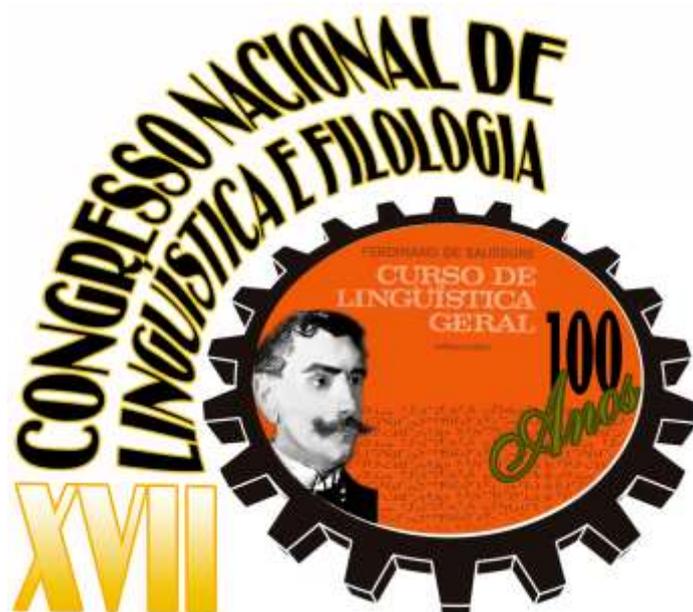


XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



ISSN: 15148782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVII, Nº 03
MINICURSOS E OFICINAS



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

**XVII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**
de 26 a 30 de agosto de 2013

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Marilene Meira da Costa

Adriano de Souza Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da Silva

Anne Caroline de Moraes Santos

Antônio Elias Lima Freitas

Eduardo Tuffani Monteiro

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

Luiz Braga Benedito

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Ilma Nogueira Motta

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. **APRESENTAÇÃO** - *José Pereira da Silva* 07
1. **A DERIVAÇÃO E SEUS SUBTIPOS: UM ESTUDO COMPARATIVO** - *Vito César de Oliveira Manzolillo* 09
2. **A ESCRITA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA** - *Doris de Almeida Soares* 19
3. **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FACILITADORA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS** - *Joildes Santos de Sousa, Josinéia Santos de Sousa e Elane de Jesus Santos* 33
4. **AS TEORIAS DE LINGUAGEM, AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A METODOLOGIA ADOTADA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** - *Renata da Silva de Barcellos* 43
5. **CURSO BREVE DE TUPI ANTIGO EM DEZ LIÇÕES (Com base nos nomes de origem tupi da geografia e do português do Brasil)** - *Eduardo de Almeida Navarro* 53
6. **METÁFORAS, PROTÓTIPOS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS: COMO A LINGUAGEM REVELA OS CAMINHOS DA MENTE** - *Naira de Almeida Velozo* 75
7. **O TÓPICO EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS** - *Paulo de Tarso Galembeck* 89
8. **OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NA UNIVERSIDADE: O PAPEL DOCENTE E DISCENTE NESTE CAMINHAR** - *Arlinda Cantero Dorsa* 101
9. **PRAGMÁTICA, LINGUAGEM E FILOSOFIA** - *Maria Lucia Mexias Simon* .. 111
10. **PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** - *Marcos Luiz Wiedemer* 117
11. **UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** - *Renata da Silva de Barcellos* 123
12. **SAUSSURE E A DIACRONIA CEM ANOS DEPOIS** *José Pereira da Silva* 131
13. **GRAMÁTICA HISTÓRICA E MUDANÇA LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO** - *José Pereira da Silva* 139

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com treze dos quatorze trabalhos que serão apresentados no XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 26 de agosto deste ano de 2013 como minicursos e como oficinas.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, estamos editando, simultaneamente, este *Livro de Minicursos e Oficinas* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2013* (CD-ROM) e em suporte impresso, neste número 3 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste *Livro de Minicursos e Oficinas*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2013*.

