percebe-se que, no ensino fundamental, os gêneros discursivos mais apresentados pelos LD são os narrativos e expositivos.

Os pesquisadores Andrade, Leal e Brandão (2006) apontaram, por exemplo, que, dos 1.167 textos encontrados em quatro coleções de livros didáticos de 1ª a 4ª série de língua portuguesa, apenas 7,2% puderam ser incluídos na categoria de textos argumentativos. Bezerra (2001), numa análise do LD de língua portuguesa, afirma que os livros de 1º ao 9º ano são compostos por textos predominantemente narrativos, sendo os gêneros conto de fadas e crônicas os mais frequentes.

Analisamos os quatro volumes da coleção *Português nos dias de hoje* (FARACO e MOURA, 2015) e nas 36 unidades foram trabalhadas 40 propostas de produção de textos, dos quais apenas seis eram de base argumentativa, o que corresponde a 15%. São eles a crônica, o artigo de opinião, a carta formal, o editorial, ensaio crítico e a resenha crítica. Observe o quadro:

Quadro 1 – Quadro de apresentação dos gêneros textuais dos volumes da coleção Português nos dias de hoje (Faraco e Moura, 2015)

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
9 unidades **12** gêneros textuais **0** gênero argumentativo	**9** unidades **11** gêneros textuais **2** gêneros de base argumentativa: crônica e carta formal	**9** unidades **9** gêneros textuais **4** gêneros argumentativos: artigo de opinião, editorial ensaio e resenha.	**9** unidades **9** gêneros textuais **1** gênero argumentativo: crônica

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 160 17/02/2017 11:14:37

Além da coleção *Português nos dias de hoje*, também foi analisada a coleção *Português Linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015). A coleção *Português Linguagens* apresenta-se estruturada em quatro unidades. São trabalhados 35 gêneros textuais, sendo que nove são essencialmente argumentativos: artigo de opinião, crônica argumentativa, exposição oral, carta de leitor, carta de reclamação e solicitação, argumentação oral, debate deliberativo, editorial e dissertação argumentativa. Além desses, são apresentados gêneros híbridos em que a argumentação se dá como *blog* e carta pessoal. Importante destacar que, ao contrário da coleção analisada anteriormente, esta começa a apresentar a argumentação já no livro do 6º ano. Observe o quadro a seguir:

Quadro 2 – Os gêneros textuais dos volumes da coleção *Português Linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015)

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Unidade 1: conto	**Unidade 1**: mito	**Unidade 1**: texto teatral escrito	**Unidade 1**: reportagem e editorial.
Unidade 2: HQ	**Unidade 2**: poema, cordel, poema-imagem	**Unidade 2**: crítica literária e crônica argumentativa	**Unidade 2**: conto
Unidade 3: relato pessoal, carta pessoal, diário, email, blog e twitter	**Unidade 3**: campanha comunitária, argumentação oral e debate deliberativo.	**Unidade 3**: anúncio publicitário, carta de leitor e cartas argumentativas de reclamação e solicitação.	**Unidade 3**: o debate e o artigo de opinião.
Unidade 4: artigo de opinião, exposição oral e cartaz.	**Unidade 4**: notícia, entrevista oral e entrevista escrita.	**Unidade 4**: seminário e texto de divulgação científica.	**Unidade 4**: dissertação argumentativa.

Essas informações são relevantes para o presente estudo uma vez que nosso objetivo é apresentar uma proposta de SD que dê conta do ensino sistemático da argumentação, fazendo com que o aluno desenvolva as habilidades metacognitivas necessárias a essa prática. E uma vez que, como

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 161 17/02/2017 11:14:37

visto nos estudos mencionados, na grande maioria das escolas brasileiras o LD é o material de apoio mais utilizado, não apresentando uma abordagem mais ampla e profunda das produções escritas de base argumentativa pretendemos contribuir para a complementação do trabalho pedagógico com o LD, demonstrando como elaborar uma SD utilizando os textos apresentados pelo LD.

Nossa Proposta

Nesta seção, apresentaremos a estrutura de uma SD do gênero artigo de opinião a ser desenvolvida em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que o professor possa elaborar as SD a partir dos textos contidos nos LD adotados. Como exemplo, sugerimos a unidade 4 do LD *Português nos dias de hoje* (FARACO e MOURA, 2015) em que os autores trabalham três textos, a saber, *As gordoréxicas* de autoria de Cláudia Jordão, *Movimento de garotas cola nos EUA*, de Maria Cecília Sá Porto, e *Desconstruindo o belo*, de Paulo César Teixeira. Nesta unidade, os autores tratam da expressão da opinião na língua oral, apresentam as definições de tese, argumento e exemplo, propondo como produção escrita um artigo de opinião, como introdução ao gênero.

Antes da apresentação da proposta de produção textual inicial, sugere-se que se estabeleça um debate a partir de um determinado assunto polêmico apresentado em textos variados ou vídeos. Como ilustramos nossa proposta com textos apresentados pelo LD *Português nos dias de hoje*, sugerimos que os três textos inseridos na unidade 4 do referido livro sejam usados para motivar a discussão para as atividades propostas na SD que se seguirão.

Como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD começa pela *apresentação da situação*. O objetivo desta primeira atividade é apresentar aos alunos o gênero textual a ser trabalhado, sua estrutura e funcionalidade. Nesta atividade, o professor fará a sondagem do conhecimento prévio que os alunos têm a respeito do gênero *artigo de opinião*, fazendo, com a turma, a apresentação da estrutura textual, sobretudo

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 162 17/02/2017 11:14:37

levando o aluno a perceber argumentos e contra-argumentos contidos no texto. O LD usado como exemplo apresenta em *Produção escrita* (p. 102) uma introdução ao gênero *artigo de opinião* que pode ser usado pelo professor nesta etapa da SD.

Esta primeira parte é de extrema importância para oferecer aos alunos as informações e motivação necessárias para a produção cognitiva. Uma vez que a metacognição é definida como qualquer conhecimento ou atividade que tem como objeto cognitivo aspectos da atividade cognitiva, é preciso, primeiro, que o aluno adquira conhecimento suficiente para, através da atividade cognitiva, obter o produto desse processo.

Após a motivação e *apresentação da situação*, vem a produção inicial em que os alunos elaboram o primeiro texto correspondente ao gênero trabalhado. Esta tarefa tem por objetivo a diagnose do que o aluno sabe e o que precisa aprender, além de conseguir detectar a natureza da informação que o aluno possui sobre a tarefa a desenvolver. É importante que na produção inicial de um *artigo de opinião* seja solicitado ao aluno que defenda seu posicionamento diante da questão que os textos trabalhados na *apresentação inicial* abordam, sustentando-a com argumentos.

Após avaliar o desempenho dos alunos a partir do texto diagnose (produção inicial), o professor deverá elaborar as atividades da SD, que constituirão os módulos (tantos quantos forem necessários). Os módulos deverão ser preparados com variadas atividades, exercícios reflexivos e diversos *artigos de opinião*. Esta etapa corresponde ao complemento do trabalho com o LD, uma vez que vai além do que aquele propõe.

Para atender a nossa proposta de usar uma SD para desenvolver habilidades metacognitivas nos alunos, enumeramos os seguintes objetivos para os módulos:

1. Promover o reconhecimento das características estruturais do gênero *artigo de opinião* para que o aluno as manipule, conscientemente, quando solicitado a produzir um texto desse gênero;

2. Levar o aluno a ativar a atenção diante das informações mais relevantes através da explicitação clara dos objetivos da atividade;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 163 17/02/2017 11:14:37

3. Incentivar o aluno a promover constante revisão do objetivo a ser atingido;
4. Instruir o aluno a utilizar estratégias que corrijam as falhas na compreensão
5. Levar o aluno ao reconhecimento do contexto de produção (quem é o produtor, quem é o leitor, objetivos da produção e meio de circulação do texto);
6. Elaborar atividades que permitam ao aluno reconhecer e saber utilizar a premissa, a argumento, a contra-argumento e a conclusão.

Desenvolvidas as atividades apresentadas nos módulos de acordo com os objetivos elencados acima, propõe-se nova produção textual – *produção final* – para verificar se o aluno conseguirá elaborar um *artigo de opinião*, de forma consciente, a fim de atingir os objetivos a que o gênero se propõe. Nesta etapa, é importante que o próprio autor do texto faça sua avaliação. Recomendamos que o professor faça uma avaliação conjunta de forma que os alunos sejam orientados a perceberem que aspectos precisam ser melhorados em suas produções. Após a avaliação, uma reescritura do texto final se faz necessária.

Conclusão

A presente proposta de trabalho objetivou, tal como apresentado na introdução, contribuir para um trabalho sistematizado, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, a partir da utilização de Sequências Didáticas para a elaboração de textos de base argumentativa, ampliando, assim, o letramento.

Nossa contribuição vai além de uma proposta de SD ao associar essa metodologia à teoria da metacognição aplicada ao ensino. Pretende-se, com este capítulo, oferecer ao professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental uma sugestão de trabalho que busque o desenvolvimento

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 164 17/02/2017 11:14:37

das competências metacognitivas do aluno no que tange a elaboração de textos argumentativos, orais ou escritos.

Com a apresentação de conceitos e fundamentos teóricos importantes para o entendimento da proposta de trabalho, provocou-se uma reflexão sobre o ensino de produção de textos argumentativos e o uso do LD nas aulas de produção textual. Reconhecendo que o LD é um importante suporte para o trabalho do professor e, em muitas escolas brasileiras, o único material de apoio utilizado, elencamos as etapas e objetivos de uma SD que possa ser elaborada a partir dos textos contidos nos LD adotado pela escola, levando em conta as habilidades metacognitivas que se pretende desenvolver nos alunos para a produção de textos argumentativos.

Pretende-se, assim, contribuir com a orientação de futuros professores de língua portuguesa, bem como professores já formados que retornam à vida acadêmica para novas reflexões acerca do ensino.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 165 17/02/2017 11:14:37

Referências

ANDRADE, R. L. LEAL, T. F. & BRANDÃO, A.C. **A presença do texto da ordem do argumentar no livro didático destinado às séries iniciais**. Anais do ENDIPE. Recife: 2006

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.

BEZERRA, M. A. **Textos: seleção variada e atual**. *In:* DIONÍSIO, A. P; BEZERRA,M. A. (Org.). O livro didático de português – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BROWN, A. L. **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition**. *In:* R. Glaser (Org.), Advances in instructional psychology (Vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978. p. 77-165

CEREJA. William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Atual, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FARACO, C.; MOURA, F. **Português nos dias de hoje**. São Paulo: Leya, 2015.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and Cognition Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry**. American Psychologist. Outubro, 1979. p. 906-911.

_____. **Speculations about the nature and development of metacognition**. *In:* F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. **Metamemory**. *In:* R. V. Kail; O. W. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3 -33.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem.** Psicologia Reflexão Crítica, 19, 2, 2006. p. 177-185.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. *In:* Em Aberto, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

LEMES, N. **Argumentação: Livro Didático e Discurso Jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. Dissertação de Mestrado. USP: Riberão Preto, 2013. p. 116.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. *In:* DIONÍSIO, Ângela; *et al*. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MELLO, E. **O discurso jornalístico: uma leitura retórica**. Anais do 8° Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo, IP-PUC/SP, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 166 17/02/2017 11:14:37

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (1), 2003, p. 109-116.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 167 17/02/2017 11:14:37

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 168 17/02/2017 11:14:37

IV LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 169 17/02/2017 11:14:37

7

Educação linguístico-literária: contribuições concepções de aprendizagem

Maria Amélia Dalvi

Introdução

Como ponto de partida, saber que concepções de aprendizagem são norteadoras das práticas docentes é essencial para que possamos pensar realidades e perspectivas das aulas de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental e Médio. Seja o trabalho desenvolvido tendo como eixo curricular a gramática normativa (para quem os textos – especialmente os literários – são corpos a serem dissecados, para a fixação das normas de bem falar e bem escrever), seja o trabalho que prioriza a dimensão comunicativa das aulas de língua e literatura, seja, por fim, o trabalho que se orienta tendo os textos em sua dimensão enunciativo-discursiva como pontos de partida e de chegada, em tudo se pode rastrear a história do pensamento pedagógico (e, portanto, os pressupostos e desdobramentos das distintas concepções de aprendizagem).

Assim, em um primeiro momento, apresentaremos de maneira talvez excessivamente esquemática e sintética, incorrendo em simplificações, algumas concepções de aprendizagem e, em seguida, discutiremos suas implicações para o ensino de língua portuguesa, atentando para aspectos como as concepções de língua/linguagem, de ensino e de avaliação que lhes são subjacentes.

Para Mizukami (1986), em *Ensino*: as abordagens do processo, as concepções de aprendizagem mais correntes podem ser sistematizadas a partir de cinco eixos de abordagem:

- tradicional;
- comportamentalista;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 171 17/02/2017 11:14:37

- humanista;
- cognitivista; e
- sociocultural.

A abordagem tradicional é aquela que privilegia o professor como especialista e como elemento fundamental na "transmissão de conteúdos", sendo o aluno um receptor passivo; portanto, essa abordagem denota uma visão individualista do processo educativo e uma visão cumulativa e bancária do conhecimento, sendo o ensino caracterizado pela exposição realizada pelo professor e pela memorização exigida como contraparte do aluno; a avaliação, neste processo, consiste em verificar a habilidade de "reproduzir o conteúdo".

A abordagem comportamentalista (também conhecida como empirista ou behaviorista), cujos principais representantes são Watson, Pavlov e Skinner, afirma o primado do objeto e considera o sujeito como uma espécie de tábula rasa; para essa vertente, a aprendizagem se dá pela mudança de comportamento (resultante de treino e experiência ou de internalização pela repetição), é sinônimo de comportamento expresso, e o reforço é um dos principais motores da aprendizagem, que é, pois, vista como uma modelagem do indivíduo. A escola é vista como a agência que educa formalmente modelando o indivíduo, o professor é visto como um planejador que transmite conteúdos que têm como objetivo o desenvolvimento de competências, e o ensino se dá num processo que tem como modelo a instrução programada.

A abordagem humanista centra-se no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos e tem Carl Rogers como seu principal teórico. Para essa vertente, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, e o conteúdo emerge das vivências dos estudantes que, por sua vez, estão em processo contínuo de auto e mútua descoberta. A ênfase é no sujeito, e a escola – como ambiente favorecedor/inibidor da aprendizagem – deve propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento individual, mediante a valorização da autonomia.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 172 17/02/2017 11:14:37

A abordagem cognitivista (também chamada de epistemologia genética ou psicogenética) é fundamentalmente interacionista (ou seja, o conhecimento é entendido como produto das interações entre sujeito e objeto), e seus principais teóricos são Bruner, Piaget e Wallon. O cognitivismo considera o indivíduo como um sistema aberto que passa por reestruturações sucessivas (para Piaget, por exemplo, a teoria da equilibração – e os processos correlatos, de assimilação e acomodação – é considerada como um mecanismo autorregulador, necessário para assegurar a interação com o meio-ambiente, a partir do entendimento de que existem estágios de aprendizagem). Assim, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas pré-existentes; ou seja, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o objeto, respeitando etapas encadeadas e progressivas de "complexificação" da aprendizagem. A escola deveria, pois, proporcionar ao estudante oportunidades de investigação que lhe possibilitassem aprender por si mesmo, num processo de ensaio (ou tentativa) e erro, em que não se têm em vista ações finalistas, mas mediadoras, para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da criatividade.

Por fim, a abordagem sociocultural enfatiza os aspectos socioculturais que envolvem o processo de aprendizagem, por entender que o sujeito em seu contexto (progressivamente mais e mais amplo), na vida com outros humanos, reflete e toma consciência de sua historicidade. A educação deve, pois, proporcionar a passagem de formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica, e as ações educativas devem ter como principal objetivo promover o sujeito e a transformação de suas condições de vida, e não moldá-lo ou ajustá-lo à sociedade. A essência desse fazer educativo é que educador e educando transformam-se e transformam a sociedade. Essa vertente tem como seus principais representantes Vigotski e colaboradores (para quem uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito às premissas do materialismo histórico-dialético).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 173 17/02/2017 11:14:37

Concepções de língua e seus desdobramentos na prática pedagógica

Vistas as cinco principais vertentes relativas às teorias de aprendizagem, tentaremos encontrar indícios de como se dão a ver nas práticas de ensino de língua portuguesa e literatura. No já clássico *O texto na sala de aula*, João Wanderley Geraldi (1997[1984]) propõe duas questões inquietantes: para que ensinamos o que ensinamos e para que as crianças aprendem o que aprendem? A partir das respostas que propusermos a tais questões, entende que se podem sistematizar três posturas – embora não ortodoxamente estanques – em relação às concepções de linguagem (e, consequentemente, de ensino-aprendizagem de língua): a que entende a linguagem e a língua como expressão do pensamento; a que as entende como instrumento de comunicação; e a que as entende como forma de interação.

Ratifica o pensamento de Geraldi (1997) Luiz Carlos Travaglia, em seu *Gramática e interação* (1996). Seguindo na mesma direção, Ataliba Castilho em A língua falada no ensino de português (1998) cognomina as posturas sistematizadas por Geraldi da seguinte forma: língua como atividade mental; língua como estrutura; ou língua como atividade social.

A primeira concepção de língua

De acordo com Ingedore Koch (2002), à concepção de língua como representação do pensamento ou atividade mental corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e se suas ações. Assim, a produção verbal, resultante de uma intencionalidade clara, pode ser "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada pelo produtor: o foco da atividade de leitura está centrado no autor e sua intencionalidade. Já à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema. O texto é mero produto da codificação de um emissor, a ser decodificado por um receptor, para o qual basta conhecer o código: a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, uma vez que "tudo está dito no dito". Para uma e outra concepções de língua, a

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 174 17/02/2017 11:14:37

leitura, por exemplo, como uma das dimensões do ensino-aprendizagem de língua e literatura, é uma atividade de reconhecimento ou reprodução. Por fim, à concepção enunciativo-discursiva corresponde a noção de leitura como construção interacional de sentidos, na qual se levam em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

O estudo mais tradicional ou historicamente usual das línguas concebe a linguagem como expressão do pensamento ou como atividade mental. Tal concepção tem suas raízes na tradição gramatical greco-latina (começando com Aristóteles e sua defesa da Gramática como parte da Lógica e, posteriormente, com os alexandrinos), perpassando a Idade Média (e seus ideais neoplatônicos de ascese também linguística) e a Moderna (com a proposição cartesiana de um método linear de validação do conhecimento inclusive linguístico-literário), tendo sido questionada em dimensão macro apenas a partir da virada empreendida por Ferdinand de Saussure, ainda no início do século XX. Para essa vertente que vimos descrevendo, a expressão é produzida no interior da mente, ou seja, a linguagem é uma construção do pensamento individual. Da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo. Assim, é coerente o que defende: um pensamento que divide, segmenta, classifica e ordena.

A Gramática de Port Royal, no século XVII, como legítima herdeira dessa forma de conceber a linguagem, procurou descrever os princípios universais da linguagem humana, mediante os quais seria possível desentranhar o que havia de regularidade na heterogeneidade das línguas naturais. Retomando o curso histórico da questão, podemos dizer que, uma vez sedimentada a tradição greco-latina, procurando manter a regularidade das formas linguísticas e a estabilidade dos gêneros literários, preconizou-se a doutrina da normatividade.

É a lógica a que hoje chamamos cartesiana quem orienta a ideia de que é possível estabelecer princípios universais ou esquemáticos para a linguagem. Essa concepção de linguagem predominou no Brasil até a década de 1960 e ainda hoje tem repercussões. Tais repercussões dizem respeito à exigência de clareza e precisão dos falantes e produtores de texto, mediante o respeito a regras e normas de bem falar e bem escrever, as quais poderiam ser

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 175 17/02/2017 11:14:37

internalizadas pelo frequente contato com "os bons autores", tomados como paradigmais e dignos de serem imitados. Sendo assim, para além da dimensão prescritiva, defende-se que o eixo dos manuais didáticos e da progressão curricular para o ensino fundamental e médio sejam os itens gramaticais (das menores às maiores unidades), os tipos textuais (descrição, narração e dissertação) e os gêneros tradicionais (lírico, épico-narrativo e dramático) e períodos (Barroco, Arcadismo etc.) literários. Essa organização ainda é predominante na maioria dos livros didáticos, ou seja, mesmo naqueles que, adotando uma postura interativa em relação à linguagem, sistematizam-se a partir de um esquema "lógico", "coerente", "cronológico".

A partir de uma perspectiva que concebe a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, como atividade mental, e que concebe a aprendizagem como retenção de conteúdos ou como resultado de mudança comportamental, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental de 1º ao 5º ano tem como realidades e perspectivas o entendimento de que o processo de alfabetização/"aquisição" da língua escrita se dá pela sobreposição de unidades (do fonema ou sílaba para a palavra; da palavra para a frase curta, etc.), a partir do monte e desmonte de estruturas, com ênfase mecanicista em atividades de segmentação e classificação (p. ex., separação de sílabas, identificação de sílabas tônicas e átonas, priorização dos aspectos ortográficos com repetição mecânicas de atividades de completar e copiar enésimas vezes as formas corretas, conversão de formas femininas em masculinas ou singulares em plurais e vice-versa), com frequentes atividades de ditado, cópia e adestramento caligráfico. Valoriza-se a letra cursiva, independentemente da confusão que pode gerar para os estudantes em processo inicial/intermediário de aquisição da escrita (CAGLIARI, 1998). A linguagem oral, no panorama que estamos a traçar, é trabalhada desde uma visão de fixação da pronúncia correta, e a leitura pública em voz alta se faz por adestramento na entonação e nas pausas consideradas mais adequadas.

Ainda de dentro da mesma perspectiva, o ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio organiza-se em torno das atividades de conceituação e classificação de recortes linguísticos, sistematizados conforme uma suposta ordem crescente de complexidade,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 176 17/02/2017 11:14:37

partindo da Fonética/Fonologia, em direção à Morfologia, à Sintaxe e finalmente à Estilística, para as quais a fonte principal de pesquisa são fragmentos modelares de textos literários canônicos, recortados de modo interessado e acrítico. São valorizadas atividades como, por exemplo, os casos paradigmáticos de memorização de listas de substantivos coletivos, conjugação de verbos regulares e irregulares em todos os tempos e modos, identificação de distintos tipos de sujeito e predicado, de figuras de linguagem e construção. O trabalho com textos é feito a partir de uma sistematização de características comuns e divergentes, com valorização das tipologias textuais tradicionais: descrição, narração, dissertação. A produção escrita é tratada como momento específico ou distinto, muitas vezes associado ao castigo ou a um "tapa-buraco", quando o professor não tem outra atividade planejada. Costuma-se propor um tema "solto" (como, p. ex., os já caricatos "Minhas férias" ou "Você é a favor ou contra a pena de morte?") e espera-se que em um vácuo situacional o estudante seja capaz de produzir seu texto, de modo adequado às exigências da proposta (que ele não sabe bem qual é), com uso de elementos formais da língua (ortografia, pontuação, etc.), respeitando critérios como coesão, coerência, progressão, etc.

Para essa concepção, seja no ensino fundamental, seja no médio, o trabalho com literatura é realizado em uma perspectiva instrumental, de aquisição de habilidades leitoras (pseudo) expressivas e de bem falar e bem escrever (pela imitação de modelos "beletristas"), mediante as quais o estudante é doutrinado a pensar/sentir/compreender/reagir de maneira plasmada às obras ou aos fragmentos com que toma contato. Nesse sentido, inclusive o trabalho com a biblioteca escolar, para a perspectiva em questão, é de docilização dos corpos e de homogeneização da relação com os textos, cuja recepção é desentranhada de sua dimensão de "ato/evento/atividade" (SOBRAL, 2008). Como sinaliza a pesquisa etnográfica de Marta Pinheiro (2006), nessa perspectiva a formação do leitor é controlada/antecipada pelas práticas escolares de legitimação/proscrição, mesmo quando as leituras são realizadas fora do espaço escolar.

Não raras vezes, os alunos são introduzidos ao mundo da literatura pela via da obrigação de preenchimento de fichas de leitura nas quais se pressupõem informações explícitas na superfície textual, ou, no caso do

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 177 17/02/2017 11:14:37

ensino médio, da sistematização dos períodos ou escolas literárias, numa sucessão estéril e desvinculada das experiências sócio-históricas e culturais. Entende-se que esse tipo de atividade ou prática estimula o aluno a desenvolver sua atenção, numa crença de que – muito à maneira do que ocorre com o ensino de língua e conteúdo gramatical – a aprendizagem da leitura literária se dá por etapas sucessivas e estanques: da superfície textual para as camadas de maior cunho subjetivo-expressivo.

Por tudo o que expusemos, nessa concepção de linguagem e suas correlatas concepções de ensino e de aprendizagem, a reprovação do aluno que não adquiriu as habilidades valorizadas ou exigidas é vista como o principal instrumento de ação do professor – funciona como dispositivo de coação e, portanto, de poder, a garantir a uniformização e, assim, a exclusão de toda e qualquer dissonância. A avaliação, de dentro dessa perspectiva, não é vista como tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente cuja finalidade principal é acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, visando sua reorientação, tendo em vista os objetivos propostos. Nem também é vista como uma oportunidade – especial – de aprendizagem. É reduzida à dimensão quantitativa, à realização de provas ou atividades e à atribuição de notas baseadas na verificação da assimilação e da fixação de conteúdos, bem como à exigência de uma atitude de responsabilização unilateral do aluno pelo próprio desempenho.

Na medida em que a concepção de linguagem e língua como expressão do pensamento corresponde a uma concepção de ensino-aprendizagem unidirecional (do professor ao aluno) e bancária ("depósito" e sobreposição de conteúdos, dos mais elementares aos mais complexos), a concepção de avaliação que lhe é concernente prioriza a dimensão de controle, que verifica apenas a memorização e a capacidade de repetição do conteúdo ensinado ou que premia/pune os alunos conforme seu comportamento ou empenho.

A segunda concepção de língua

A segunda concepção de linguagem apontada por Geraldi (*op. cit.*), Travaglia (*op. cit.*) e Castilho (*op. cit.*) é aquela que entende a língua como

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 178 17/02/2017 11:14:37

um instrumento de comunicação ou como uma estrutura à disposição dos falantes. A esse entendimento corresponde, da mesma maneira, uma concepção de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de formação e ação docente, no âmbito do ensino fundamental e médio. A língua é vista em termos de código estruturado a partir das noções de emissão, recepção, mensagem, canal (ou suporte), principalmente a partir de uma leitura mistificatória dos trabalhos de Roman Jakobson (1973). Trata-se de uma simplificação da dicotomia *langue-parole*, proposta por Ferdinand de Saussure, por influência das teorias da comunicação e informação que reduziram *langue* a código e parole a mensagem, bem como atribuíram à linguagem três funções básicas, com base na incidência da ênfase sobre o emissor (função expressiva ou emotiva), sobre o receptor (função apelativa ou conativa) ou sobre o referente ou contexto (função referencial ou informativa).

O estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, bem como a concepção de que a aprendizagem se dá a partir de estruturas pré-formadas serviram de base à sistematização de um modelo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, dado a ver na LDB 5.692/71, tendo sido a disciplina de Língua Portuguesa convertida em Comunicação e Expressão.

O ensino gramatical passa a ser visto como domínio das possibilidades, (ir)regularidades e coerções do código, e a leitura e a produção de textos ganham maior relevância. Nos materiais didáticos nota-se o incremento do aspecto visual e a tendência à incorporação de textos de circulação social; todavia, o trabalho com textos continua sendo visto a partir de uma proposta que segmenta, ordena e classifica, no entanto, tendo em vista as funções da linguagem. Também o trabalho literário incorpora as transformações ocorridas no âmbito da crítica e da teoria literárias, pela minimização dos aspectos biográficos do autor, e pela valorização da dimensão estrutural dos textos mediante a identificação de recorrências; adquirem, então, importância análises de aspectos formais e a consequente associação de certas permanências ou tendências a determinados períodos ou escolas literárias.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 179 17/02/2017 11:14:37

No ensino médio, ocorre o *boom* das questões objetivas, que são incorporadas aos livros didáticos e às apostilas (que entram definitivamente "na moda") como índice de atualidade/modernidade, e dos cursinhos preparatórios para o vestibular, nos quais o professor é visto antes como um comunicador. Essa concepção chega às salas de aula de modo geral exigindo uma mudança de postura do professor. Concorre para isso ainda a disseminação dos rádio/telecursos, que simplificam os conteúdos e os aproximam da realidade cotidiana, pelo recurso à economia da linguagem jornalística. A esquematização antes dirigida ao ensino de língua e literatura é estendida à produção de textos, com a veiculação de estruturas "pré-moldadas", nas quais o início e o fim já estão elaborados de antemão, competindo ao estudante apenas "rechear" o texto, seguindo um roteiro para a sintaxe, a divisão dos parágrafos, a exemplificação, a construção retórica da argumentação.

Sob influência (ainda, mas não apenas) das teorias comportamentalistas e racionalistas, e também sob a égide (ainda) de uma concepção tecnicista de ensino, em pleno período de consolidação da ditadura militar, a questão da avaliação passa a considerar que alguns estudantes necessitam de "reforço" para a "internalização inconsciente de hábitos". Assim é que, no ensino de língua portuguesa, se valorizam os exercícios estruturais e morfossintáticos de seguir modelos a partir de uma demonstração dada ou de completar espaços em branco com o termo apropriado, visando à "naturalização" da norma culta padrão. Disseminam-se os períodos de "recuperação" ao fim dos bimestres e a temida "recuperação final", que em geral retoma os conteúdos de todo o ano letivo.

Ainda na atualidade, os livros didáticos de 6º ao 9º ano e de Ensino Médio acabam abordando, mesmo que superficialmente, as funções de linguagem. Tendem a destacar as funções predominantes nos textos, sem ressaltar que na imensa maioria dos casos o que há é um entrelaçamento das (supostas) funções. A fim de conferir uma aura de contemporaneidade a tal conteúdo, opta-se por textos como os anúncios publicitários e as charges ou tirinhas, trazendo muitas vezes, como conteúdo complementar, "dicas" para pesquisa na internet e afins, tendo em vista o aprofundamento do assunto.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 180 17/02/2017 11:14:37

A terceira concepção de língua

Por fim, a terceira maneira de conceber a linguagem e a língua é aquela que as entende como forma de interação e prática/atividade social (GERALDI, *op. cit.*; TRAVAGLIA, *op. cit.*; CASTILHO, *op. cit.*), ou seja, como um trabalho coletivo e de natureza social e histórico-cultural, orientado para certa finalidade. A linguagem, nesse sentido, é palco para os enredos e tramas contextualizados sócio-histórico-culturalmente e para o protagonismo de sujeitos, cuja forma de interação possível é dialógica, bivocal e se materializa textualmente.

Do ponto de vista da aprendizagem (e, assim, do ensino) a concepção privilegiada é a de matriz sócio-histórica e sociocultural. Assim, a unidade-base do trabalho de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental e Médio deixa de ser dada pela organização gramatical e passa a ser o discurso, o gênero (discursivo/textual) e o texto. Um tal empreendimento recebeu a contribuição de diversas correntes, mormente aquelas oriundas da Linguística da Enunciação (teoria da enunciação, pragmática, semântica argumentativa, análise de conversação), da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Teoria da Recepção e do Efeito e, talvez principalmente, da Enunciação Dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998), o objeto de ensino responsável pela articulação e pela progressão dos programas curriculares são os gêneros discursivos, em clave dialógica, pois se concretizam como textos que circulam nas sociedades.

Para Mikhail Bakhtin (1988), é na interação verbal que a palavra torna-se real, entretecendo-se com textos anteriores e posteriores, na perspectiva de diálogo inconcluso. Ainda conforme o autor, em *Estética da criação verbal* (1992), a mobilização das possibilidades linguísticas se concretiza por meio de gêneros discursivos, conforme preconizam também os PCN, que, por sua vez, são entendidos como enunciados relativamente estáveis caracterizados pelo conteúdo temático, pela forma composicional e pelo agenciamento de recursos linguístico expressivos e de marcas enunciativas.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 181 17/02/2017 11:14:38

Dentro dessa concepção de língua e de linguagem, podemos identificar distintas orientações teórico-práticas, diversos saberes-fazeres. Dolz e Schneuwly (1996), por exemplo, afirmam que, sendo os gêneros discursivos inúmeros, híbridos e submetidos a constante processo de transformação, faz-se necessário agrupá-los em função de suas regularidades (domínio social, forma composicional, ação em curso) para o processo de transposição didática. Outros autores entendem que isso não é necessário, se a abordagem do texto se dá de dentro de uma ação planejada e efetivamente inserida na realidade cotidiana da experiência dos sujeitos – o que evitaria o artificialismo pedagógico. Em um ou outro extremo, o gênero é tomado como objeto de ensino de língua e literatura, e o texto é a unidade de significação, o ponto de partida e de chegada das aulas, quer no Ensino Fundamental, quer no Ensino Médio.

Nesse âmbito, a análise linguística torna-se um processo (meta)reflexivo em relação à movimentação de recursos lexicais, gramaticais e de estrutura (para)textual, movimentação essa concretizada em textos pertencentes a determinados gêneros, para a compreensão dos quais considera-se o suporte, o contexto de produção, de circulação e de recepção e o processo de leitura e de (re)escritura.

Com relação ao ensino de 1º ao 5º ano, na abordagem da língua como forma de interação e ação social, estrutura-se o processo de aquisição da língua escrita a partir de textos – e não fragmentos textuais recortados de modo interessado – contextualizados sócio-histórica e culturalmente. Não se despreza o trabalho com unidades menores (fonemas ou sílabas), pelo contrário, resgata-se a dimensão alfabética da alfabetização, contudo, em um trabalho cujo centro não é o "espontaneísmo" (no entendimento de que o aluno constrói sozinho o próprio conhecimento) e nem o monte-desmonte de estruturas associado à crença de que a aquisição das habilidades de ler e escrever se dá em um processo linear e de sobreposição de unidades.

As cartilhas e os tradicionais livros de leitura organizados em torno de "famílias" são proscritos, uma vez que sua organização e seus métodos conflitam com a proposta. A avaliação, sem desprezar os aspectos quantitativos, prioriza a dimensão qualitativa, e, assim como os materiais

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 182 17/02/2017 11:14:38

didático-pedagógicos de apoio eleitos, atenta para sua própria condição de gênero discursivo híbrido. A literatura é trabalhada de modo integrado, sem ser marcada como um momento específico. Valoriza-se a oralidade, pelo resgate das formas populares e musicais.

No arco do 6º ao 9º ano, a análise linguística é aprofundada, pois uma maior variedade de gêneros, como objeto de ensino e eixo de articulação e progressão curricular, proporciona aos estudantes a ampliação do horizonte discursivo com a consequente sofisticação dos temas, da construção composicional, do estilo e das marcas linguístico-enunciativas. O texto, assim, continua a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador de práticas de leitura e de (re)escritura, como materialização de um diálogo sempre inconcluso.

Em relação ao trabalho com o texto literário, os mesmos parâmetros são válidos. Se, por um lado, o aluno passa a conhecer parte da terminologia básica (verso, estrofe, poema, prosa, rima, conto, parágrafo, crônica, narrador, enredo, personagem, peça, rubrica, escolas/períodos literários etc.), por outro, isso se dá de dentro de uma experiência de leitura e não de dentro de uma apresentação modelar e estéril que conceitua, exemplifica e mecaniciza o processo de "fixação da aprendizagem".

Quanto ao Ensino Médio, a realidade de superlotação das salas de aula, como "herança maldita" do modelo dos cursinhos preparatórios para o vestibular, muitas vezes atrapalha o trabalho do professor na perspectiva da linguagem e da língua como formas de interação. Também os altos índices de evasão, especialmente na escola pública, parecem justificar essa prática, ao menos até a metade do ano letivo, com turmas que às vezes beiram os 50 ou 60 alunos (e que terminam com 20 ou 30 alunos). Um outro dado preocupante é a disseminação das apostilas (às vezes travestidas de livros didáticos) como sínteses de conteúdo no modelo de conceituação-exemplificação e como coletânea de questões objetivas extraídas de vestibulares nas quais as concepções de linguagem predominantes são aquelas apresentadas anteriormente e nas quais o ensino é organizado em torno da gramática normativa, dos tipos textuais e da sucessão de escolas literárias.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 183 17/02/2017 11:14:38

Por tudo, a realidade do trabalho de dentro de uma perspectiva que concebe a língua como forma de interação e prática/atividade social é menos palpável no Ensino Médio. No mais das vezes, nos materiais didáticos e nas aulas de língua portuguesa e literatura, o que se vê é uma espécie de "concessão" ao entendimento da linguagem e da língua como forma de interação e prática/atividade social (GERALDI, *op. cit.*; TRAVAGLIA, *op. cit.*; CASTILHO, *op. cit.*), ou seja, como um trabalho coletivo e de natureza sócio-histórica, orientado para certa finalidade (BAKHTIN, *op. cit.*). Dito de outro modo, os materiais didáticos e a estrutura curricular ainda se organizam em torno da sequenciação prevista pela gramática normativa, pelos tipos textuais, pelas funções de linguagem e pela ordenação cronológica de períodos ou escolas literárias, no entanto, em alguns momentos – previamente planejados – tomam o texto como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

A maioria dos professores provavelmente ouviu falar algo a respeito do ensino contextualizado de gramática, de leitura e produção textual e de literatura, na própria formação inicial e na formação continuada, contudo, essa maioria parece incorporar apenas fragmentos discursivos, pois revela no mais das vezes não saber o porquê da mudança de propostas de ensino, por não haverem sido oportunizados maiores contatos teórico-práticos em relação às distintas concepções de linguagem e nem condições concretas efetivas de trabalho, que possibilitem estudos aprofundados, apropriações de conhecimentos oriundos de pesquisas. Assim, embora partindo de um eixo ditado pela gramática normativa, pelos tipos textuais, pelas funções de linguagem e pela sucessão cronológica das escolas literárias, os professores e os materiais que elegem tentam às vezes chamar atenção para a dimensão enunciativo-discursiva e dialógica; no entanto, não fazem desta o norte do trabalho principal.

No ensino fundamental e no ensino médio, contudo, quando o professor decide trabalhar desde uma perspectiva sócio-histórico-cultural que toma os gêneros textuais e discursivos como eixo e como organizadores do currículo, a avaliação, sem desprezar os aspectos quantitativos, prioriza a

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 184 17/02/2017 11:14:38

dimensão qualitativa, e, assim como os materiais didáticos e pedagógicos de apoio eleitos, atenta para sua própria condição de gênero híbrido. A literatura é trabalhada de modo integrado no âmbito dos gêneros de circulação social.

Assim sendo, vimos que a concepção que se tem de aprendizagem e de língua/linguagem dá a ver os procedimentos e técnicas que serão adotados pelos professores de língua portuguesa e literatura na educação básica, seja para a proposição de currículos e para a seleção e organização de conteúdos, seja para a organização do ensino, seja para a adoção de tais ou quais materiais didático-pedagógicos, seja para os procedimentos avaliativos, razões pelas quais se faz necessário que desde a formação docente inicial os estudantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia possam ter um pouco mais de clareza consoante aos aspectos discutidos – e os professores já em serviço disponham de condições menos precárias, para que possam compreender que a aprendizagem resulta de esforços conjuntos de (auto) crítica e superação em relação a práticas já sabidamente fracassadas.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite: eléments de réflexion à propos d'une experience romande**. Genebra: Enjeux, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores**. 1 v. 287 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

SOBRAL, A. **Ato/atividade e evento**. BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-36.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 185 17/02/2017 11:14:38

8

A linguagem poética em face das outras linguagens

Pedro Lyra

Introdução

A linguagem poética se distingue de todas as outras linguagens particulares por uma série de atributos específicos, que fazem dela uma *linguagem segunda*, cujo sentido está apenas no contexto. As outras todas são *linguagens primárias*, cujo sentido é fornecido pelo dicionário.

Secundária não no sentido de menos importante, pois desde Aristóteles se considera a poética como a forma superior da linguagem, a que mais amplamente abarca a realidade. É superior porque diz mais do que todas as outras: além de simplesmente enunciar, implícita no silenciamento e sugere em alusões. A científica enuncia um conceito, diz uma coisa, com exclusão de todas as outras. A filosófica também, a jornalística também. Se forem ambíguas, estarão prejudicadas. Aparece nelas um termo que você não conhece: vai ao dicionário, ele lhe dá o significado e você compreende. A poética, com um só enunciado, diz muitas outras. E o dicionário não ajuda em quase nada. Portanto, é secundária no sentido de dicção alternada, outra dicção, portanto, segunda.

Vou relacionar, com realizações ligeiramente comentadas, 19 casos, em ordem alfabética. Nomeando os poetas citados, usarei também exemplos meus. Não porque sejam exemplares ou por autopromoção, mas porque, nestes casos, o analista sabe exatamente o que o poeta quis dizer... De outro poeta, ele forneceria apenas uma interpretação, a sua, que pode não coincidir com a intenção do autor. Mas, sendo dele mesmo...