Junto com o *Livro de Minicursos e Oficinas* e o *Livro de Resumos*, o *Almanaque CiFEFiL 2012* já traz publicada por volta de uma centena de textos completos deste **XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o próximo ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Desta vez, a programação vai publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2013.

José Pereira da Silva

A DERIVAÇÃO E SEUS SUBTIPOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Vito César de Oliveira Manzolillo (UERJ)
cesarmanz@globocom.com

O processo de Derivação, dos mais profícuos da língua portuguesa, apresenta, ainda, alguns aspectos obscuros na sua formação.

(FREITAS, 2007, p. 187)

1. Considerações iniciais

Nossa experiência em sala de aula, ministrando cursos na área da Morfologia, nos levou a perceber o fato de que, com demasiada frequência, no âmbito dos processos de formação de palavras, os autores costumam analisar de modo diferente os tópicos expostos. No que diz respeito especificamente à derivação, tal afirmativa constitui verdade incontestável.

Assim, o que se pretende com a pesquisa que ora se apresenta é a realização de estudo comparativo centrado na observação da derivação e de seus subtipos sob a perspectiva de autores diversos.

2. A derivação e seu conceito

Ao voltarmos nosso interesse para o estudo dos processos de formação de palavras, convém ter em conta as seguintes palavras de Basilio (1987, p. 16):

(...) podemos observar que “formação” tem duas interpretações: uma interpretação ativa, em que o termo se refere ao processo de formar palavras; e uma interpretação mais passiva, em que o termo se refere à maneira como as palavras estão constituídas. As gramáticas normativas seguem, via de regra, a segunda interpretação; em consequência disso, procuram dar conta apenas das características das formas já construídas.

Henriques (2011, p. 112) também observa que

O estudo da formação de palavras tanto pode se referir a uma visão descritiva do léxico já constituído como pode dar conta das regras internas que propiciam a criação de novos vocábulos. Trata-se, pois, de duas visões, uma passadista, outra dinâmica, diferentes e complementares.

Assim, a derivação - processo de formação de palavras herdado do latim que nos interessa analisar no momento - tem sido utilizada desde o início da história do português para a criação de novas palavras.

De modo simples e direto, é possível definir derivação como o acréscimo de afixo(s) a uma base com o intuito de gerar um novo item léxico. Nas palavras de Freitas

(2007, p. 157), é “o processo formador de novas palavras e pertence a uma relação aberta da língua”. Ainda para o mesmo autor (2007, p. 157), “é indispensável, na derivação, que os elementos tenham valor significativo no sistema; o sintagma que se forma apresenta um monema derivacional que constitui uma forma presa (afixo)”.

Recorrendo mais uma vez a Basilio (1987, p. 26) descobrimos que

em geral, a base de uma forma derivada é uma forma livre - isto é, uma palavra comum; ou, mais tecnicamente, uma forma que possa por si só constituir um enunciado, como acontece com verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Mas também temos casos de derivação a partir de bases presas.

Já Carone (1988, p. 38-9) considera que “a derivação é o procedimento gramatical mais produtivo para o enriquecimento do léxico. Realiza-se sobre apenas um radical, ao qual se articulam formas presas, os afixos”, com o que concordam Correia & Almeida (2012, p. 38), para quem, “a derivação é aparentemente o processo mais disponível para a construção de palavras, não apenas na língua portuguesa, como nas línguas românicas”.

Sandmann (1992, p. 34), por sua vez, explica que “na derivação temos uma base e um afixo (...), cabendo a este expressar uma ideia geral e à base uma ideia particular ou menos geral.”

Correia & Almeida (2012, p. 36) argumentam que “na derivação afixal existe apenas uma unidade de significado lexical, a base de derivação, à qual se junta um afixo (...), para formar uma nova unidade lexical.” As mesmas autoras (2012, p. 38) informam ainda que

Na derivação, incluem-se processos de natureza um pouco distinta. Por um lado, temos a derivação afixal (...), que é a mais típica de todas, e, por outro, temos a chamada derivação não afixal, a conversão, em que não intervêm quaisquer afixos, ocorrendo apenas uma mudança categorial (...) do radical que é alvo de derivação.