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 187 17/02/2017 11:14:38

1. Alogicidade
2. Alusividade
3. Ambiguidade
4. Circunlóquio
5. Condensação
6. Criatividade
7. Desviamento
8. Divagação
9. Emotividade
10. Hermetismo
11. Implicitamento
12. Melodiosidade
13. Metaforização
14. Musicalidade
15. Neologização
16. Originalidade
17. Reificação
18. Reiteratividade
19. Silenciamento

Passo à conceituação, exemplificando e, enfim, comentando.

1. ALOGICIDADE – Uma afirmação que contraria a natureza dos fenômenos:

   Quando isso começar a acontecer,
   os culpados irão buscar um meio,
   tomar enérgicas providências,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 188 17/02/2017 11:14:38

as medidas cabíveis
pra evitar que isso tenha acontecido.

Não tem lógica tentar evitar que algo tenha acontecido. Mas se é isso que está escrito, não é bem isso o que se está expressando. Insinua-se uma crítica às autoridades, que não tomaram essas providências antes de acontecer.

2. ALUSIVIDADE – Uma ideia que remete a outra, apenas insinuada:

Agora vamos para o cemitério
levar os corpos dos desiludidos
encaixotados competentemente
(paixões de primeira e de segunda classe).

(C. Drummond de Andrade)

O poeta, ironicamente, classifica as desilusões amorosas em 2 níveis, ao falar de "paixões de primeira e de segunda classe". Mas os desiludidos estão mortos e vão ser enterrados. Tendo dito antes que estavam "encaixotados competentemente", conforme o nível de suas paixões, não será difícil, por baixo da letra /p/ de "paixões", ler a letra /c/ de "caixões", e assim ele diz também dos 2 níveis econômicos desses desiludidos. Enuncia uma coisa e remete a outra.

3. AMBIGUIDADE – Uma palavra ou expressão com duplo sentido:

(Jovem escritor, que pedira uma opinião:)
– Já leu o meu original, Mestre?
Bernard Shaw:
– Não perdi o meu tempo a ler o seu original.

O texto podia ser muito ruim, e lê-lo seria uma perda de tempo. O texto podia ser muito bom, e lê-lo não seria perda de tempo. Em linguagens como a jurídica, a econômica, a médica, a política, a policial, a dubiedade costuma causar estragos. Na poesia, é uma ampliação do pensamento.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 189 17/02/2017 11:14:38

4. CIRCUNLÓQUIO – Uma expressão alongada no lugar de uma breve:

   Deixou a casa e subiu pela montanha,
   a viagem foi tamanha
   que até hoje não voltou.

   (Carlos Galhardo)

A alpinista saiu de casa, subiu a montanha e, um ano depois, ainda não tinha voltado. Claro que caiu e morreu. O autor podia ter disso isso com apenas uma, mas o disse em 9 palavras. Se tivesse dito apenas que ela morreu, seria mais preciso, mas não seria poético. Se não fosse poética, pelo adorno do fato, a expressão seria apenas prolixa.

5. CONDENSAÇÃO – Palavra que expressa muito mais do que o seu sentido:

   Se vós não tendes sal-gema
   não entreis neste poema.

   (Jorge de Lima)

Sal-gema é um mineral. "Entrar num poema" é ler para entendê-lo. Ninguém precisa de um mineral para entender um poema. Precisa de um certo grau de cultura, de inteligência, de motivação, de disponibilidade, de um interesse, de sensibilidade etc. Tudo isso está reunido na imagem do sal-gema.

Mas se o autor mencionasse todos esses requisitos, não estaria usando a linguagem poeticamente.

6. CRIATIVIDADE – Implantação de seres ou situações que só existem no poema:

   Tua carne de mármore recorda
   uma pérola oculta em mar de chamas.

   (Moacyr de Almeida)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 190 17/02/2017 11:14:38

Não existe, na natureza, "carne de mármore": somente na linguagem, neste verso. Imagine alguém entrando num açougue e pedindo um quilo de carne, não de boi, mas '"de mármore"... A moça talvez não quisesse nada com o poeta. No caso, a carne dela incorpora as qualidades do mármore: beleza, preciosidade, mas também frieza, dureza etc.

7. DESVIAMENTO – A exploração do erro com função simbólica:

...me mandarei um dia antes:
Lua... Marte... Aldebarã...
Já vivi lá uns bons tempos,
nessas três pacatas cidadezinhas.

Escrevi uma aberração: não são cidades. Mas não estão aí como cidades, e sim como símbolos de lugares distantes daquele onde se encontra o protagonista e de onde pretende sair. Na expressão de um poeta, não é um erro: é um desvio da positividade. A ideia simbolizada é que na Terra hoje não há cidades pacatas, principalmente as grandes. Já se um estudante escreve isso numa prova de Geografia...

8. DIVAGAÇÃO

"Ora (direis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto…
E conversamos toda a noite...

(Olavo Bilac)

Este traço poético é menos da linguagem que do estado de espírito do poeta. nesse estado, a imaginação se solta. A linguagem até que é simples, tudo claro. O que não é simples é conversar com estrelas: aqui, portanto, poética é a atitude, mais que a linguagem. Mas é frequente na poesia. Na vida cotidiana podia ser desastrosa. Imagine um policial carioca passar a noite inteira olhando as estrelas...

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 191 17/02/2017 11:14:38

9. EMOTIVIDADE – A expressão capaz de tocar a sensibilidade do leitor:

   Já não serei tão só, nem serás tão sozinha:
   Há de ficar comigo uma saudade tua.
   Hás de levar contigo uma saudade minha.

   (Alceu Wamosy)

Este traço poético não é exclusivo do poema, mas é essencial. Também é menos da linguagem que da própria arte, de toda arte, portanto da substância: se a obra não comove, se não apraz, é abandonada. A comoção exigida não é do poeta, mas do leitor. Ela só pode ser permutada pela provocação, que é a exigência feita à poesia social ou filosófica.

10. HERMETISMO – Expressão intencionalmente obscurecida, de difícil percepção:

    É um Se-Além,
    um estar além de se poder estar...
    – um refluxo de ser, talvez à margem
    dessa fronteira oculta, desviando-se
    em rumo a outro Além...

Esta estrofe é minha e eu mesmo não saberia dizer hoje, 30 anos depois de escrita, o que realmente pretendia expressar. A manifestação de um desejo, a procura de um objeto especial, diluído na incerteza ("se") e na distância "além"... Tudo muito vago. Mas se ajusta no corpo do poema. Num discurso científico, poderia ser considerado pura "enrolação".

11. IMPLICITAMENTO – Ocultação intencional mas perceptível do objeto:

    Houve muitas colheitas
    mas também muitos naufrágios.
    Os náufragos foram identificados.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 192 17/02/2017 11:14:38

Eu descrevo neste poema uma enchente simbolizando uma crise econômica. Muita gente morreu afogada (faliu), mas muita gente se aproveitou (colheu algo). Digo que as vítimas da crise foram identificadas e deixo com o leitor a dedução, que me parece clara: os aproveitadores, não. Isso não esta escrito: só implícito. Se num texto didático é necessário falar claro, num poema pode parecer uma agressão à inteligência do leitor, pela obviedade.

12. MELODIOSIDADE – Um ritmo quase musical da expressão:

Nas horas tardias que a noite desmaia
Que rolam na praia mil vagas azuis,
E a lua cercada de pálida chama
Nos mares derrama seu pranto de luz,
Eu vi entre os flocos de névoas imensas,
Que em grutas extensas se elevam no ar,
Um corpo de fada — sereno, dormindo,
Tranquila sorrindo num brando sonhar.

(Fagundes Varela)

O poeta retrata uma cena com uma moça deitada numa praia ao luar. Mas o que o ouvinte, mais que um leitor, percebe mais intensamente nessa estrofe. é a musicalidade da expressão, determinada pelo compasso ternário dos versos, todos com ictos nas sílabas 2/5/8/11. O ouvinte é embalado pela melodia, que ofusca o sentido.

13. METAFORIZAÇÃO – Designação dos seres por imagens, não por conceitos:

Cobria um muro a fonte, e lá, em hora tarda,
Da floresta a voltar, bebia ela sem medos;
Colhia a água nas mãos, como uma doce fada,
E deixava cair as pérolas aos dedos!

(Victor Hugo)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 193 17/02/2017 11:14:38

A cena é clara, mas o que escorria pelos dedos da Ninfa não eram pérolas: eram gotas d´água. Não é apenas pelo brilho que o sol certamente dava às gotas que o poeta as chamou de pérolas, mas para valorizar a figura da Ninfa, que incorpora todas as qualidades das pérolas: beleza, delicadeza, preciosidade etc. Numa fala cotidiana, essa troca seria um erro ou uma mentira. A metáfora enuncia uma coisa, remetendo a outra, numa implícita comparação.

14. MUSICALIDADE – Uma expressão que explora a sonoridade das palavras:

    Vozes veladas, veludosas vozes,
    Volúpias dos violões, vozes veladas
    Vagam nos velhos vórtices velozes
    Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

    (Cruz e Souza)

O poeta compara o som de certas vozes, de mulheres naturalmente, ao som dos violões. Todas as palavras dessa estrofe começam com /v/, várias tem /z/ ou /s/ com som de /z/ no meio e terminam com /s/. Essa combinação reproduz não a batida, mas o ressoar das cordas de um violão, dando a viva impressão de audição.

15. NEOLOGIZAÇÃO – Criação de palavras para uma expressão original:

    Alóvena, ebaente
    puríssima, feita para morrer...

As duas primeiras "palavras" foram forjadas pelo poeta, não têm sentido: logo, não são palavras. Reduzem-se à sua sugestão fonológica – e não terá sido por acaso que o poeta forjou um proparoxítono e um hiato, 2 fenômenos fonéticos radicalmente melódicos, pela ondulação musical que conferem à palavra. Tudo isso confere a essa mulher um perfil absolutamente individualizado. Não é privilégio do poeta, mas em todas as línguas é ele quem mais cria palavras, ou quem mais as manipula criativamente.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 194 17/02/2017 11:14:38

16. ORIGINALIDADE – A expressão singularizada, de ocorrência única:

    O sol, de sol a sol...

    (João Cabral)

Neste verso de 6 palavras, uma delas está empregada 3 vezes, e com 3 sentidos diferentes: na 1ª) é mesmo a estrela-centro do nosso sistema planetário; na 2ª) é o amanhecer; na 3ª) é o anoitecer. Ninguém jamais mencionara o percurso da nossa estrela ao longo do dia dessa maneira. E a palavra, em 3 posições sequenciadas, parece visualizar a própria marcha do sol.

17. REIFICAÇÃO – Uma expressão que procurar reproduzir a coisa que descreve:

    Não foi a ave que ouviste
    Chilreando no jardim:
    É a guitarra que geme e trila triste
    Assim.

    (Olavo Bilac)

O poeta confronta o som do canto de uma ave (a cotovia de *Romeu e Julieta*) com o som do toque de uma guitarra. Na aliteração entre "trila" e "triste" ouve-se nitidamente o som da guitarra até numa leitura silenciosa. A palavra como que se transforma na coisa que ela nomeia. Nestes versos, a guitarra está, por essa palavra, apenas representada, mas plenamente presentificada pela aliteração que a faz soar.

18. REITERATIVIDADE – Repetição enfatizante da expressão:

    Ó Formas alvas, brancas, formas claras
    De luares, de neves, de neblinas!
    Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
    Incensos dos turíbulos das aras...

    (Cruz e Souza)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 195 17/02/2017 11:14:38

O poeta apela a umas "Formas" e as caracteriza, em 4 versos, com 10 palavras que exprimem a mesma ideia, a mesma tonalidade de alvura. Objetiva a persuasão do leitor, no fundamento de que sempre procuramos repetir o que agrada. Neste caso, temos repetição da ideia, e o mais comum é a repetição de sons, como nas rimas, ou de palavras. Na conversação cotidiana, podia ser enfadonho, ou ridículo. Imagine-se dizendo a um pintor de paredes que quer as do seu quarto em formas alvas, claras, brancas, de luares, de neves, de neblinas, vagas, fluidas, cristalinas...

19. SILENCIAMENTO – Uma supressão da sequência, que deixa a ideia com o leitor:

    ...que abrimos os dois redutos
    para anular o Nada:
    – o Paraíso e o Olimpo.
    (No Olimpo já estão
    os melhores indivíduos da espécie.)

Afirmo que os melhores espíritos já foram glorificados pela História (estão no Olimpo). Mas não digo nada sobre o Paraíso, se as melhores almas também já lá estão. É que o fato histórico é consensual, mas o religioso não é. Então, preferi silenciar. O leitor que mentalize uma fala sua. O silenciamento difere do implicitamento exatamente porque não é óbvio nem consensual. No diálogo cotidiano, pode ser uma confissão de culpa, mas também um gesto de desprezo pelo interlocutor. No poema, é um apelo ao leitor.

Todo bom poema é resultante de uma harmoniosa articulação de alguns desses traços próprios não bem da linguagem poética, mas da linguagem poetizante: eles estetizam o espaço onde atuam, transportando as palavras do campo da primeiridade para o da secundidade, onde elas assumem um outro sentido, exclusivo do contexto.

Nenhuma outra forma de linguagem utiliza esses recursos. Ninguém fala assim, ninguém escreve assim – apenas o poeta. Se alguém o fizer fora do poema, nesse momento estará falando ou escrevendo como um poeta, e a passagem onde o fizer, no meio de um discurso científico ou político, por

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 196 17/02/2017 11:14:38

exemplo, essa será uma passagem poética, tão evidente que qualquer ouvinte ou leitor identificará a diferença, e reagirá com a atitude própria do efeito imediato da linguagem poética, em todos esses casos – o *estranhamento*, com um toque na sensibilidade.

Alguém afirmou que, em ciência, diz-se algo que ninguém sabe numa linguagem que todos entendem. Em poesia, diz-se algo que todo mundo já sabe e poucos entendem. "Esta é uma pedra estranha, é azul": se você não souber o que é "azul", o dicionário lhe informa. "Uma noite azul": não há dicionário que explique e só você lhe atribuirá um sentido – o que você percebeu nesta metáfora.

Isso revela a individualidade do poético e a generalidade do científico: qualquer cientista poderia descobrir a fórmula que outro descobriu ou inventar o aparelho que outro inventou, mas nenhum poeta poderia escrever o poema que só um poderia ter escrito.

Um lamento em forma de conclusão

Qual é a atenção que o magistério secundário tem dado a esse tema? Os professores a conhecem bem. Mas é quase nenhuma.

E não se alegue que seja matéria de estágios superiores do ensino: não é. Qualquer adolescente já tem plena condição não apenas de entender e assimilar, mas de vivenciar esses fenômenos da linguagem. Sem isso, jamais entenderá bem um bom poema, e o resultado será o abandono da poesia. Assim, ficará ele privado do conhecimento da mais alta forma de manifestação do espírito. Vai se alienar em canções populares de baixo nível ou em estéreis joguetes de computador.

E será mais um a procurar em vão um lugar num mercado de trabalho mais exigente e mais satisfatório.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 197 17/02/2017 11:14:38

9

Maria Alice Barroso: cinco romances em palimpsesto no chão fluminense

Ana Lúcia Lima da Costa

Palimpsesto, segundo o *Dicionário de Termos Literários*, de Massaud Moisés (1978) deriva do grego: *pálin* = novamente, *psestos* = raspado, borrado. Na antiguidade, como o pergaminho e o couro eram materiais escassos, os escribas reutilizavam diversas vezes os mesmos manuscritos colocando-os numa dissolução de água de cal para assim os despojarem das primeiras escritas que eles continham. Tais couros e manuscritos, depois de raspados e alisados com pedra-pomes, eram aproveitados várias vezes para novos escritos.

A imagem do palimpsesto foi utilizada pela crítica literária para colocar em primeiro plano o fato de que todo ato de escrever ocorre na presença de outros – os textos falam através de outros textos. Palimpsestos subvertem o conceito do autor como única fonte geradora de sua obra – assim o significado da obra é atribuído a uma cadeia interminável de significações.

Gerard Genette chamou esse recurso de literatura de segunda mão, em *Palimpsesto*, publicado em 1982.

> Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através de leitura, o lugar e a ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. Tentamos aqui explorar esse território. Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos (GENETTE, 2010, p. 5).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 199 17/02/2017 11:14:38

Em nossas pesquisas sobre a escritora fluminense Maria Alice Barroso, percebemos que o caráter de palimpsesto de seus romances tem resistentes alicerces no curso da literatura brasileira e universal. Dá ele ainda um passo à frente, pois ao mesmo tempo em que a autora monta o seu texto a partir de outros, reescreve os próprios. Daí o processo de recorrência em suas montagens ao retomarem componentes das anteriores, num trabalho de raspagem para recomposição, labor efetivamente de palimpsesto em que do raspado se podem perceber proeminentes resquícios. Trazê-los à tona se torna então um trabalho de desvelamento de "resíduos".

Com *Um Nome para Matar*, escrito em 1967 e um dos romances apontados por João Guimarães Rosa, Antônio Olinto e Jorge Amado para a lista de vencedores do II Prêmio Nacional Walmap neste mesmo ano, inicia-se o ciclo **"Parada de Deus"**, espaço ficcional, identificado com o Noroeste Fluminense, região natal da autora. O ciclo por meio do qual transitam os personagens teve continuidade com o romance *Quem Matou Pacífico?,* com *O Globo da Morte: Divino das Flores*, *A saga do cavalo indomado*, ganhador do prêmio Jabuti de 1988 e termina com o livro *A Morte do Presidente ou a Amiga de Mamãe*. Embora os cincos romances se relacionem em palimpsesto, um não constitui a continuação do outro.

Maria Alice configura seu ciclo diferentemente do que arranjou José Lins do Rego com seu ciclo da cana de açúcar, no qual narra a vida do personagem principal, Carlos de Melo, da infância à velhice numa espécie de continuidade. A autora apresenta a história completa da família Moura Alves no primeiro livro do ciclo: *Um nome para matar*. Os outros quatro, se configuram como detalhes de personagens e histórias já esboçadas e citadas no primeiro livro, acrescentando detalhes, dando destaque a determinada personagem que no texto primeiro foi apenas citada ou esboçada sempre retomada palimpsesticamente.

A ação narrada em *A Saga do Cavalo Indomado*, o quarto livro do ciclo, por exemplo, precede cronologicamente as outras histórias. Ocorrem notícias prévias, apresentação de personagens, narrativas ulteriores de eventos registrados naquelas histórias, o que contribui, de certo modo, para a comprovação das hipóteses, entre elas, de que a narrativa de Maria Alice se nos oferece num arranjo de palimpsesto no qual são tomados a cada

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 200 17/02/2017 11:14:38

nova narrativa romanesca elementos de narrativas anteriores não como continuação da história narrada anteriormente, mas como um novo olhar sobre o já-dito.

No romance *Quem Matou Pacífico?* é dado destaque para o irmão de Oceano, Pacífico de Moura Alves, proprietário da fazenda Santana, um déspota, amante da filha do coveiro de "Parada de Deus", a Luzia, uma moça ruiva, que monta a cavalo no próprio pêlo e não pertence a ninguém. Com o assassinato do personagem principal, Maria Alice Barroso inaugura com seu livro, o primeiro romance policial ambientado no meio rural e cria, à moda Conan Doyle, seu detetive dedutivo, o delegado perneta Tonico Arzão.

Segundo Hélio Pólvora no prefácio da 3ª edição do livro

> O mais certo seria considerar-se um gênero de literatura policial bem definido, e os elementos de ficção policial que se espraiam pelo sistema sanguíneo da ficção em geral. A fronteira exata seria medida pelo ângulo de visão do romancista, pela sua capacidade ou propósito de equiparar o jogo aos problemas universais da condição humana. Nesse caso, as convenções menores de *Quem Matou Pacífico?*, forçadas pela fidelidade a um gênero popular se diluem no quadro mais amplo de uma ficção, a brasileira, atenta a vários desdobramentos que partem da novelística regional. Surpreendentemente, este novo romance de Maria Alice tem as suas raízes na terra: é um ensaio sobre o patriarcalismo fluminense – e Tonico Arzão, o delegado de perna de pau, êmulo subdesenvolvido de Poirot, é seu sociólogo (POLVORA, 1978, in *Quem Matou Pacífico?*, p. 8).