Souza-e-Silva & Kock (2011, p. 52) entendem que “a *derivação* consiste na formação de palavras por meio de afixos agregados a um morfema lexical.” Acrescentam ainda que, para que haja derivação, duas condições precisam ser satisfeitas: a possibilidade de apreensão sincrônica dos morfemas envolvidos no processo e a possibilidade de o afixo se encontrar à disposição dos falantes para a formação de novos derivados.

O critério sincrônico para a existência de derivação é igualmente salientado por Freitas (2007, p. 157), para quem,

Não haverá derivação, se a palavra não constituir um sintagma formado sincronicamente, como sucede em *submisso*, *súbito*, *conduzir*, *colegas*, etc., uma vez que não há uma forma livre funcionando como *base* na fase atual da língua.

Por fim, Kehdi (1997, p. 53) ressalta que

Relativamente à derivação, convém lembrar que, embora possa variar o número de afixos presos a uma determinada base, há uma regularidade subjacente, revelada pela análise em constituintes imediatos (C.I.); o vocábulo é sempre constituído de camadas binárias de mesma estrutura, ou seja, um elemento nuclear e um periférico.¹

¹ Basilio (1987, p. 14) também esclarece que “a palavra morfologicamente complexa, ou seja, a palavra que contém mais de um elemento, é estruturada basicamente como a combinação de uma base com um afixo. Esta base pode, por sua vez, ser também complexa, isto é, também estruturada em termos de base e afixo”.

3. *Derivação prefixal e derivação sufixal*

Segundo Cunha & Cintra (1985, p. 83-4),

Os PREFIXOS são mais independentes que os SUFIXOS, pois se originam, em geral, de advérbios ou de preposições que têm ou tiveram vida autônoma na língua. A rigor, poderíamos até discernir as formações em que entram prefixos que são meras partículas, sem existência própria no idioma (como *des-* em *desfazer*, ou *re-* em *repor*), daquelas de que participam elementos prefixais que costumam funcionar também como palavras independentes (assim: *contra-* em *contradizer*, *entre-* em *entreatrir*). No primeiro caso haveria DERIVAÇÃO; no segundo, seria justo falar-se em COMPOSIÇÃO.

Consoante Azeredo (2010, p. 451-2),

Não são claros os limites entre derivação prefixal e composição. Vários prefixos são variantes de preposição (*com*, *sem*, *entre*), e muitos adjetivos e morfemas de significação numeral se antepõem a bases léxicas com um comportamento gramatical análogo ao de prefixos (*aeroespacial*, *bimotor*, *pentacampeão*). Por isso existem bons argumentos a favor de incluir a prefixação nos processos gerais de composição, assim como também é defensável tratá-la como um processo intermediário entre a composição e a sufixação.

Já de acordo com Freitas (2007, p. 158),

Para alguns autores só os sufixos representam afixos derivacionais, porquanto incluem os prefixos no processo de composição sob o argumento de que “o prefixo é uma espécie de semantema subsidiário”. Relacionam os prefixos com as preposições *com*, *entre*, *a* etc., atribuindo-lhes, assim, existência independente na língua.

Para ele (2007, p. 158), a “relação entre esses prefixos e algumas preposições constitui um ponto de vista diacrônico. Numa descrição sincrônica não há mais que uma coincidência de formas”.

Dada a dificuldade de propor critérios rígidos capazes de estabelecer diferenças entre os dois casos, os autores anteriormente citados preferem considerar a ocorrência de derivação prefixal em ambas as situações.