É esse mesmo detetive que traz através das suas memórias, de modo palimpsêstico, parte da ação narrada em *Um nome para matar* quando se refere à Maria Corina, esposa de Oceano de Moura Alves, irmão de Pacífico, neste momento já falecida

> 'Ah, Maria Corina', ele pensou, 'como teu marido ficou diferente: se ocê tá vendo tudo isso, deve estar bem admirada'. Esse pensamento provocou uma

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 201 17/02/2017 11:14:38

> sensação de desconforto no delegado, que estugou o passo, boforando seu charuto: tinha a impressão de ter solucionado aquele crime só pela metade enquanto não descobrisse a verdade (BARROSO, 1978. *Quem Matou Pacífico?* p. 138).

Cabe lembrar que a esposa de Oceano não aparece nem uma vez, antes, nesse livro, assim como outros personagens que aparecem sob forma de palimpsesto de outras narrativas como se pode observar nas duas citações que se seguem, a primeira de *O Globo da Morte: Divino das Flores*, e a segunda de *A saga do cavalo indomado*, dois livros que ainda ganhariam forma na formação do ciclo. As duas ações já haviam sido esboçadas em *Um nome para matar*.

> O último crime que chegara realmente a abalar a cidade acontecera em 1935, quando fora assassinado o alemão Hans, motociclista do Circo Parlagrecco: esse crime podia ser qualificado, em linguagem policial, como 'um assassinato com requintes de crueldade (p. 126);
>
> e
>
> Tínhamos uma tradição de violência que nos fora legada pelo fundador da cidade, Chico das Lavras, que disputara seu feudo com um bando de malfeitores, vencendo a luta com o famoso tiro disparado contra Teodorico-o-cigano (p. 126).

No terceiro livro do ciclo, *O Globo da Morte: Divino das Flores*, conhecemos mais detalhadamente os inimigos políticos dos Moura Alves, os Caetano de Melo, moradores de Divino das Flores, um dos distritos de Parada de Deus. Temos ainda a história do circo Parlagrecco e o desvendamento de um crime pelo delegado Tonico Arzão cuja vítima foi o motociclista do globo da morte chamado Hans.

Configurando-se com um "galho" da "árvore mãe" que é o primeiro livro do ciclo, *Um nome para matar*, este terceiro romance acrescenta dados sobre o distrito de Parada de Deus e mais detalhadamente descreve os inimigos dos Moura Alves. Aparecem personagens já descritos anteriormente e citações sob forma de palimpsesto do primeiro romance como em

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 202 17/02/2017 11:14:38

> Segundo tio Zepino o enterro de Hans – como tudo o mais que sucedera aos integrantes do Parlagrecco ali em Divino das Flores – fora o mais estranho que ele já vira em toda a sua vida: nem mesmo o de Maria Corina, mulher de Oceano de Moura, em que o marido pagara às prostitutas para acompanharem o enterro a fim de estender ao tú-mulo o juízo que fazia da mulher (p. 239).

Mais uma vez a menção à Maria Corina, personagem central do primeiro romance, que ainda não tinha sido citada neste livro. A todo o momento essas retomadas a partir do fluxo da memória emergem de um livro em outro, palimpsesticamente.

Em *A Saga do Cavalo Indomado*, ganhador do prêmio Jabuti de 1989, nos é apresentado mais detalhadamente, Chico das Lavras, anteriormente chamado Chico das Bestas, o primeiro da linhagem dos Moura Alves. Conhecemos neste texto a motivação do deslocamento da personagem para um lugar situado "no norte fluminense, divisa com Minas Gerais" e a fundação, no local, de uma vila chamada Parada de Deus, um verdadeiro feudo constituído por cinco imensas fazendas às quais foram agregadas mais duas por ocasião do casamento com Sinhá Dina. Conhecemos os filhos de Chico das Lavras, suas imposições familiares, como o desejo irrefutável de entregar todos eles, os filhos, ao serviço da Igreja. Conhecemos sua amante, a costureira Didila, mantida dentro da própria residência a despeito da dor imputada à esposa. Conhecemos, principalmente, Maria Olegária e José Inácio, cujas histórias se desdobrarão ainda mais que outras nos outros livros do ciclo.

Para quem vive na cidade natal da autora, a história narrada neste livro do ciclo guarda muitas semelhanças com a história de fundação da cidade. A origem da fundadora, os propósitos de seu deslocamento de Minas Gerais até o Noroeste Fluminense, seu estabelecimento aqui, até a construção de uma Igreja com a intenção de permitir que seu filho seminarista pudesse ser o pároco, tão logo fosse ordenado. Exatamente como na trama do patriarca Chico das Lavras. A história da fundação de Miracema, estado do Rio de Janeiro aparece como uma sobre por sob a história de Parada de

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 203 17/02/2017 11:14:38

Deus como uma tinta que não pode ser "raspada" suficientemente com a "pedra-pomes", tal como no palimpsesto.

Ainda neste terceiro livro, os palimpsestos ocorrem de modo mais abundante. Há a retomada da história principal de *Um nome para matar* que é a morte de Maria Corina em vários momentos da narrativa como na p. 258:

> Tonico Arzão previra cada lance do que ia suceder no desenlace de Maria Corina até ela ser encontrada morta, em seu leito, na fazenda do Degredo.

E logo em seguida, na página seguinte, o fluxo de memória em palimpsesto da autora nos leva para a narrativa do segundo livro do ciclo. *Quem matou Pacífico?*

> E o próprio Oceano que, muito mais tarde, ainda na qualidade de prefeito, convidara Tonico a ocupar a delegacia de Parada de Deus. E foi como delegado que Tonico solucionou o mistério que cercava o assassinato de Pacífico de Moura Alves, irmão de Oceano, que recebera dois tirambaços de garrucha quando subia o morro do cemitério da cidade para encontrar sua amante Luzia, a filha do coveiro Joãozão (p. 259).

E novamente, mudando apenas de parágrafo, chega a vez de emergir, palimpsesticamente, o terceiro livro do ciclo "O Globo da Morte":

> [...] o mágico do circo, o misterioso Zeno, hipnotizara Brutus, o urso, e o farmacêutico de Divino das Flores, seu Frates, que absolutamente inconscientes do que faziam, tinham sangrado a faca o motociclista, na beira do rio (p. 259).

No último livro do ciclo, *A Morte do Presidente* ou *A Amiga de Mamãe*, que a própria autora classifica como " um romance histórico-político" é escolhido o mês de agosto, do ano de 1954, data do suicídio do presidente Getúlio Vargas para "matar" também o protagonista maior de todos os romances do ciclo "Parada de Deus": o capitão Oceano de Moura Alves, o viúvo de Maria Corina.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 204 17/02/2017 11:14:38

As ocorrências de palimpsesto também ocorreram no último livro do ciclo e novamente retomaram a morte de motociclista do globo da morte (p. 54) como a história do cavalo indomado Negro de *A saga do cavalo indomado* (p. 93), e ainda a morte de Maria Corina possivelmente pelo ciumento Oceano de Moura Alves, seu marido, trama esta a principal do primeiro livro do ciclo o qual passamos a detalhar adiante.

O romance *Um nome para matar*, o primeiro do ciclo, conta cem anos de vida da cidade de Parada de Deus, recheada de coronéis e capitães que com seus mandos e desmandos controlam a vida de toda a comunidade, exercendo um descomunal poder político e também um poder de vida ou morte. Dentre eles se destaca o personagem barrosiano Capitão Oceano de Moura Alves, que nos é apresentado como filho de Heleno de Moura, neto de Zé Inácio e bisneto de Chico das Lavras, assim conhecido por ter fundado a cidade de Parada de Deus em busca de ouro e que nela se estabelecendo criou um verdadeiro feudo constituído pelas Fazendas da Gratidão, Degredo, Cachoeira e Lagoa Preta as quais se somaram ainda as Fazendas Santana e Santo André, adquiridas como dote pelo casamento com Sinhá Dina.

Nas cercas de 550 páginas de narrativa podemos conhecer mais profundamente a figura emblemática de Oceano, cujo nome tão bem escolhido, nos demonstra que sempre é impossível conhecê-lo na totalidade (referindo-me nesta feita tanto ao mar quanto ao personagem), seu amor ciumento por Maria Corina e os desdobramentos que deste casamento surgirão.

Neste ponto é impossível não observar a recorrência de palimpsesto que o tema do ciúme percorre em textos de todas as literaturas. Podemos escavar "com pedra-pomes" os resquícios de outras célebres histórias sobre o "monstro negro" ou o "mal secreto", como o denominam escritores de diferentes épocas, e nesse percurso, fatalmente, nos depararemos com *Otelo*, de Shakespeare e com *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, entre outros.

Antes de ser uma história sobre "um burgo da velha província", palimpsesticamente relacionada à história da também pacata Miracema, *Um nome para Matar* é uma história sobre o ciúme, o mal que existe em todos da família Moura Alves.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 205 17/02/2017 11:14:39

> "Eu me pergunto", falei quase distraído, "o que uma menina boa e encantadora como Maria Corina faz no meio de gente tão dura, principalmente com uma fera como Oceano". "O senhor gosta assim de Maria Corina?" ela me perguntou enquanto se ajeitava nos travesseiros para poder me olhar melhor. Eu nem podia imaginar que naquela hora estava mexendo com o monstro mais perigoso que existe dentro dos Moura Alves: o ciúme deles (BARROSO, Um nome para matar, p. 58).

O tema do ciúme, ainda que recorrente, é tratado de diferentes maneiras a cada "camada sobreposta" em novos textos através dos tempos.

Em *Otelo*, temos a raiva impulsiva do guerreiro mouro dando cabo da vida da amada Desdêmona, que hipoteticamente o atraiçoara. Neste texto, no entanto, temos a certeza da inocência da heroína ocasionada pelo fato do texto ser uma peça teatral, construído sem a presença de um narrador, com a ações encenadas diante dos espectadores, fazendo-nos concluir portanto, que tudo não passara de uma pérfida armação do malévolo Iago.

Em Machado do Assis, no seu texto de 1899, *Dom Casmurro*, temos um palimpsesto que traduz a tragédia renascentista para um contexto periférico do oitocentos: o Brasil. Em *Dom Casmurro* não observamos mais a raiva impulsiva do guerreiro mouro dando cabo da vida da amada que possivelmente o atraiçoara, mas a raiva comedida e disfarçada de um civilizado e aburguesado ex-seminarista que deixa a suposta esposa traidora no "exílio", sem derramar uma gota sequer de sangue, como convém a um cristão católico, e passa a viver remoendo suas dúvidas casmurras. Afinal, num moderno contexto brasileiro em fins do século XIX, onde circulam cavalheiros e damas aburguesados, a vingança não precisava ser tão trágica. No contexto prosaico e palimpséstico de *Dom Casmurro* também não temos a possibilidade de ver no palco, diante dos nossos olhos, as reações heroicas do guerreiro Otelo que encanta a amada Desdêmona com a narrativa movimentada de suas aventuras nos campos de batalha, tampouco as armações do pérfido Iago contaminando homeopaticamente o mouro com o veneno do ciúme. O que vemos é um advogado aburguesado movimentando-se com elegância sobre a escritura de suas memórias de modo

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 206 17/02/2017 11:14:39

a não levantar suspeitas para os leitores quanto às suas próprias dúvidas ciumentas. Temos diante de nós, leitores, um narrador autodiegético que conta sua própria história, que não sabemos ser de uma traição, de uma hipótese de traição ou de um ciúme desmedido que vê traição em tudo e em todos.

De acordo com Machado de Assis em seu "Instinto de Nacionalidade", datado de 1873

> O que se deve exigir do escritor antes de tudo é certo sentimento íntimo, que o torne homem de seu tempo e de seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço (ASSIS, 1992, p. 804).

Esse sentimento íntimo é responsável por imprimir originalidade ao escritor consciente de gerar diferença em qualquer assunto do qual se aproprie palimpsesticamente, seja de qualquer tempo ou lugar, e marcá-lo de modo a torná-lo seu.

Em um trabalho de crítica literária intitulado "Antônio José" e publicado em *Relíquias de Casa Velha* (ASSIS, 1992, p. 727), Machado reflete sobre o conceito de imitação declarando que um escritor pode permitir a si "ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica".

Ao traduzir palimpsesticamente um texto escrito no e para o centro do mundo renascentista, Machado "adicionou-lhe" não só uma "partícula", mas muitas. Ao colocar Bento Santiago contando a sua tragédia em primeira pessoa, o romance machadiano se permite a ambiguidade não admitida à tragédia de Shakespeare. Como chama atenção Roberto Schwarz (1997). Machado empresta a Otelo o papel do narrador, deixando-o contar a história, o que muda tudo. O leitor/espectador não tem mais acesso direto aos fatos que estão sendo agora filtrados pela subjetividade do novo Otelo. Machado traduz palimpsesticamente o diálogo do texto shakespeariano num relato de memórias de uma personagem que oferece a nós leitores unicamente a sua palavra e a sua versão dos fatos enquanto que dos outros personagens não nos é dado ouvir diretamente a voz.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 207 17/02/2017 11:14:39

Em *Um nome para Matar*, temos a figura impertubável do Capitão Oceano sendo corroído pelo ciúme da esposa dando cabo da vida de sua amada Maria Corina e de todos aqueles que se aproximavam dela.

> Há um conflito dentro de Oceano causado pela dúvida entre preservar aquilo que ele ama, e que também ele julga ser motivo da desmoralização do seu nome, ou eliminar a causa dessa desmoralização, preservando a boa reputação e o respeito que deve cercar o seu nome. A primeira hipótese deverá ser vencida porque durante toda a sua vida Oceano ouviu do seu pai, de sua mãe, de seus amigos senão isso: o ser humano nada mais é senão aquilo que os outros temem nele (BARROSO, Um nome para matar, p. 508).

A própria autora, num dos prólogos dos livros do ciclo afirma de modo reiterado que se propôs a contar a história de um "Otelo", do "Norte Fluminense, divisa com Minas Gerais".

Palimpsesticamente, Maria Alice recolhe de Shakespeare algumas características de seu personagem Iago e os empresta a Setenta e Um, o capanga mais próximo de Oceano. Do mesmo modo que o personagem shakespeariano se valia da amizade com Otelo para "modificar o mouro com o seu veneno" é também por aí que o personagem barrosiano consegue instilar o veneno do ciúme em Oceano de Moura Alves.

É deste modo que a ama de Maria Corina se refere ao capanga

> Eu sabia que aquele sarnoso do Setenta e Um ia botar ideia falsa na cabeça de siô Oceano contra aminha florzinha, ela atrapalhava por demais a vida dele, daquele cão leproso. Sei até o dia que o desgramado enxergou que era por ali – por meio do ciúme que siô Oceano sempre teve da mulher – que ele podia ter cada vez mais influência junto do patrão. Ele percebeu isso, o danado, que burro ele tá longe de ser, e mais que depressa se jogou em cima dessa porta, pra ganhar a sala, a despensa e a cozinha da casa de siô Oceano (BARROSO, *Um nome para matar*, p. 250).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 208 17/02/2017 11:14:39

O palimpsesto do ciúme, retomado por Maria Alice Barroso, se distingue do tema tratado na trama teatral de Shakespeare em *Otelo*, por se tratar, o estilo barrosiano, de um romance assim como acontece com Machado de Assis. Sendo mais específica, no texto inglês temos a certeza da inocência da personagem Desdêmona, o que não ocorre em Machado de Assis porque a certeza do texto teatral, no qual não nos é oferecida a voz intermediária do narrador, é transformada na ambiguidade no texto brasileiro, por conhecermos unicamente a posição do narrador, que por sua vez se caracteriza como autodiegético, uma vez que conta a sua própria história e é o principal interessado em que acreditemos em sua versão dos fatos.

Se a ausência de um narrador possibilita a certeza nas ações dos personagens e a presença de um narrador nos possibilita a dúvida, o que dizer da trama de Maria Alice na qual aparecem nada menos que seis fios discursivos?

Embora a autora não nos apresente apenas a voz de um narrador não confiável, autodiegético, como é o caso do narrador de *Dom Casmurro*, o fato de trabalhar com muitos fios discursivos também causa um efeito de confusão quanto à traição ou não da personagem Maria Corina.

> Quando ela notou a insistência do meu olhar, desviou o seu, mas fez isso para pouco tempo depois, sob o pretexto de servir os convidados, fugir para a estrada, onde fui encontrar ela me esperando junto da porteira.
>
> Por aí se pode ver como essa criatura sempre soube disfarçar suas verdadeiras intenções; na verdade, para ela, o disfarce é apenas um dos mil e um jeitos de a pessoa agir.
>
> Ela sempre foi assim: nem sua babá, a Carmosina, que criou ela desde pequenina e que estava na companhia de Maria Corina na noite em que a gente combinou fugir, pode pressentir coisa alguma do nosso plano, tão bem Maria Corina soube esconder suas intenções para a madrugada do dia seguinte (BARROSO, *Um nome para matar*, p. 88-9).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 209 17/02/2017 11:14:39

Interessante notar como a referência aos "olhos" e ao "olhar" aparece palimpsesticamente em Shakespeare, Machado de Assis e Maria Alice Barroso. Como "espelhos da alma", é através deles que os personagens Otelo, Bento e Oceano julgam o caráter de suas mulheres Desdêmona, Capitu e Maria Corina.

Outrossim, pelo olhar de Oceano de Moura Alves, sua esposa era tão culpada quanto Capitu, pois ainda na adolescência demonstrava do que seria capaz mais adiante "como fruta dentro da casca".

O palimpsesto se configura em Maria Alice Barroso como um recurso criador acreditando que os preenchimentos criados pela narração ficcional exigem do escritor muito mais que a fabulação, mas, principalmente, um exercício de memória, que trazem lembranças, recriadas por sua imaginação e, reformuladas pelo imaginário dos leitores, numa disposição palimpséstica infinita. O texto de um escritor de constrói num exercício reescritura, numa espécie de palimpsesto aonde as rasuras ganham nuanças de criação e o novo se faz pelo amálgama do antigo, no que se transformam as intermináveis reescritas da linguagem.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 210 17/02/2017 11:14:39

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: UNESP e Hucitec, 1990.

BARROSO, Maria Alice. **Um nome para Matar**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

_____. **A Saga do Cavalo Indomado**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

_____. **Um Nome Para Matar**. Rio de Janeiro: Bloch, 1967.

_____. **A Morte do Presidente ou A Amiga de Mamãe**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

_____. **Prefácio**. *In:* OLINTO, Antônio. Um nome para Matar. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. **Operadores de leitura da narrativa**. *In:* BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Cibele Braga, *et al*. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; WALTY, Ivete Lara Camargos; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Intertextualidades: Teoria e Prática**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 211 17/02/2017 11:14:39

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 212 17/02/2017 11:14:39

V POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O LIVRO DIDÁTICO

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 213 17/02/2017 11:14:39

10

Mapeamento das questões de Língua Portuguesa no exame nacional do ensino médio entre 2006-2014[1]

Thiago Soares de Oliveira

Introdução

Criado em 1998 com a finalidade precípua de avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no que tange às diversas áreas do conhecimento, inclusive Língua Portuguesa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi reestruturado a partir de 2009, especialmente no que diz respeito à abordagem dos conteúdos, passando, também, a servir como o principal instrumento de acesso às universidades e institutos de ensino superior.

Nesse sentido, com o intuito de compreender como se dá a abordagem da Língua Portuguesa na seção de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no ENEM e, mais especificamente, delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa por eixo de cobrança, este trabalho propõe uma pesquisa documental, baseada nos postulados propostos por Tozoni-Reis (2010) e Minayo (2004), servindo de corpora para o estudo as próprias questões do exame, dada a amplitude alcançada pelo ENEM nos últimos anos.

A partir disso, após percentualizadas e categorizadas as questões, determinando-se o eixo predominante de cobrança, a atenção da proposta recaiu sobre o seguinte problema: de que forma os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados e delimitados no ENEM? Assim, testou-se a hipótese de que, após o ano de 2009, houve uma mudança na forma como a língua

1. Este trabalho aqui reproduzido foi originalmente publicado na Revista de Humanidades, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 237-252, jul./dez.2015, sob o título "As questões de Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio: verificação percentual por eixo de cobrança das provas de 2006 a 2014".

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 215 17/02/2017 11:14:39

materna é cobrada no exame, uma vez que este passou a ser a principal forma de ingresso no ensino superior.

A proposta relativamente ao Exame Nacional do Ensino Médio tem sua importância corroborada academicamente por já ter sido objeto de pesquisa sob outro ângulo analítico na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o título *A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM*, tese de Pós-Graduação em Letras Vernáculas para a obtenção do título de Doutor em 2013 (FABIANI, 2013). Contudo, este trabalho pretende uma abordagem diversa da citada, já que não pretende investigar as provas de língua materna do ENEM sob o matiz dos gêneros textuais.

Por fim, dada a importância que tal exame alçou nos últimos anos como forma principal de ingresso nas instituições de ensino superior, ainda que haja instituições com processo seletivo próprio, bem como a reconfiguração pela qual passou a partir de 2009, pretende-se situar o foco da análise nas provas aplicadas entre os anos de 2006 e 2014, no total de nove, justificando socialmente a relevância desta pesquisa. Aliás, a opção por essa delimitação quantitativa de provas se mostra pertinente por considerar um lapso temporal reputado considerável para a análise substancial a que se propõe este trabalho.

A pesquisa documental

Breves considerações sobre os objetivos do ENEM

A fim de que se possa compreender como se dá a abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais especificamente na seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, buscando atingir o objetivo geral tracejado para este trabalho, bem como a fim de que seja possível cumprir o objetivo específico que foi delimitado para a investigação proposta nesta pesquisa documental, é preciso, a princípio, entender como a estrutura de questões do exame foi organizada e articulada, antes de passar à análise dos gráficos e seus resultados. Dessa forma, eis a Tabela 1:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 216 17/02/2017 11:14:39

Tabela 1 - Total de questões do ENEM por ano de aplicação

ENEM (Ano)	Total de questões da prova
2006	63
2007	63
2008	63
2009	180
2010	180
2011	180
2012	180
2013	180
2014	180

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo dos dados contidos na Tabela 1, percebe-se que houve sensível alteração no número total de questões cobradas nos anos de 2006, 2007, 2008, se comparado aos anos seguintes (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Esse dado deve ser considerado para efeitos de análise, uma vez que a alteração do quantitativo de questões coincidiu com a alteração da importância alcançada pelo ENEM no ano de 2009, quando passou a ser o principal meio de acesso às instituições de nível superior, além de ser o meio a partir do qual se avalia a qualidade geral do ensino médio. Além disso, o aumento do quantitativo total de questões deve ser levado em conta em razão da distinta diluição dos conteúdos programáticos a partir do ano de 2009.

Por se tratar de um trabalho analítico com objetivos bem delimitados, não foram analisados os conteúdos programáticos dos exames aplicados, mas se atentou para o fato de que, com o passar dos anos, a exigência do ENEM atingiu outro patamar de cobrança de conteúdos. À guisa de comparação, quando a Portaria 438/1998, assinada pelo ministro Paulo Renato Souza, instituiu o ENEM, foram previstos apenas quatro objetivos procedimentais para avaliação do desempenho discente, que são:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 217 17/02/2017 11:14:39

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

O que se pretendia, dessa forma, era a avaliação das competências e habilidades dos estudantes durante a sua trajetória nos ensinos fundamental e médio. Aliás, o artigo 2º da Portaria registra que a avaliação dessas competências e habilidades é imprescindível à vida acadêmica do aluno, ao exercício da cidadania e, também, ao mundo do trabalho, definindo uma matriz de competências constituída de cinco itens que deveriam ser avaliados (BRASIL, 1998). Diferentemente, a Portaria nº 109/2009, assinada pelo ministro Fernando Haddad, estabelecendo a sistemática para a realização do ENEM no ano de 2009, elenca sete objetivos a serem alcançados pelo exame. São eles:

> I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 218 17/02/2017 11:14:39

Na Portaria de 2009, não apenas foram reestruturados os objetivos constantes na de 1998, mas também houve acréscimos com o fito de dar conta de uma nova realidade educacional que, já no início do século XXI, apresentava necessidades e preocupações governamentais distintas, tais como a criação de condições para que os jovens e adultos pudessem ter acesso aos programas de governo e a estruturação de uma avaliação que servisse, ao fim do ensino básico, de modo complementar ou alternativo aos exames de acesso aos cursos, desde os profissionalizantes até os de educação superior. O que se pretende, com essa comparação entre os atos de 1998 e 2009, é demonstrar que, em princípio, quando mudam as necessidades educacionais, também se alteram os modos como os exames avaliativos se comportam, inclusive no que se refere ao número de questões.

Gráficos, tabelas e análise percentual

Com as alterações no quantitativo de questões das provas no ENEM a partir do ano de 2009, o eixo relativo às *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* também se modificou, conforme se pode observar na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Total percentual de questões de Língua Portuguesa na seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

ENEM (Ano)	Total de questões da seção "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Total de questões de Língua Portuguesa
2006	x	8
2007	y	14
2008	z	11
2009	45	31
2010	45	29
2011	45	26
2012	45	31
2013	45	26
2014	45	28

Fonte: Dados da pesquisa.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 219 17/02/2017 11:14:39

Enquanto nos três primeiros anos dos exames selecionados para a pesquisa (2006, 2007 e 2008) não é possível precisar a quantidade de questões que compõem a seção das *Linguagens*, uma vez que, no universo de 63, não há divisão em seções ou lotes, mas uma mescla de questões de áreas diversas, a partir de 2009, manteve-se fixo o quantitativo de 45 questões na seção das *Linguagens* por prova, variando, contudo, a quantidade de perguntas relacionadas à Língua Portuguesa. Nessa direção, não é possível transformar em percentuais os valores nos anos de 2006, 2007 e 2008, bem como não se pode utilizar, para fins analíticos, o total geral de questões dessas provas, sob pena de os resultados obtidos serem deturpados e não representarem fidedignamente a proposição de um total percentual por seção específica. Por isso, nos campos referentes aos três primeiros anos do ENEM que foram selecionados para investigação, optou-se pela aposição de uma variável representativa de uma incógnita.

Quanto aos exames a partir de 2009, pela fixidez no quantitativo de perguntas por seção, é possível perceber que não houve, em nenhum dos anos, quantidade de questões de Língua Portuguesa que representasse um percentual inferior a 55% do total de 45. Aliás, nos anos de 2009, 2010, 2012 e 2014, esse percentual ultrapassa os 60%, o que, com efeito, é bastante representativo, uma vez que a seção das *Linguagens* engloba não só a cobrança de conhecimentos de Língua Portuguesa (incluíram-se as questões de Literatura), mas também de Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação, áreas não contempladas neste trabalho. Vale mencionar que, à exceção desta última, a Resolução 02/2012 relaciona como componentes da área de *Linguagens* e, portanto, do currículo do ensino médio, a Língua Portuguesa, a Língua Materna, para populações indígenas, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte, em suas diferentes linguagens (cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical) e a Educação Física (BRASIL, 2012). Isso significa que, em termos de avaliação, o ENEM se apresenta como abrangente, incluindo, ainda, a cobrança de assuntos relacionados às tecnologias da informação e da comunicação.

Para os fins pretendidos neste trabalho, considera-se conteúdo de Língua Portuguesa aqueles pertencentes a uma grande área que comporta três eixos distintos, assim entendidos:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 220 17/02/2017 11:14:39

- Eixo 1) conhecimentos gramaticais/linguísticos: conteúdos relativos à identificação, à finalidade ou ao uso da variedade padrão, inclusive quando necessário o conhecimento de terminologias, classificações e padrão normativo; assuntos relativos ao conhecimento dos níveis de linguagem e à aplicação das noções relativas à adequação linguística à situação de uso, uma vez que o reconhecimento do nível, mesmo coloquial, depende do padrão; e, por fim, conteúdos sociolinguísticos, ou seja, os atinentes ao entendimento da língua como prática social ou aqueles em que predomine o tema da variação linguística, sendo assim categorizados os conhecimentos quando estes não puderem ser depreendidos exclusivamente pelas vias textuais, mas conceituais ou quando a predominância temática o exigir;
- Eixo 2) conhecimentos textuais: conteúdos relativos à compreensão e interpretação de textos verbais ou não verbais cujas questões podem ser resolvidas pelas vias textuais, excluindo-se deste eixo os textos que abordam conhecimentos artísticos, literários, de gramática, relacionados à variação linguística e, ainda, os textos que abordem conhecimentos referentes a outras disciplinas avaliadas pelo ENEM;
- Eixo 3) conhecimentos literários: conteúdos relativos às escolas literárias, autores e obras, bem como suas características, funções e figuras de linguagem.

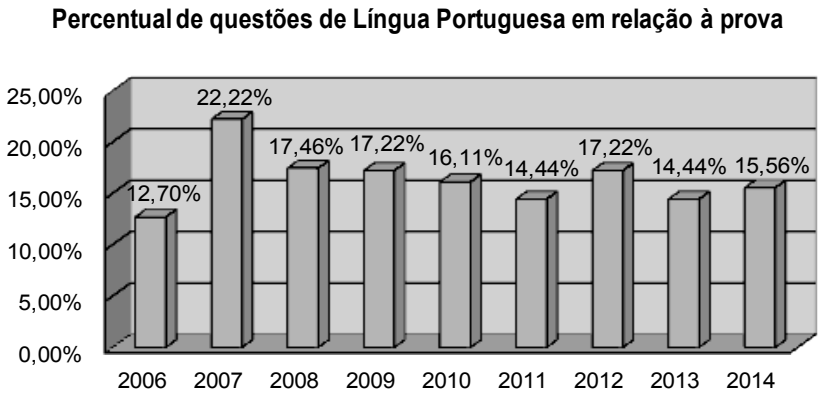
Considerando o conteúdo de Língua Portuguesa como grande área, é preciso registrar que este trabalho documental comporta tanto as concepções gramaticais advindas da Linguística da Forma, representada por estudiosos tais como Bechara (2006a, 2006b e 2009), Cegalla (2000), Infante (2001) e Rocha Lima (2011), quanto as concepções discursivas trazidas pela Linguística do Texto e pela Sociolinguística, representadas por autores como Alkmim (2001), Bagno (2007a, 2007b e 2010), Beline (2014), Calvet (2002), Camacho (1981 e 2001) e Fiorin (2003, 2007, 2013a e 2013b).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 221 17/02/2017 11:14:39

Ademais, vale asseverar que os aludidos autores, além de outros cujos estudos são igualmente relevantes, constituíram toda a base teórica que sustentou a revisão de literatura que possibilitou a apresentação desta primeira parte da pesquisa documental. Por isso, ainda que não citados diretamente neste artigo-recorte do trabalho de dissertação de mestrado, devido aos objetivos aqui traçados e a intencionalidade clara de apresentar e discutir resultados percentuais, não seria possível deixar de mencioná-los indiretamente por toda a relevância acadêmica e construtiva deste trabalho.

Seguindo a trajetória analítica, desprezam-se, por opção metodológica, as demais disciplinas que compõem a seção das *Linguagens*, já que sua análise percentual não compõe os objetivos aqui pretendidos. Cabe ressaltar, ainda, que optou-se, no momento da categorização dos dados, pelo caráter de predominância de conteúdo, a fim de minimizar a força da interdisciplinaridade presente no exame, o que torna dificultosa a classificação das questões em razão da inter-relação existente entre as disciplinas. Logo, entendida a opção metodológica, eis o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Percentual de questões de Língua Portuguesa por prova



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima aponta que existe clara tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 222 17/02/2017 11:14:40

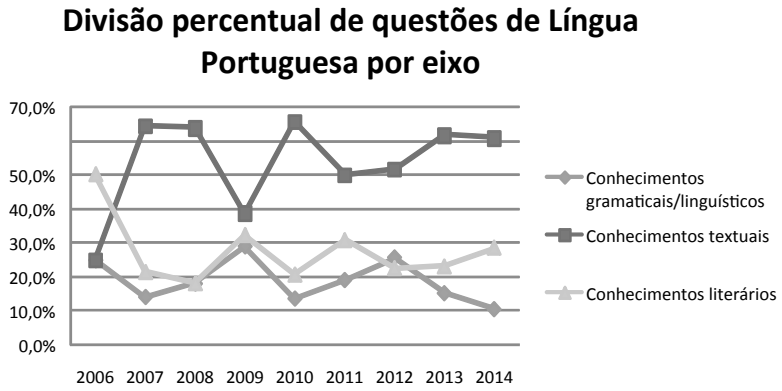
de questões da prova, à exceção do ano de 2007, quando o índice sobe para 22,22%. Assim, ainda que haja diferença no total geral das questões do ENEM entre os anos 2006, 2007 e 2008 e os anos seguintes, o percentual representativo se equilibra, o que demonstra o vulto das questões de Língua Portuguesa no exame.

Considerando que, a princípio, esta pesquisa limitava-se à análise das provas dos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, e considerando os resultados obtidos, foi necessária a análise das questões contidas nos exames de 2013 e 2014, cujos resultados já estão inseridos em todos os gráficos e tabelas, com o intuito de verificar se o percentual de questões estava propenso ao aumento ou à queda. Contudo, como o próprio Gráfico 1 aponta, em 2013 e 2014, últimos anos de aplicação da prova do ENEM, ficou corroborada a tendência à manutenção dos índices, sempre em torno dos 15%.

Após delimitado o percentual de questões de Língua Portuguesa por prova, passou-se à verificação de como esse percentual se dividia em relação a cada eixo proposto, ou seja, conhecimentos gramaticais/linguísticos (eixo 1), conhecimentos textuais (eixo 2) e conhecimentos literários (eixo 3). Nesse ponto do trabalho, a maior dificuldade encontrada foi a interdisciplinaridade que reveste as questões, principalmente porque a maioria delas tem como apoio um texto. Dessa forma, utilizaram-se critérios de exclusão e predominância com o objetivo de bem delimitar os eixos propostos. Isso quer dizer que, mesmo que apoiadas em um texto, questões de literatura ou gramática foram assim classificadas devido à predominância temática. De outra forma, quando o texto foi, em si mesmo, suficiente para a resolução da questão, não havendo predominância temática que justificasse outra classificação, optou-se pelo enquadramento no eixo dos conhecimentos textuais, o que resultou nos dados contidos no Gráfico 2:

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 223 17/02/2017 11:14:40

Gráfico 2 - Divisão percentual das questões de Língua Portuguesa por eixo temático



Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, o Gráfico 2 demonstra a predominância das questões relativas ao eixo dos conhecimentos textuais em relação aos demais eixos, excetuando-se o ano de 2006, quando foi expressiva a quantidade de questões de literatura. Contudo, é preciso pontuar que, apesar de os anos de 2006, 2007 e 2008 serem anteriores ao ano da reformulação do ENEM (2009), nesse bloco, apenas em 2006 se verificou uma discrepância percentual, quando a quantidade de questões textuais coincidiu com a quantidade de questões de conhecimentos gramaticais/linguísticos. Essa discrepância não se manteve nos anos de 2007 e 2008, ambos representativos de mais de 60% do total de questões de Língua Portuguesa que ocorreram na prova.

Em 2009, ano da reformulação do ENEM, o Gráfico 2 demonstra a proximidade percentual entre os três eixos de cobrança delimitados neste trabalho, com a manutenção, entretanto, da predominância dos conhecimentos textuais, o que se manteve nos demais anos submetidos à analise. A propósito, a partir do ano de 2010, a quantidade de questões relativas aos conhecimentos textuais predominou, sempre com percentual igual ou superior a 50% do total de questões de Língua Portuguesa.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 224 17/02/2017 11:14:40

Quanto aos eixos dos conhecimentos gramaticais/linguísticos e literários, (eixos 1 e 3, respectivamente), percebe-se que estes predominam com pequena margem sobre aqueles, praticamente dividindo o espaço percentual deixado pelos conhecimentos textuais, os quais, de fato, são a maioria das questões. A partir de 2010, houve crescimento na cobrança de questões do eixo 1, com ápice em 2012 e consequente queda na cobrança do eixo 2 nesses mesmos anos. Esse crescimento cessou a partir de 2013, apresentando queda, que se manteve inclusive em 2014. Os conhecimentos do eixo 3, literários, à exceção do exame de 2006, quando representaram 50% das perguntas de Língua Portuguesa, oscilaram sem, todavia, apresentar variações extremas.

Dessa forma, o Gráfico 2 demonstra a predominância da cobrança das questões relativas a conhecimentos textuais em detrimento dos demais conhecimentos; estes, por sua vez, oscilam próximos da paridade percentual, com predominância dos conhecimentos do eixo 3, literários, sobre o conhecimentos do eixo 1, gramaticais/linguísticos.

Dado importante também percebido por meio da análise do gráfico é a atipicidade percentual de cobrança das questões no ano de 2009, possivelmente em razão de ser o primeiro ano da reformulação do ENEM. Nesse ano especificamente, em ordem percentual decrescente, apareceram os conhecimentos do eixo 2 (38,7%), seguidos dos do eixo 3 (32,3%) e dos do eixo 1 (29,0%). Nota-se, logo, que há, nesse ano, uma proximidade percentual entre os eixos de conhecimentos, o que não se manteve nos anos seguintes.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 225 17/02/2017 11:14:40

Nessa direção, eis a Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Quantitativo de questões de Língua Portuguesa por eixo de conhecimento

ENEM (Ano)	Total de questões de LP	Conhecimentos gramaticais e linguísticos	Conhecimentos textuais	Conhecimentos literários
2006	8	2	2	4
2007	14	2	9	3
2008	11	2	7	2
2009	31	9	12	10
2010	29	4	19	6
2011	26	5	13	8
2012	31	8	16	7
2013	26	4	16	6
2014	28	3	17	8

Fonte: Dados da pesquisa.

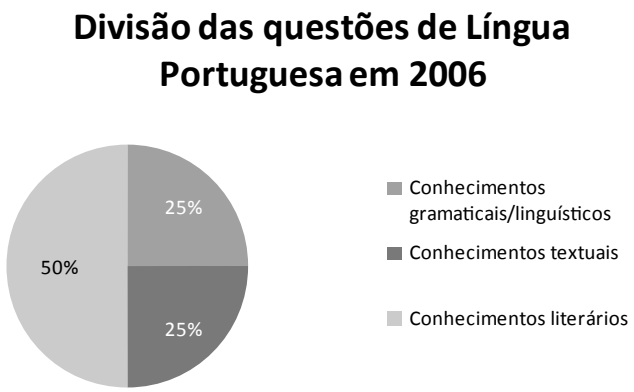
Analisando a Tabela 3, por meio da qual se pode aprofundar o entendimento do Gráfico 2, representativo da divisão percentual das questões de Língua Portuguesa por eixo de conhecimento, nota-se que, nos anos de 2006, 2007 e 2008, ainda que o total de questões de Língua Portuguesa seja expressivamente menor que nos anos seguintes, ou seja, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, em termos percentuais, esses valores absolutos se aproximam entre os conhecimentos dos eixos 1 e 3, isto é, gramaticais/linguísticos e literários, respectivamente, com predominância percentual das perguntas relativas ao eixo 2, dos conhecimentos textuais.

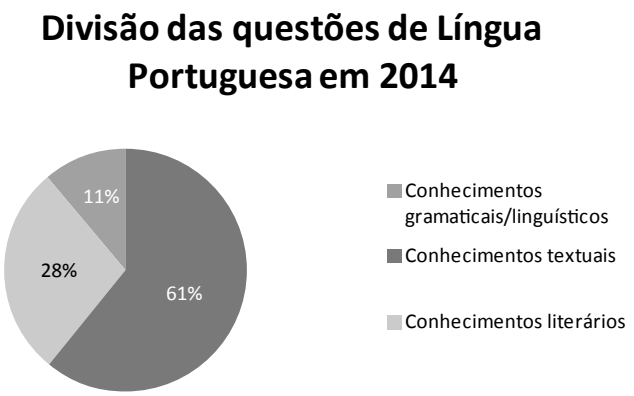
No ano de 2009 e nos seguintes, o valor absoluto das questões aumenta, mas, percentualmente, os conhecimentos textuais mantêm a predominância de cobrança no exame do ENEM. Na verdade, apenas no ano de 2006 houve uma paridade entre os conhecimentos do eixo 1 e 2, já que, do total de 8 questões de Língua Portuguesa, figuraram 2 questões para cada um deles, predominando, excepcionalmente nesse ano, os conhecimentos literários, com 4 quatro perguntas.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 226 17/02/2017 11:14:40

Se comparados os anos de 2006, referente ao primeiro ano analisado, e de 2014, último ano, há clara distinção no que se refere ao quantitativo de questões cobradas por eixo de análise. À guisa de exemplo, eis os Gráficos 3 e 4, representativos dessa comparação percentual:

Gráficos 3 e 4 - Divisão das questões de Língua Portuguesa em 2006 e 2014





Fonte: Dados da pesquisa.