Sandmann (1997, p. 71) afirma também que “no passado (...) muitos gramáticos não distinguiam a prefixação da composição,” enquanto Monteiro (2002, p. 139-40), em consulta a diversos estudiosos, chega à conclusão de que 60% deles incluem a prefixação entre os tipos de derivação, posição igualmente defendida por ele. O mesmo autor (2002, p. 142) menciona a expressão *derivação progressiva*, usadas pelas gramáticas nos casos em que há acréscimo de sufixos.

De acordo com alguns estudiosos, “os prefixos nunca mudam a classe da palavra a que se adicionam” (BASILIO, 1987, p. 9).

Já para Azeredo (2010, p. 450),

o afixo pode ser responsável pela classe gramatical da palavra derivada: **-dade** forma substantivos, **-oso** forma adjetivos, **-izar** forma verbos, **-mente** forma advérbios, e assim por diante. Normalmente, só os sufixos têm esse papel. Em alguns casos, porém, a construção ‘preposição + substantivo’ deu origem a adjetivos (cf. *comida sem-sal*, *uma atitude sem-vergonha*, *um roteiro sem-par*). Este modelo é a base de algumas formações recentes em que um prefixo semelhante a uma preposição forma adjetivos derivados de substantivos (cf. *centro pró-melhoramentos*, *campanha antitóxico*, *manifesto antiaborto*, *período pós-parto*, *casamento interspécies*)².

² Conforme se lê em Sandmann (1997, p. 71), “o prefixo (...) não muda a classe ou subclasse da base (...)”. Também para Kehdi (1997, p. 9) “(...) os prefixos não contribuem para a mudança da classe gramatical do radical a que se ligam (...)”. Henriques (2011, p. 19, nota 8), por sua vez, afirma que “a possibilidade de um prefixo (...) alterar a classe gramatical da base se limita à passagem de substantivos a adjetivos (ex.: sentido *anti-horário*, *atitude sem-nome*, *pomada multuso*, *ônibus monobloco*), o que representa, a rigor, uma mudança mais funcional do que morfológica.” Já Correia & Al-

Na visão de Sandmann (1997, p. 70),

Prefixos e sufixos são considerados afixos, distinguindo-se da base a que se unem porque são normalmente elementos presos, isto é, não têm curso livre na frase, expressando, além do mais, ideias gerais e prestando-se, como tais, a formações em série. Além do mais, como nos diz a semântica dos prefixos *pre-* e *su(b)-* de *prefixo* e *sufixo*, naquela palavra o afixo precede a base e nesta o afixo vem abaixo ou depois.

Para Correia & Almeida (2012, p. 49-50),

Os prefixos avaliativos colocam alguns problemas de classificação, dado que (...) esses prefixos equivalem frequentemente a adjetivos e, nesses casos, apresentam um significado que pode considerar-se de natureza lexical, por isso podem ser tomados como elementos de composição. (...) As dificuldades em distinguir os dois processos de construção de palavras levou a que, em diversas gramáticas tradicionais, a prefixação fosse incluída nos processos de composição.

Essas autoras (2012, p. 46-7) definem derivação afixal como

O processo de construção de palavras através do qual se obtém um derivado pela junção de um afixo a um radical. A derivação afixal é basicamente um processo binário (em cada processo derivacional intervêm apenas uma base e um afixo), por isso os principais tipos de derivação afixal em português são a sufixação e a prefixação.

Kehdi (1997, p. 8), por seu turno, informa que “os prefixos, ao contrário dos sufixos, só se agregam a verbos e adjetivos, que são uma espécie de vocábulo associado ao verbo,” o que se revela inexato quando se observam palavras como *desgosto*, *descaso*, *desventura*, *desjejum*, *deságio*, *desrespeito*, *desfavor*, *desprazer* e *desamor*, por exemplo³.

Souza-e-Silva e Koch (2011, p. 52) preveem ainda a existência de processo conhecido como derivação *prefixal* e *sufixal*, caso, segundo as autoras, de palavras como *deslealdade* e *infelizmente*, classificação problemática que despreza a existência dos chamados constituintes imediatos. O que ocorre nessas situações é que palavras derivadas servem de base para o surgimento de uma nova palavra derivada.