Consoante apontam os gráficos acima, no ano de 2006, predominaram as questões de conhecimentos literários, ou seja, do eixo 3 (aliás, entre todos os anos dos exames analisados, apenas em 2006 isso ocorreu).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 227 17/02/2017 11:14:41

Contudo, no ano de 2014, a configuração do gráfico muda de forma que nem mesmo a soma das questões que compuseram os eixos 1 e 3 foi capaz de alcançar o quantitativo total do eixo 2, demonstrando o quão importantes são os conhecimentos textuais, devido à sua predominância em relação aos demais. De qualquer forma, em ambos os gráficos, os três eixos do conhecimento são contemplados com questões e, como já demonstrado, a tendência dentro das questões de Língua Portuguesa assinala o crescimento da cobrança de perguntas do eixo 2, ou seja, conhecimentos textuais.

Conclusão

Apresentados os gráficos e as tabelas construídos a partir dos objetivos traçados para o trabalho, bem como os principais problemas enfrentados e os meios de resolução, o método adotado, o total de questões das provas analisadas, a divisão das perguntas em eixos e subcategorias (ambos devidamente explicados), as principais conclusões da pesquisa foram:

- a percepção da alteração no número total de questões cobradas nos anos de 2006, 2007, 2008, se comparados aos anos seguintes (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), coincidindo a alteração da importância alcançada pelo ENEM no ano de 2009;
- a demonstração de que, em princípio, quando mudam as necessidades educacionais, também se alteram os modos como os exames avaliativos se comportam, inclusive no que se refere ao número de questões;
- a tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total de questões da prova, à exceção do ano de 2007, quando o índice sobe para 22,22%;
- a predominância das questões relativas ao eixo dos conhecimentos textuais em relação aos demais eixos, excetuando-se o ano de 2006;
- a atipicidade percentual de cobrança das questões no ano de 2009;

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 228 17/02/2017 11:14:41

Esta pesquisa de pôde apresentar as formas como as questões de Língua Portuguesa foram sistematizadas no ENEM, tendo confirmado a hipótese de que, depois de 2009, houve uma mudança na forma como a língua materna é cobrada no exame, visto que este passou a ser a principal forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Pôde-se perceber, ainda, a mudança no perfil das avaliações, as quais passaram a enfatizar os estudos de texto em concomitância com a manutenção da importância da cobrança das questões de conteúdos gramaticais/linguísticos, o que corrobora que há espaço para o ensino de gramática tanto quanto o há para as outras áreas do conhecimento.

Ante o exposto, este trabalho contribuiu para a compreensão de que, embora as questões textuais sejam de fato maioria no ENEM e representem uma tendência crescente, os conteúdos de litetarura e gramática não foram desprezados. Ainda que algumas dessas questões pudessem ser solucionadas com base apenas em conteúdos, ou seja, sem a necessidade do amparo textual, a presença dos textos acaba por representar uma tendência que se coaduna com as bases legais analisadas e com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 229 17/02/2017 11:14:41

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolingüística - Parte I**. *In:* MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana. Cristina (ed.). Introdução à Lingüística. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa - tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BELINE, Ronald. **A variação linguística**. *In:* FIORIN, José Luiz. (org.). Introdução à Linguística - Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 02 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 02 de março de 2015.

_____. **Resolução MEC nº 02, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 02 de janeiro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte II. **Linguagens, Código e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma, ideologia e a teoria da linguagem**. Alfa, São Paulo, v. 25, p. 19-30, 1981. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3632/3401. Acesso em: 05 de março de 2015.

_____. **Sociolingüística - Parte II**. *In:* MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. (ed.). Introdução à Lingüística. São Paulo: Cortez, 2001.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 139f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2013.

FIORIN, José Luiz. **A linguagem humana: do mito à ciência**. *In:* FIORIN, José Luiz (org.). Linguística? O que é isso? São Paulo: Contexto, 2013a.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 230 17/02/2017 11:14:41

_____. **As línguas do mundo**. *In:* FIORIN, José Luiz (org.). Linguística? O que é isso? São Paulo: Contexto, 2013b.

_____. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto - leitura e redação**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. **As questões de Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio: verificação percentual por eixo de cobrança das provas de 2006 a 2014**. Revista de Humanidades, Fortaleza, v. 30, n. 2. p. 237-252, jul./dez.2015. Disponível em: http://www.unifor.br/images/pdfs/humanidades2015.2_artigo4.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2010.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 231 17/02/2017 11:14:41

11

Discurso, política e ideologia: o livro didático contribui para uma vida melhor?

Thiago Eugênio Loredo Betta

Uma instituição discursiva

A teoria linguística Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, oferece ferramentas por meio das quais é possível contemplar e descrever elementos que engendram os efeitos de sentido de um texto para além da estrutura puramente textual. Nessa teoria,

> os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico [...] e que não podemos defini-lo, senão, em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de "condições de produção" do discurso (PÊCHEUX, 1993, p. 78).

Com base no conceito de "condições de produção", acreditamos, que ao analisar o objeto discursivo em questão, devemos considerar os elementos atrelados ao que nele é dito, isto é, os sujeitos e os objetos do discurso superiores ao material puramente linguístico. A título de síntese, conforme Michel Pêcheux, chamaremos de discurso a inclusão do texto em seu contexto, ou seja, o material linguístico inserido em suas condições de produção e recepção.

É necessário destacar que, epistemologicamente, o conceito de discurso e a Análise do Discurso inscrevem-se num espaço de diálogo interdisciplinar entre a teoria linguística de Ferdinand de Saussure, o materialismo histórico de Karl Marx e a teoria da subjetividade de Jacques Lacan.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 233 17/02/2017 11:14:41

Assim, relacionando o linguístico, o social e o subjetivo, a Análise do Discurso concebe a linguagem na forma de um fenômeno a ser estudado não somente por meio de seu sistema interno, mas também em relação ao contexto social, histórico e ideológico de sua produção e circulação. Por tal perspectiva, consideramos o livro didático não somente como um texto a ser analisado linguisticamente e não somente como um suporte material alheio ao texto que circula em suas páginas, mas o consideramos também na forma de um discurso no qual texto e contexto se fundem na produção de sentidos.

A relação entre as condições materiais de produção e circulação do livro didático e os aspectos textuais pode ser contemplada por meio do conceito de "instituição discursiva". A instituição discursiva é

> uma expressão que combina inextrincavelmente a instituição como ação de estabelecer, processo de construção legítima, e a instituição no sentido comum de organização de práticas e aparelhos [...]. Ela articula: – as instituições, os quadros de diversas ordens que conferem sentido à enunciação singular: a estrutura do campo, o estatuto do escritor, os gêneros de texto [...]; – o movimento mediante o qual o discurso se institui, ao [...] legitimar a cena de enunciação e o posicionamento no campo que tornam possível esse enunciado (MAINGUENEAU, 2006, p 53-54).

Considerada essa perspectiva, a instituição discursiva do livro didático é formada por quem o produz, portanto os autores, as editoras, as gráficas, enfim, os elementos materiais que possibilitam a produção do livro tanto no aspecto intelectual quanto na manufatura; elementos que englobam desde o papel empregado na impressão das obras até as instituições públicas que, no caso brasileiro, são determinantes para a manutenção desse mercado editorial, especialmente por meio do Programa Nacional do Livro Didático, herdeiro do Instituto Nacional do Livro Didático criado em 21 de dezembro de 1937.

Além dos aspectos materiais de organizações, práticas e aparelhos, a legitimidade do livro didático, ou seja, os aspectos que possibilitam que uma

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 234 17/02/2017 11:14:41

obra seja denominada como tal e a forma como esse discurso se institui é parte de sua instituição discursiva. Isto é, um livro didático, ao ser produzido, precisa também fomentar um espaço de enunciação no campo onde é produzido. Buscando uma analogia, seria como se precisasse criar um espaço para si na prateleira em que estão os outros livros assim denominados para se instituir como tal. Ocupar um espaço na prateleira significa obedecer a determinados protocolos que o caracterizam.

O historiador Alain Choppin, ao caracterizar o livro didático, indica-nos dois protocolos que ajudam a rotular um livro como tal: a categoria da prática e a da intenção.

> Distinguimos assim duas categorias de produtos: de um lado, aqueles que foram intencionalmente reconhecidos pelo autor ou pelo editor para um uso "escolar", exclusivo ou não [...]; de outro, aqueles que não foram concebidos com fins educativos, mas que adquiriram posteriormente uma dimensão escolar, seja pelo uso, [...] seja em virtude de uma decisão administrativa (CHOPPIN, 2009, p. 64-65).

Dessa maneira, segundo o pesquisador francês, há livros que foram produzidos com a intenção de serem didáticos e aqueles que, em virtude da prática, vieram a ser assim classificados. Dessas categorias, torna-se importante destacar que ambas consideram o aspecto das práticas sociais para a definir a categorização de um texto, isto é, a implicação das condições de produção na categorização de um objeto linguístico.

As práticas sociais atreladas ao livro didático, especificamente a atividade pedagógica, dão ao discurso nele materializado uma compleição particular da qual destacamos a apresentação do conteúdo de forma didática, ou seja, o emprego linguístico de uma estrutura composicional e estilística que facilite o aprendizado e a função sociocomunicativa atrelada à escola, ao ensino e à didática, e aos atores nela envolvidos, alunos e professores, especialmente. Por esses elementos contextuais, é que o livro didático se constitui um gênero discursivo, estabilizado como prática social e portador de funções igualmente sociais.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 235 17/02/2017 11:14:41

O adjetivo "didático" consiste numa delimitação, uma parte da instituição sociocultural do livro, ou seja, a obra com fins didáticos está inscrita numa parte específica da sociedade e da história e, portanto, inclui sujeitos, lugares e implicações histórico-culturais por isso o livro, ao ser classificado como didático, materializa um projeto pedagógico específico e aqueles que o produzem fazem recortes de conteúdos que são histórica e ideologicamente situados.

Finalmente, como o suporte influi nos sentidos do texto por ele veiculado, os condicionamentos sociais – históricos, políticos, técnicos e econômicos – também confluem para definir os conteúdos veiculados e os espaços de emergência e circulação do gênero discursivo em questão. Nesse sentido, a maneira como os conteúdos presentes nos livros didáticos são apresentados traz a reboque o contexto de produção que possibilitou o seu surgimento e a instituição discursiva que o fomentou. Por meio dessas breves considerações teóricas, posteriormente, apresentaremos uma pequena análise a respeito do livro de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, *Por uma vida melhor*.

Instrumento pedagógico e veículo ideológico

O livro didático é um objeto que vem sendo estudado por meio de diversas teorias e olhado sob variadas perspectivas de análise. Em sua maioria, existem estudos de cunho pedagógico voltados para os aspectos textual, expositivo e instrucional cujo foco é a análise da forma como os conteúdos didáticos são apresentados nele. Desses estudos, uns são mais abrangentes como os de Libânio (2002) e Silva (2001), pois partem do campo da didática e do currículo, e outros mais específicos advindos das metodologias de ensino de cada uma das disciplinas escolares, como Bittencourt (2004) e Cereja (2005).

Há uma segunda via que, considerando o livro didático um objeto cultural, procura investigá-lo sob a forma de um veículo de ideologias a serviço de interesses políticos, em pesquisas que têm o intuito de revelar aspectos da organização social em diferentes épocas e lugares por meio dos

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 236 17/02/2017 11:14:42

fazeres pedagógicos inscritos nas obras. São estudos voltados, portanto, para os aspectos que estão no entorno do livro, no seu contexto de produção e circulação e que reverberam no texto.

Em nosso trabalho, para fins expositivos, pois uma perspectiva se integra a outra, consideramos que a primeira via parte do livro enquanto instrumento pedagógico e a segunda, enquanto veículo ideológico.

Como instrumento pedagógico, ele é ferramenta de trabalho para os professores e material de estudo para os alunos. No âmbito da educação formal, está presente desde o início do processo de institucionalização da escola no mundo moderno – fato que ocorre entre os séculos XV e XVI. Daquele período, duas publicações merecem destaque: a *Ratio Studiorum*, publicada pelos padres jesuítas em 1599, e a *Didática Magna*, de Comenius, em 1657, conforme aponta Gadotti (2005). Ainda que não tenham sido publicadas em série para uso dos alunos, elas possuem a finalidade comum de orientar o funcionamento da rotina escolar e instruir sobre a maneira de ensinar.

A primeira estava alinhada aos preceitos, valores e ideologias da doutrinação católica, e a segunda voltada para a democratização do conhecimento e à laicização da escola. Ainda que partindo de vieses ideológicos distintos, em ambas, vemos o esforço para, a sua maneira, tornar o ensino mais eficiente e, textualmente, a materialização de posicionamentos políticos. Ou seja, por mais eficiente que o projeto pedagógico dos padres jesuítas pudesse ser, e a *Ratio Estudiorum* mostra isso, não se pode deixar de considerar o aspecto ideológico e doutrinador do discurso inscrito nessa obra didática. Da mesma maneira, a *Didática Magna* se inscreve num projeto político utilitarista de docilização e formação de mão de obra. Esses exemplos demonstram a força de inculcação ideológica que os livros didáticos podem exercer.

Ao abordar a importância do material pedagógico no processo de escolarização, o especialista em Didática, José Carlos Libâneo (2002), ainda que faça algumas ressalvas, que mais a frente apontaremos, revela ser favorável à existência e ao uso do livro didático nas escolas. Nas palavras desse autor,

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 237 17/02/2017 11:14:42

> o livro didático, em certo sentido, operacionaliza objetivos do ensino, define o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido tem, assim, um papel pedagógico-didático fundamental como apoio ao professor e ajuda no desempenho escolar dos alunos. Basicamente porque ele se encontra no meio da relação entre o professor e o aluno. Além de ser um veículo da cultura elaborada e, também, um prolongamento da ajuda pedagógica do professor (LIBÂNEO, 2002, p. 127).

Ao mesmo tempo, o livro didático é um veículo ideológico e, como aponta Libâneo, um instrumento pedagógico. Nas palavras do historiador Alain Choppin, "o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única. É, ao contrário, indispensável explicitar os critérios que presidem esta elaboração conceitual" (CHOPPIN, 2009, p. 74).

Como muitas são as definições possíveis de se ter do livro, sendo duas delas a visão sobre o texto e a visão sobre o contexto, optamos por considerá-lo em três delas: o livro didático como instrumento pedagógico, como veículo ideológico, sobre as quais falamos acima, e como política de Estado, conforme abordaremos na próxima seção.

A definição do livro didático em perspectivas como propomos vai ao encontro da proposta de Alain Choppin. O historiador considera o livro didático em quatro aspectos, ou melhor, o descreve em quatro "faces": o livro didático como objeto, suporte, ferramenta e veículo.

A primeira face destaca o aspecto material, técnico e comercial do livro, ou seja, o objeto livro e a cadeia mercadológica que o cerca e da qual ele emerge. A segunda e a última, alinhadas à vertente contextual que apresentamos – veículo ideológico –, dizem respeito, respectivamente, aos aspectos sociais e culturais que se quer incutir por meio do que é ensinado nos livros e ao sistema de valores e ideologias neles veiculados. A terceira face, alinhada à vertente textual que mostramos – instrumento pedagógico –, procura dar conta dos métodos de ensino presentes nos livros.

Conforme Choppin, o livro é essencialmente

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 238 17/02/2017 11:14:42

> un objet: sa fabrication évolue avec progrés des techniques du livre, sa cormecialization et sa distribuition avec les transformations du monde de l'édition, des contextes économique, politique et législatif. C'est en-suite le support – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le depositaire de connaissances et de techniques dont l'aquisition est jugée nécessaire par la société; il est, à ce titre déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. C'est aussi un instrument pédagogique, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le véhicule, audelá des prescriptions étroites d'un programme, d'un systéme de valeur, d'une idéologie, d'une culture; il participe ainsi du processus de socialization – voire d'endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse (CHOPPIN, 1980, p. 1)[1].

A proposta do autor francês é perspicaz, pois não reduz o objeto a um único enfoque ou a questões meramente textuais. Às definições por ele propostas, apresentaremos uma outra que, no nosso entender, contempla um aspecto histórico-cultural específico da realidade brasileira: o controle estatal na produção e circulação de livros didáticos. Afinal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o segundo maior programa de

1. Um objeto: sua fabricação evolui com o progresso técnico do livro, sua comercialização e distribuição com a transformação do mundo da editoração, dos contextos econômico, político e legislativo. Na sequência, é um suporte – longamente privilegiado – do conteúdo educativo, o depositário de conhecimentos e técnicas cuja aquisição é considerada necessária pela sociedade; é, desta forma, distorcido ou deformado, mas sempre revelador na sua esquematização, do estado de conhecimento de uma época, e dos principais aspectos e estereótipos da sociedade. Ele também é um instrumento pedagógico, inscrito numa longa tradição, inseparável na sua elaboração e no seu em-prego, de estruturas, de métodos e de condições de ensino de seu tempo. É, enfim, o veículo além das exigências estreitas de um programa, de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; ele faz parte do processo de socialização – ou doutrinação – de novas gerações às quais ele se endereça (tradução do autor).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 239 17/02/2017 11:14:42

distribuição gratuita de livros didáticos do mundo, sendo a China o país com o maior programa. Além disso, o Estado brasileiro é, a um só tempo, o definidor das políticas e legislações a respeito da criação e circulação de livros didáticos no país e o maior cliente das editoras, ou seja, o livro didático, enquanto instituição discursiva no Brasil, apresenta idiossincrasias que devem ser consideradas para análise do discurso que neles circula e compreensão do funcionamento do nosso sistema educacional.

Uma política pública de estado

A distribuição gratuita de livro didático no Brasil é uma política de Estado, pois os instrumentos legais que regulam e embasam o programa, PNLD, têm se mantido, ainda que os grupos detentores do poder, ou seja, o governo, se renove a cada pleito eleitoral. De fato, o livro didático é uma política pública no nosso país, pela qual o Estado ajuda a sustentar economicamente essa parcela do mercado editorial e a disseminar obras por ele escolhidas em detrimento de outras silenciadas.

Políticas públicas são ações governamentais voltadas para a sociedade de um modo geral ou para um setor específico dela. São ações criadas e executadas com a finalidade precípua de garantir direitos sociais tais como educação, saúde, moradia, segurança pública.

> Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Conforme o autor acima citado, a proposição de uma determinada política pública ou a análise de uma ação governamental em curso têm por princípio responder às seguintes indagações: Para quê? Por quem? e Para quem? Assim, faz diferença se determinada ação é implementada por tecnocratas encapsulados em seus gabinetes, como aconteceu nas ditaduras, ou se é implementada com base em procedimentos democraticamente

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 240 17/02/2017 11:14:42

estabelecidos. Segundo o mesmo autor, a materialização desses posicionamentos político-ideológicos pode ser vislumbrada por meio dos documentos escritos, tais como leis, diretrizes, programas e linhas de financiamento que pontuam a criação e execução das políticas públicas.

No caso brasileiro, ao falarmos de ações governamentais relacionadas à publicação de livros e materiais impressos em geral, constata-se que a ingerência do Estado neste setor existe desde o período colonial, quando publicar livros era aqui proibido. Foi somente com a criação da Imprensa Régia, por D. João VI, em 1808, que a publicação de livros passou a ser praticada no Brasil, ainda assim sob o controle da corte portuguesa, como aponta Abreu (2004).

Os manuais escolares apareceram em nosso país com após a independência, tendo o colégio Pedro II como espaço de divulgação e produção de compêndios do ensino secundário. Aquelas obras sofriam forte influência francesa, sendo, em alguns casos, traduções. Foi na década de 1930 que Francisco Campos e Gustavo Capanema, ao estabelecerem uma política de estado voltada à educação pública, especialmente com a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1937, fundaram o Instituto Nacional do Livro, por meio do Decreto-lei n° 93, de 21 de dezembro daquele ano.

Uma das competências do Instituto então criado foi a de "promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como facilitar a importação de livros estrangeiros" (Art. 1º do Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937). Aquele período, início do Estado Novo, pautava-se pelo centralismo do poder e pela disseminação de um nacionalismo orquestrado pelo governo de forma intencional, cujo projeto era a construção da unidade da nação brasileira. Formou-se um contexto favorável à produção de material didático em série e com fortíssimo controle estatal.

Na mesma época e em consonância com o projeto político centralizador de Getúlio Vargas, vê-se a promulgação do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, responsável por estabelecer "condições" para a produção, importação e utilização do livro didático. Tal documento faz reverberar a iniciativa estatal de controlar as condições de produção

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 241 17/02/2017 11:14:42

e circulação de materiais didáticos, institucionalizada com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, órgão responsável por fiscalizar os livros e por apresentar uma extensa lista de temas que não poderiam neles circular como eventuais questões políticas ou sociológicas que colocassem o regime em questão.

Dentre as atribuições da Comissão, a principal foi a de examinar os livros didáticos a ela apresentados e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso. Por consequência, a utilização de livro não autorizado passou a ser passível de sanção com multa e suspensão do trabalho, no caso de servidor público, como um professor, por exemplo, que estivesse a utilizar um material de sua autoria.

Também, por meio do Art. 9º, vislumbra-se o exclusivismo editorial do Estado em relação ao livro didático: "A publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, será atribuição do Instituto Nacional do Livro, segundo a regulamentação que for estabelecida".

Da mesma forma, neste Decreto-Lei, no Art. 18, ficou instituído que o Ministério da Educação publicaria, no *Diário Oficial*, no início de cada ano, "a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores". Já nos Art. 25 e 28, respectivamente, ficava "vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo" e o preço do livro didático era determinado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

É nesse documento também que a primeira definição jurídica de livro didático aparece no Brasil:

> Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (Art. 2° do Decreto-Lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 242 17/02/2017 11:14:42

Vê-se aí o caráter, se não de censura, pelo menos de controle da produção e circulação do livro didático. Seguiu-se a esse Decreto-Lei, o de número 8.460, de 26 de dezembro de 1945, responsável por dar continuidade à política de estado em relação ao livro didático. Já no seu Art. 3º, tem-se que "os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia [...] não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o território nacional". Surpreendentemente, essa é uma prática que ainda existe, pois as escolas públicas podem adotar somente os livros indicados pelo MEC.

Posteriormente, o *Decreto n° 59.355 de 04 de outubro de 1966*, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que determinou a participação do Estado no mercado editorial de livros didáticos no que tange à produção, edição, aprimoramento e distribuição, cabendo a ele o incentivo, a orientação, a coordenação e a execução de uma política de "difusão" do livro didático. A participação do estado pode ser lida como uma forma de difusão ideológica de viés centralizador, pois nas ditaduras o controle é apriorístico. Na redemocratização, por outro lado, há uma flexibilização no controle estatal. Atualmente, o estado tem focado no resultado, como nas avaliações nacionais. A prova brasil, por exemplo.

Tal Decreto previa a celebração de contratos entre autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros e incentivava a definição de um plano de ação editorial com orçamentos públicos e da iniciativa privada para o fomento da produção do mercado editorial, como ainda hoje pode ser visto na associação entre interesses públicos e privados nos acordos e contratos estabelecidos entre os grandes conglomerados editoriais brasileiros – Abril, Positivo, Saraiva, FTD, entre outros – e o Ministério da Educação.

A década de 1960, marcada pela Ditadura Militar, testemunhou a disseminação da educação tecnicista de vertente norte-americana, fato que culminou com a promulgação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. A Lei foi o gatilho para a ampliação da escolarização pública com obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade, estendendo a escolarização obrigatória

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 243 17/02/2017 11:14:42

de quatro para oito anos de duração. Consequentemente, naquele período houve um sucateamento do magistério: desprestígio social, descaracterização da categoria profissional, achatamento salarial, e o que o surgimento do manual didático releva: a perda da autonomia e da identidade do professor no espaço de trabalho.

Sobre esse período da história brasileira, Cereja (2005), ao analisar a utilização dos manuais escolares nas aulas de literatura e relacioná-los à promulgação da lei, conclui que o livro didático passou a atuar a serviço do nivelamento da qualidade do ensino. Segundo o autor, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, consolida-se no "mercado escolar brasileiro" o manual didático, em oposição ao que se utilizava enquanto material didático até aquele momento. "Até então, o material didático mais utilizado nas aulas de Português eram as obras de referência, constituídas por uma gramática, uma antologia de textos literários e, eventualmente, um dicionário" (CEREJA, 2005, p. 57).

Em face à redemocratização do país, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, criou o, ainda hoje em vigor, Programa Nacional do Livro Didático, programa que reforça o controle estatal tal qual se fez na década de 1930. A ampliação do número de matrículas levou à ampliação do quadro de professores e, por isso, à contratação de profissionais sem o devido preparo. Assim, os editores do manual didático, nesse contexto, procuraram adaptá-lo ao novo perfil de professor.

> O professor, que antes podia dispor livremente das chamadas obras de referência, utilizando-as nas ocasiões e na sequência que julgasse mais interessantes, passa agora a uma posição secundária no espaço da sala de aula, subordinado ao livro didático e às opções feitas previamente pelo autor (CEREJA, 2005, p. 59).

Caracterizado o professor como repassador das atividades administradas no livro didático, Cereja conclui: "Se por um lado, esses manuais facilitam as atividades pedagógicas e didáticas desse novo professor sobrecarregado e mal preparado, [...] por outro lado subtraem-lhe a identidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem" (CEREJA, 2005, p. 59).

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 244 17/02/2017 11:14:42

Essa conclusão nos parece demasiadamente relevante. Ainda a respeito do professor que pauta seu trabalho exclusivamente no que é apresentado no livro didático, Libânio (2002) afirma que os docentes mais tradicionais se contentam em transmitir apenas a matéria que está no livro e, com isso, acabam por não considerar a funcionalidade dos conteúdos ali apresentados e a não os relacionar ao mundo prático. Intimamente vinculada à ampliação da oferta educacional e ao despreparo dos professores, está a manutenção e o crescimento da participação estatal na publicação de livros didáticos.

> Historicamente, o desenvolvimento do mercado de livros didáticos, no Brasil, se deu paulatinamente à medida que o poder público se dispôs efetivamente a pagar os custos da manutenção de um sistema de escolarização universal. Isto significa dizer que a editoração do livro didático está sujeita às condições que configuram o campo educacional num dado momento histórico (DA SILVA, 2010, p. 121).

Assim é que o livro didático sempre esteve a serviço de uma ideologia e de um manuseio político que extrapola o campo educacional *stricto sensu* alcançando todo o aparelhamento político que o circunda.

O caso do livro *Por uma vida melhor*

Um caso emblemático recente da força política a determinar o que pode ou não circular num livro didático foi a celeuma formada tanto na mídia quanto nos meios intelectuais quando o Ministério da Educação avaliou positivamente e recomendou às escolas, em 2011, o livro *Por uma vida melhor*, da coleção "Viver, Aprender", de Heloísa Ramos, dirigida aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A obra, ainda que em sintonia com as proposições pedagógicas contemporâneas a respeito do ensino de língua portuguesa, foi muito criticada por apresentar um exemplo do registro mais informal. O livro e a avaliação do MEC foram rechaçados, especialmente pela mídia reacionária. As críticas

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 245 17/02/2017 11:14:42

afirmavam que o livro se propunha a ensinar "errado", e que o MEC estaria supostamente alinhado a um possível pernicioso projeto político encabeçado pelo governo federal. A crítica acusatória foi relevante e "a questão foi tratada de forma demasiadamente política e sem aquilo que no jornalismo se chama apuração circunstanciada, com direito à voz de todas as partes e interesses reunidos" (LUQUETTI *et. al.*, 2011, p. 15).

Uma análise dessa questão deve considerar as três perspectivas apresentadas neste trabalho: o livro como instrumento pedagógico, como veículo ideológico e como política de Estado para, deste modo, abordá-lo como um discurso resultante dessas contingências, sendo impossível dissociá-lo das condições de produção que o geraram; ou seja, é necessário entendê-lo e abordá-lo como instituição discursiva.

Historicamente, o livro de Português, como instrumento pedagógico, serviu às práticas de ensino de uma variante específica do idioma: a chamada norma culta. Na história do Brasil, o português foi o idioma do colonizador, portanto, uma língua de dominação e controle, e isso fez surgir um hiato entre a língua oficial, o português, e os outros falares, especialmente as línguas indígenas e africanas. Ao subordinar índios e africanos, os europeus também ergueram uma barreira hierárquica na qual o seu idioma se sobrepôs em relação aos demais, como o "certo" ou o modo legítimo de expressão. Esses fatos históricos culminaram no senso comum, ainda perene, de que há um português a ser ensinado e um outro usado pela população de um modo geral.

No ano de 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Português sofreu um redirecionamento, pois, a partir de então, o estudo do nosso idioma incorporou as teorias linguísticas segundo as quais a língua deve ser abordada do ponto de vista pragmático, considerando, de forma reflexiva, além do uso de prestígio, todos os outros realizados na prática social.

Segundo o documento oficial,

> a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 246 17/02/2017 11:14:42

> somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Esse novo dimensionamento da língua deu-lhe um novo enquadre conceitual, acabou trazendo para o currículo conceitos científicos produzidos pelos campos da ciência linguística e abriu prerrogativas para uma nova discussão sobre a língua, dentre elas o fenômeno variacional dos falares. No entanto, contrariando os novos direcionamentos e reafirmando os paradigmas construídos no decorrer da história, os livros didáticos, pelo menos os de Língua Portuguesa, vez ou outra, entram em polêmica ao darem uma ênfase mais acentuada ao ensino das variantes "sem prestígio social" da língua.

As condições de produção do livro didático, especialmente os de Língua Portuguesa, consolidadas no decorrer da história como subservientes da Gramática Normativa, parecem impedir o trabalho reflexivo e científico sobre o sistema linguístico, operação que vislumbraria o seu uso em situações reais e poria em discussão o maniqueísmo normativista do certo versus o errado, como a coleção *Para uma vida melhor* se propõe a fazer.

Em prejuízo do manual didático Por uma vida melhor, toda a crítica não especializada, coloriu-se de vínculos e ajuizamentos políticos e ideológicos desenvolvidos desde os primeiros decretos do Estado Novo, e do regime de exceção de 1964-1985, até os nossos dias com as políticas do PNDL. Segundo os críticos do Por uma vida melhor, a obra se apresentava como um manual didático que dava uma nota muito destoante ao apresentar a língua portuguesa falada nas suas variantes, e, por consequência, a própria sociedade como desigual, ferindo o que se esperava de um livro didático desde o Estado Novo, que não autorizava obra que pudesse despertar ou alimentar "a oposição e a luta entre as classes sociais" (Art. 20, alínea "h" do Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938).

Assim, *Por uma vida melhor*, que traz um contraponto entre a língua chamada culta e uma outra língua, popular, ou errada, ou variante do

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 247 17/02/2017 11:14:42

português falado no Brasil, fez instaurar, como efeito de sentido, uma polêmica reveladora dos condicionantes ideológicos e políticos que asseguram haver um único e definitivo português, chamado de culto ou padrão.

Conclusão

O livro didático contribui para uma vida melhor, pois serve de fonte de estudo confiável aos alunos e presta um serviço de ajuda pedagógica aos professores que, nas condições de trabalho atuais, muitas vezes, não dispõem de tempo suficiente para preparar suas aulas. Além disso, o alcance de nosso Programa Nacional do Livro Didático permite que a cultura socialmente valorizada e o conhecimento científico-filosófico cheguem a lares brasileiros onde essa talvez seja sua única fonte.

É relevante, no entanto, pontuarmos que os investimentos públicos devam também dirigir-se ao empoderamento intelectual do professor, aqui observando especialmente o de Língua Portuguesa e Literatura, para que ele se torne um ator efetivo no processo pedagógico, construindo seu material de trabalho de forma reflexiva, relacionando criticamente sua atividade em sala de aula à produção ininterrupta de discursos na sociedade e aos estudos acadêmicos a eles atinentes.

Embora muito se insista na assertiva de que a escola é um campo de atividade crítica e reflexiva e que o conhecimento deva ser construído mais que transmitido, todas essas noções esbarram no fato de que a imposição velada dos manuais nas escolas caracteriza uma ingerência política na esfera da educação. O lado mais problemático é o fato de que a indústria do manual didático se impõe como política de estado.

Em nossas análises, concluímos que a atuação do Estado na circulação de livros didáticos traduz-se na tentativa de manutenção do *status quo*. Entretanto, as transgressões, reinterpretações e ressignificações, que se fazem nas políticas públicas quando elas são efetivadas, nos mostram que o PNLD não gera um ensino unitário. No contexto dos livros de Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo, há a tentativa de se impor um

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 248 17/02/2017 11:14:42

modelo sociodiscursivo dominante, mas que não alcança força suficiente para silenciar outras modalidades de uso do idioma.

É necessário, finalmente, salientar que ao se elaborar um texto didático, editá-lo, publicá-lo e submetê-lo ao crivo do PNDL, está-se evocando pragmaticamente um viés ideológico. Ao definir o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, quem produz o livro didático, isto é, toda a instituição discursiva que o fomenta, faz recortes e, portanto, dá voz ou silencia falas, currículos que se ocultam e outros que se revelam, e alinha-se a posicionamentos políticos em detrimento de outros.

Acreditamos que nossa abordagem do livro didático, relacionando elementos linguísticos, políticos e ideológicos, possa servir de protocolo para outras análises a respeito desse objeto que, como apresentado, possui diversos aspectos a serem considerados, dentre os quais: o seu papel como instrumento pedagógico, a sua força política de veiculação e inculcação ideológica e, no caso brasileiro, a participação do Estado em seus processos de publicação e circulação.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 249 17/02/2017 11:14:42

Referências

ABREU, Márcia. **Imprensa Régia do Rio de Janeiro: novas perspectivas**. 2004. Disponível em: http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marciaabreu.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. *In:* _____ (Org.). O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Educação. **Dados Estatísticos – PNLD 2014**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Decreto-lei n.93 de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 8. 460 de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Decreto n. 59.355 de 05 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Decreto n. 91.542 de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – Apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentvi-ew=article%3E.%20Ac%20AAAanklnlkn%20acesso%2006/10. Acesso em: 28 fev. 2016.

CEREJA. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHOPPIN, Alain. **L'histoire des manuels scolaires**. Une approche globale. *In:* Histoire de l'éducation, n°. 9, 1980. pp. 1-25. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. Trad. Maria Helena C. Bastos. *In:* História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 28 fev. 2016.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 250 17/02/2017 11:14:42

DA SILVA, Edissa Fragoso. **Leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa**. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2010. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/COGNICAO_6587_1308236128.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de; CASTELANO, Karine Lôbo. **Políticas Linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC**. Agenda Social, v. 5, nº 3, p. 13-29, set-dez/2011. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337692953.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Org. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; trad. Adail Sobral *et al.*, São Paulo: Parábola, 2010.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. *In:* GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso. Trad. De Bethania Mariani *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. **Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural.** *In:* Dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. Pro-Posições, v. 23, n. 3 (69), p. 21-31, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300002. Acesso em: 28 fev. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 251 17/02/2017 11:14:42

12

Linguagem hipertextual no livro didático de Língua Portuguesa

Monique Teixeira Crisóstomo
Andressa Teixeira Pedrosa Zanon

Introdução

A partir dos avanços tecnológicos, muitas discussões têm sido realizadas sobre o fenômeno do hipertexto. Há quem acredite que este conceito surgiu com a tecnologia, porém abordaremos, neste trabalho, que ele se configura também no meio impresso. Todo texto, de certa forma, pode ser considerado hipertextual, pois a cada leitura nos remete a outras ideias, acionando nossa memória e imaginação, atualizando sempre o que lemos.

Desse modo, a intertextualidade faz-se também presente na textualidade, uma vez que não existe nenhum texto "puro"; um texto é sempre criado a partir de outros. Maingueneau (2008) também cita que nenhum texto é neutro, ou seja, de certa maneira, qualquer texto estará perpassado pelos pré-construídos de outros discursos, pois um discurso não se inscreve em uma página em branco, quando ele se constitui firma-se sobre uma base ideológica já existente. Bakhtin (1995) ainda aponta que todo discurso é constituído, na sua tessitura, por milhares de fios ideológicos, não havendo, pois, discursos inocentes e neutros.

Para confirmar que o hipertexto pode ser encontrado no meio impresso, analisamos alguns itens de informação presentes em um livro didático de Língua Portuguesa[1] e estabelecemos como se dá esse processo de leitura hipertextual.

As hipóteses deste trabalho baseiam-se no fato de que a leitura hipertextual torna-se possível a partir do material impresso, não sendo, portanto, uma

1. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens. vol.3. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 248-257.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 253 17/02/2017 11:14:42

característica exclusiva do meio eletrônico. Além disso, defendemos que não é necessário que se mude do suporte digital para o impresso para que se leia de forma não-linear, pois construímos *links* de diversas formas. Os objetivos aqui propostos, então, foram evidenciar marcas hipertextuais em textos impressos, analisar itens de informação de livros didáticos que nos levam a uma leitura hipertextual e mostrar que o hipertexto estabelece relação com a memória humana. De tal modo, percebemos que a leitura hipertextual ocorre de diversos modos e caberá ao leitor realizá-la ou não.

Algumas considerações sobre a leitura hipertextual

A história do hipertexto relaciona-se com a história do texto, a leitura hipertextual não está presente apenas no meio digital, pois a encontramos também em livros de formatos impressos e de diversas formas, o que nos permite fazer uma leitura não-linear.

Inúmeros exemplos de hipertextos podem ser encontrados na história da literatura impressa. Uma enciclopédia é um clássico exemplo de hipertexto construído no papel, pois permite acesso não-linear aos verbetes contidos em diferentes volumes. A leitura dos sumários, por sua vez, proporciona ao leitor a possibilidade de escolher o roteiro de sua leitura, o que pode fugir à linearidade. Os *boxes*, presentes em determinados capítulos de livros didáticos, trazem informações complementares e podem levar a uma leitura hipertextual. Por fim, hoje é muito comum a publicação de obras científicas organizadas por um autor e com a contribuição de capítulos escritos por vários outros, o que permite que se faça uma leitura não-linear, constituindo, assim, o que chamamos de hipertexto no meio impresso.

O conceito de hipertexto diz respeito ao nosso modo de ler e escrever, das inúmeras possibilidades fornecidas à realização desta leitura e escrita, do vasto número de informações adquiridas. Desse modo, são inúmeros os conceitos de hipertexto encontrados na literatura científica, algumas teorias que consideram hipertexto apenas o que acontece no meio digital e outras que sinalizam a existência desse fenômeno no meio impresso.

LÉVY (1993, p. 33) postula que

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 254 17/02/2017 11:14:42

> o hipertexto pode ser definido como um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

Ainda segundo Lévy (1996), o hipertexto, enquanto suporte do meio eletrônico, leva a uma desterritorialização do texto, possibilitando uma leitura não-roteirizada, em que o leitor cria um percurso nômade de leitura. Assim, temos o leitor dândi, aquele que deambula pelo percurso de realização da leitura.

De acordo com Villaça (2002, p. 103), "(...) se a leitura do computador se dava de forma linear, agora com o hipertexto temos uma rede multidimensional na qual cada ponto ou nó pode ser potencialmente conectado a qualquer outro". Dessa maneira, compreendemos o hipertexto como um suporte agregador, que sai do centro da informação para somar outros sentidos, pois acumula vários recursos.

O hipertexto pode ser comparado, também, às nossas habilidades mentais. Quando pensamos em um determinado assunto, nosso cérebro projeta outras inúmeras informações relacionadas, estabelece conexões e, dessa maneira, acessamos *links* mnemônicos.

Lévy (*apud* COSCARELLI, 2002, p. 73) enfatiza:

> quando ouço uma palavra, isso ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos, etc.

Percebemos que a leitura hipertextual não ocorre apenas no meio eletrônico, pois a memória humana é um vasto campo de relações hipertextuais, estabelece sentidos diversos, tornando-se, assim, um grande exemplo de hipertexto não-eletrônico. Para Clément (*apud* SÜSSEKIND, 2004, p.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 255 17/02/2017 11:14:42

29), "a história das tecnologias do escrito é inseparável da história do pensamento". Para ler hipertextualmente não é necessário que se mude para o suporte digital, pois podemos construir *links* por meio de diversas formas. Essa rede de relações transforma-se todo tempo, uma vez que, ao se acionar um elemento, outros são estimulados, acionando novas ideias, então

> o objetivo de todo texto é o de provocar em seu leitor um certo estado de excitação da grande rede heterogênea de sua memória, ou então orientar a sua atenção para uma certa zona de seu mundo interior, ou ainda disparar a projeção de um espetáculo multimídia na tela de sua imaginação.
>
> Não somente cada palavra transforma, pela ativação que propaga ao longo de certas vias, o estado e excitação da rede semântica, mas também contribui para construir ou remodelar a própria topologia da rede ou a composição de seus nós (Lévy, *apud* COSCARELLI, 2002, p. 73).

Muitos recursos tecnológicos são produzidos a fim de propiciar uma leitura mais dinâmica e atrativa, que leve o leitor a uma maior interação com o texto. Assim, muito se pensa sobre o que ocorrerá com o livro impresso, se seu fim estará próximo, uma vez que o modo de leitura está se modificando a partir da tecnologia. Porém,

> a lógica do capitalismo, fundada na obsolênscia programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema. Talvez se torne ainda mais elitizado; ou, pelo contrário, ameaçado de desaparecimento, providencie no barateamento do custo e à renovação de popularidade (ZILBERMAN, 2001, p. 118).

Analogamente, Villaça (2002, p. 101) (re)afirma sobre o desaparecimento do livro impresso: "A forma tradicional do livro estaria chegando ao fim e paradoxalmente nunca se publicou tanto". Sobre a mesma discussão, Humberto Eco (*apud* VILLAÇA, 2002, p. 103) discorda que as novas tecnologias acabarão com os livros impressos, uma vez que "os modos de adquirir conhecimento foram apenas se multiplicando".

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 256 17/02/2017 11:14:42

A leitura realizada no meio impresso permite que o leitor faça as suas próprias ligações, as conexões que acha importante, apropriando-se, assim, de sua imaginação, roteirizando sua própria forma de leitura. Já a leitura eletrônica não permite que a imaginação do leitor vá tão longe, pois, na maioria das vezes, já se encontram textos prontos e organizados de modo a não exigir tanto de conexões subjetivas.

Zilberman (2001, p. 118-119) corrobora a ideia de que

> (...) a leitura que aparece nos livros apresenta uma particularidade resultante do formato desse objeto: acolhendo a matéria da imaginação, estruturada em termos de narração da ação própria e alheia, ou desnudamento da interioridade do eu, ela suscita a participação, bem como a identificação com seres fictícios.
>
> A linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios nãos fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor.

Assim, podemos, mais uma vez, perceber que as leituras hipertextuais podem ser realizadas no formato impresso. Os próprios parênteses de um texto causam os "buracos", as lacunas, a quebra da linearidade. Desse modo, Zilberman (2001) confirma que a não-linearidade não é uma prática somente do meio eletrônico, mas também de outros formatos.

Se comparado ao meio impresso, o hipertexto eletrônico traz algumas limitações, como não levar o leitor a desenvolver a sua imaginação, pois os textos dispostos por meio dos *links* já são postos com uma certa intencionalidade, com uma determinada ideologia.

Villaça (2002, p. 103) aborda outros limites do contexto eletrônico: "homogeneização da percepção, leitura apressada por influência da velocidade do meio e proliferação da informação".

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 257 17/02/2017 11:14:42

Outro elemento constituinte dos textos é a intertextualidade, ou seja, um diálogo entre vários textos. Assim, Kristeva (1974, p. 64) postula que "(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto".

"Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário" (MARCUSCHI, 2008, p. 129). Posto isso, fica claro que a intertextualidade é uma maneira de conectar, por exemplo, áreas multidisciplinares, é uma demonstração de que nenhum texto é isolado, mas sim uma "comunhão de discursos" (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Porém, para que a intertextualidade ocorra é necessário, muitas vezes, de um conhecimento enciclopédico por parte do leitor, para que possa dar sentido aos textos trabalhados. Assim, como afirma Koch,

> (...) a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2007, p. 86).

Ainda baseado nas teorias de Pierre Lévy, abordamos os conceitos de atualização e virtualização, enfatizando que o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. O virtual é o que encontramos em potência e não em ato, sendo o nó de um determinado problema e um dos principais vetores de criação da realidade. Lévy (1996, p. 16) define o virtual "como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização".

Por conseguinte, a atualização serve como uma resposta, como uma solução ao nó, posto pela virtualização, é a criação de uma solução exigida para um determinado problema.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 258 17/02/2017 11:14:43

> A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação de idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual (LÉVY, 1996, p. 16).

Dessa forma, ao ler, o leitor atualiza um sentido que está em latência no texto e, posteriormente, o virtualiza novamente ao lançar outros nós, outra problemática. Ler é atualizar contextos que estão em estágio embrionário no texto.

As diversas formas de leitura hipertextual no livro didático de Língua Portuguesa

Para validar as premissas supracitadas, abordamos alguns *itens de informação* presentes no livro didático, a fim de mostrar que o material impresso pode trazer muitas características presentes nos livros eletrônicos.

Os sumários presentes nos livros são fonte de leitura hipertextual, uma vez que possibilitam ao leitor uma leitura não-roteirizada, em que ele pode escolher em que página e/ou capítulo deseja ir, conforme sua necessidade.

Outro exemplo de leitura hipertextual encontrado no livro pesquisado foram as páginas que iniciam cada capítulo, intituladas como *Fique ligado! Pesquise!*, que trazem diversas informações e sugestões culturais - como vídeos, livros, músicas, artes plásticas e *sites* - a respeito dos assuntos que serão abordados posteriormente.

Dessa maneira, a leitura é hipertextual, uma vez que cria *links* com outras informações, foge da linearidade e permite que o leitor escolha sua trajetória de leitura. Ao mesmo tempo, este processo de leitura é também intertextual, pois traz diversos textos que mencionam os textos-fontes

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 259 17/02/2017 11:14:43

a serem trabalhados durante o capítulo. A partir da realização destas leituras, o leitor atualizará o que leu para, posteriormente, lançar suas virtualizações.

Fique ligado! Pesquise!

Para você conhecer mais sobre a poesia brasileira da geração de 30, sugerimos:

VÍDEOS

Vinicius de Moraes, de Miguel Faria Jr.; *Orfeu*, de Cacá Diegues, baseado na peça teatral *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Morais; *Poeta de sete faces* e *O vestido*, de Paulo Thiago; *Drummond, poeta de vasto mundo*, de Maria Maia; *Crônica da cidade amada*, de Carlos Hugo Christensen, que reúne onze pequenas histórias tipicamente cariocas, baseadas em crônicas de Drummond, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino e outros.

LIVROS

Reunião, Corpo, De notícias e não notícias faz-se a crônica, de Carlos Drummond de Andrade (José Olympio); *As melhores poesias de Murilo Mendes, As melhores poesias de Cecília Meireles, As melhores poesias de Jorge de Lima* (Global); *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles (Nova Fronteira); *O poeta noturno*, de José Aderaldo Castelo (Companhia das Letras); *Vinicius de Moraes – Todas as letras* (Companhia das Letras).

DECLAMAÇÃO/ MÚSICA

Ouça os discos *Carlos Drummond de Andrade – Antologia poética* (Philips, 1979), que contém poemas declamados pelo próprio autor; *Amor poesia* (Som Livre), com poemas de Drummond declamados por Scarlet Moon e trilha sonora de Sacha Amback; *História de dois amores* (Projeto Luz da Cidade), com declamação de Odete Lara; *Carlos Drummond de Andrade* (Projeto Luz da Cidade), com poemas declamados por Paulo Autran; e o audiolivro *O Brasil dizendo Drummond* (Projeto Luz da Cidade). Ouça também o disco *O grande circo místico*, de Edu Lobo e Chico Buarque (Som Livre, 1983, e Velas, 1993), inspirado no poema homônimo de Jorge de Lima; CDs de Vinícius de Morais e Toquinho, com músicas de ambos e poemas de Vinícius declamados por ele próprio.

SITES

Sobre Drummond: http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/
Sobre Cecília Meireles: www.jornaldepoesia.jor.br/ceciliameireles.html
Sobre Vinícius de Morais: viniciusdemoraes.com.br/ e www.rhaiza.com.br/vinicius.htm
Sobre Jorge de Lima: www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html
Sobre Mário Quintana: www.jornaldepoesia.jor.br/quinta.html
Sobre Manoel de Barros: www.jornaldepoesia.jor.br/manu.html

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

Vemos também nos glossários, que auxiliam no campo lexical na leitura do texto impresso, uma fonte de leitura que foge à linearidade, pois, ao encontrar no texto uma palavra desconhecida e destacada, o leitor tem a possibilidade de ir ao glossário, se julgar necessário, para verificar o significado da mesma. Desse modo, o leitor atualiza o que leu e lança outras virtualizações, pois cria outros nós em sua leitura.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 260 17/02/2017 11:14:44

I

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados.

[...]

Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combalida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarado pelo olhar desassombrado e forte; [...] e da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

(Idem, p. 92-93.)

***Os sertões*: da Bahia para o mundo!**

Em 2002, durante as comemorações do centenário de publicação da obra de Euclides da Cunha, o grupo Uzyna Uzona, liderado por José Celso Martinez Correa, deu início, no Teatro Oficina, em São Paulo, à representação de *Os sertões*. A peça, dividida em cinco partes, levou cinco anos para ser representada por completo, num total de 26 horas de espetáculo.

Lenise Pinheiro/Folha Imagem

***Cena da peça* Os sertões.**

A peça viajou pela Europa e pelo Brasil e, em 2007, foi encenada no estádio de futebol de Canudos, na Bahia, próximo do local onde ocorreram os conflitos. Na ocasião, José Celso declarou:

> Eu quero que a nossa ida a Canudos seja o início de um processo de reparação. Vão pesquisadores de todo o lugar do Brasil para lá. Há investimentos para reparar monumentos e museus. Mas a economia local não existe. Assim como Nagasaki e Hiroshima, o Brasil deve reconstruir Canudos.

adormido: adormecido.
atonia: perda do tônus, das forças.
estadear: manifestar, demonstrar.
Hércules: personagem da mitologia, caracterizado por ter uma força incomum.
neurastênico: fraco, irritado.
Quasímodo: personagem corcunda da obra *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo.
remorado: adiado, retardado.
tabaréu: soldado inexperiente; pessoa inapta para fazer alguma coisa; caipira.
titã: personagem da mitologia; pessoa dotada de força extraordinária.
transmutação: ato ou efeito de transformar-se.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

Outra forma de leitura hipertextual são os *boxes* presentes no livro didático trabalhado. Podemos identificá-los como elementos que servem de suporte ao texto didático, pois têm a função de levar informações complementares em relação ao texto principal, assim como as tabelas e os gráficos.

Desta maneira, os *boxes* são grandes exemplos de fonte de leitura hipertextual, pois, ao ler os conteúdos presentes nos mesmos, o leitor foge a uma leitura linear, sai de um roteiro pré-estabelecido e começa a fazer *links* com outras informações. Por conseguinte, a maioria dos *boxes* visa promover a atualização dos conteúdos a partir da inserção de novas informações, simulando uma interatividade com o leitor.

Bakhin (1995) afirma que ao incorporar o discurso alheio esse sofre modificações e, por isso, não é mais o mesmo. No entanto, mesmo

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 261 17/02/2017 11:14:45

sofrendo alterações, o discurso do outro pode ser reconhecido. Assim, "o discurso de outrem não se dilui nem se efetua completamente" (BAKHTIN, 1995 [1929], p. 145). O autor defende a tese de que todo discurso é dialógico, constituído de diversas vozes consonantes.

A intencionalidade dos discursos também foi apontada por Charaudeau (2006):

> Todo fato de linguagem poderia ser considerado um discurso relatado se este último fosse definido de maneira ampla: ao vir ao mundo, cada ser humano é imediatamente mergulhado num oceano de palavras; não de palavras circulando como anjinhos anunciando seu advento, mas palavras corporificadas em seres humanos, seres humanos que durante toda vida constituirão esse outro eu com quem e contra quem cada um deverá travar combates para construir sua identidade. Retomado, repetindo, imitando, o que os outros disseram, apropriando, reconstruindo, modificando, ou mesmo inovando o dito através de seu próprio ato de enunciação é que se constrói a identidade do ser falante, o que faz com que falar seja, ao mesmo tempo, dar testemunho de si e do outro, do outro e de si (CHARAUDEAU, 2006, p. 161).

Então, devemos nos atentar para o fato de que todo texto traz consigo uma intencionalidade, seja de forma clara ou oculta, com a finalidade de persuadir alguém acerca do que se considera verdade, por mais imparcial que o autor tente ser na sua argumentação. Esta intencionalidade pode estar contida no discurso de quem escreve, porém influenciada por determinadas entidades, classes sociais, posicionamentos ideológicos entre outros fatores.

Como aponta Maingueneau (2008), cada discurso introduz o Outro em seu fechamento, mas introduz o Outro de forma traduzida, produz, na verdade, um simulacro do Outro, o seu próprio avesso. Dessa maneira, podemos perceber que estes *boxes* trazem também uma intencionalidade. Analisamos, a seguir, alguns *boxes* selecionados para análise de uma leitura hipertextual.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 262 17/02/2017 11:14:45

O primeiro *box* encontrado foi intitulado como "Outras quadrilhas". Antes de chegarmos à sua leitura foi trabalhado o poema "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade, colocado como uma informação complementar, podendo de ser lido de uma forma hipertextual, uma vez que, ao lê-lo, o leitor quebra a linearidade, ao fugir do roteiro de leitura. Ao mesmo tempo, podemos fazer também uma leitura intertextual, pois faz referência ao texto de Drummond, ao ser parafraseado por Chico Buarque.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(Rio de Janeiro: Record. © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br.)

Patinadores *(1912), de Lasar Segall.*

Outras quadrilhas

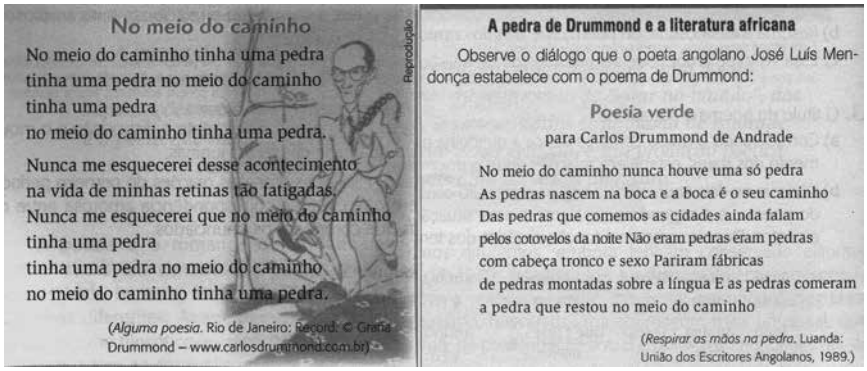
Na canção "Flor da idade", Chico Buarque retoma e recria o poema "Quadrilha", de Drummond. Na canção haveria esperança para o amor entre Carlos e Dora? Veja um trecho da letra:

Carlos amava Dora que amava Lia que amava Léa que amava Paulo / Que amava Juca que amava Dora que amava Carlos que amava Dora / Que amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava / Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava / a filha que amava Carlos que amava Dora que amava toda a quadrilha

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 263 17/02/2017 11:14:46

O segundo *box* analisado também se configura como um hipertexto no livro impresso e trabalha com a intertextualidade de um outro poema de Drummond, exigindo que o leitor acione outros *links* em sua leitura. Porém, devemos evidenciar que o leitor escolhe qual caminho de leitura seguirá e só recorrerá ao *box* caso julgue necessário.



No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

(*Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record. © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br)

Reprodução

A pedra de Drummond e a literatura africana

Observe o diálogo que o poeta angolano José Luís Mendonça estabelece com o poema de Drummond:

Poesia verde

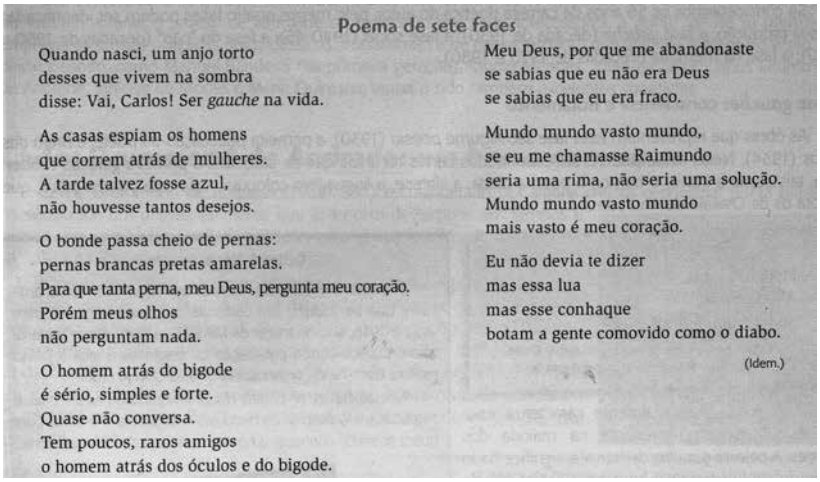
para Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho nunca houve uma só pedra
As pedras nascem na boca e a boca é o seu caminho
Das pedras que comemos as cidades ainda falam
pelos cotovelos da noite Não eram pedras eram pedras
com cabeça tronco e sexo Pariram fábricas
de pedras montadas sobre a língua E as pedras comeram
a pedra que restou no meio do caminho

(*Respirar as mãos na pedra*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1989.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

No terceiro *box*, ocorre novamente uma leitura hipertextual, ao se criar um novo *link* com informações, e intertextual, pois temos um texto de Chico Buarque que nos remete ao "Poema de sete faces", de Drummond.



Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

(Idem.)

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 264 17/02/2017 11:14:46

Anjo torto e o interdiscurso

O "Poema de sete faces" motivou a criação de vários outros textos, que com ele mantêm uma relação interdiscursiva. Veja, como exemplo, um trecho da canção "Até o fim", de Chico Buarque:

Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim.
[...]

(Chico Buarque. *Tantas palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 276.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

Por último, analisamos o *box Para quem quer mais na Internet*, que se mostra de forma hipertextual no meio impresso e convida o leitor a buscar mais informações no meio eletrônico.

Para quem quer mais na Internet

Se você deseja conhecer mais da obra de Carlos Drummond de Andrade, sugerimos acessar os *sites*:
http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/
www.algumapoesia.com.br/drummond.htm

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. 2010.

Foi possível perceber que, em todos os *boxes*, o leitor realiza uma leitura hipertextual, pois traça caminhos de leitura não-roteirizados, fugindo à linearidade. Ao realizar esse passeio, o leitor crítico atualiza o que leu e lança novas virtualizações. Deste modo, percebemos que a leitura dos *boxes* desterritorializam o texto, pois sai da informação central para outras, postas como complementares. Ao ler os *boxes*, é como se o leitor estivesse dialogando, promovendo, assim, a intertextualidade. Apesar da importância desses elementos, temos de levar em consideração que muitos professores e/ou alunos dispensam o uso dos *boxes*, pois acham que as

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 265 17/02/2017 11:14:47

informações trazidas por eles não possuem grande relevância, não fazendo uma contextualização com os assuntos abordados no capítulo.

Conclusão

A partir das discussões aqui apresentadas, podemos perceber que a leitura hipertextual não é realizada apenas no meio eletrônico e que o livro didático é uma fonte desse modo de leitura no meio impresso. Assim, os textos, de um modo geral, são fontes de leitura hipertextual, pois estabelecem sempre relação com outros textos, remetem a outras ideias e pensamentos.

Ao ler, somos levados, também, ao processo de atualização e, posteriormente, a criar novas virtualizações. Nesse processo de leitura hipertextual ocorre, muitas vezes, a intertextualidade, ao se estabelecer diálogos entre um texto criado a partir de outro texto-fonte.

Com este trabalho, verificamos que o livro didático aqui usado traz vários exemplos de leitura hipertextual, como os sumários, os *boxes* e os glossários, desmistificando o senso comum de que este processo de leitura é típico do meio eletrônico e que seu surgimento deu-se a partir dos avanços tecnológicos.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 266 17/02/2017 11:14:47

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995/ [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003/ [1979]. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Portu-guês: Linguagens. vol.3. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 248-257.

CHARAUDEAU. Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. [PAULIUKONIS, A. L. & MACHADO, I. L.] São Paulo: Contexto, 2008.

CLÉMENT, Jean. **O hipertexto como nova forma de escrita**. *In:* SÜSSEKIND, Flora. (org.) Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

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

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997/ [1987].

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008/ [1995].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VILLAÇA, Nizia. **Impresso ou eletrônico?: um trajeto de leitura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores**. São Paulo: Senac, 2001.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 267 17/02/2017 11:14:47

Brasil Multicultural Editora

Criada em 2015, nossa editora assume o desafio de publicar trabalhos científicos e culturais de relevância para a sociedade, e que contemplem temas de repercussão na comunidade acadêmica. Pretende-se priorizar obras de autoria de jovens pesquisadores.

Ao publicar esta obra, estamos consolidando a missão de nossa editora, que consiste em difundir e fomentar pesquisas de relevância para a sociedade.

Dessa forma, acreditamos aproximar a produção científica dos seus protagonistas.

Linha Editorial:

- Educação;
- Direito e Cidadania;
- Psicologia;
- Comunicação e Linguagens;
- Inclusão Social;
- Multiculturalismo;
- Gestão e Ética Empresarial.

editora@brasilmulticultural.com.br

Esta obra foi composta nas tipologias Minion/ITC Offina Sans e foi impressa em papel off-white 80 grs./m², no verão de 2017.

Livro Linguística em perspectiva_2a_prova.indd 270 17/02/2017 11:14:47