4. Derivação parassintética

Os estudiosos costumam definir parassíntese como a adição simultânea de prefixo e de sufixo a uma base para a criação de uma nova palavra, sendo este um processo especialmente produtivo na formação de verbos, “e a principal função dos prefixos vernáculos *a-* e *em-* (*en-*) é a de participar desse tipo especial de derivação” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 101). Para Kehdi (1997, p. 18), essa primazia dos verbos ocorre porque “geralmente, os prefixos que figuram nos parassintéticos têm um sentido *dinâmico*: *embarcar* (*em-*: movimento para dentro), *desfolhar* (*des-*: ato de separar)”.

Sandmann (1992, p. 46) observa que

Também adjetivos são formados por derivação parassintética: *achocolatado*, *descadeirado*, *descamisado*, [assim como] adjetivos em *-vel* mais o prefixo *in-* podem ser parassintéticos: *inol-*

meida (2012, p. 49) explicam que “tradicionalmente, é aceito que o prefixo não altera a categoria da base. Porém, vem sendo demonstrado que certos prefixos (...) são passíveis de alterarem a categoria da base: (...) *moral/amoral*, *rugas/antirugas*, *independência/pró-independência*.” Por fim, Freitas (2007, p. 199) afirma que “a prefixação também pode acarretar mudanças de classe na formação de *nomes* e *verbos*”. Alguns dos exemplos fornecidos pelo autor são estes: *puro* (adjetivo) > *apuro* (substantivo) e *apurar* (verbo), *novo* (adjetivo) > *renovo* (substantivo) e *renovar* (verbo) e *certo* (adjetivo) > *acerto* (substantivo) e *acertar* (verbo).

³ Mais adiante, o próprio autor (1997, p. 16) reconhece que, embora excepcionais, ocorrências do prefixo *des-* ligado a substantivos são possíveis em língua portuguesa. Para Azeredo (2010, p. 451), na atual sincronia do português, a regra que originou esses substantivos não é mais produtiva (isto é, não constitui uma “regra de formação de palavras”), exemplificando um caso do que chama de “regra de análise estrutural”.

vidável, inesquecível, intocável, falando a favor dessa posição o fato de esses adjetivos serem muito mais frequentes no uso do que os sem prefixo *in-*. Diríamos que o sistema permite formar *olvidável* e depois *inolvidável*, (...) *descadeirar* e depois o adjetivo *descadeirado*, mas o uso ou a norma mostram que a forma parassintética é privilegiada.

No modo de ver de Henriques (2011, p. 115),

As palavras dotadas de prefixo e sufixo, sejam as de derivação sucessiva (prefixação ou sufixação) ou as de derivação simultânea (parassíntese), não deixam de ter seu processo de formação analisado circunstancialmente. Afinal, não há impedimento definitivo para que o vocábulo intermediário virtualmente inexistente seja tornado real pelo uso linguístico. Ou seja, **impublicar*, **vacalhar*, **tardecer*, conquanto não possam ser consideradas formas primitivas reais de *impublicável*, *avacalhar* e *entardecer*, são vocábulos coerentes com os padrões mórficos da língua portuguesa.

Basilio (1987, p. 44), por sua vez, salienta o fato de que

O que caracteriza a derivação parassintética não é a presença ou ocorrência simultânea de prefixo e sufixo junto à base, mas a estrutura de formação, que exige utilização simultânea de prefixo e sufixo no processo de formação. Assim, nem todas as palavras que apresentam prefixo e sufixo em sua formação devem ser consideradas como de formação parassintética⁴.

Correia & Almeida (2012, p. 50) explicitam a ideia de “a parassíntese contraria[r] o princípio da ramificação binária que rege a derivação afixal e, segundo o qual, em cada processo derivacional apenas intervêm uma base e um afixo.” Para Carone (1988, p. 41-2), parassíntese é entendida como a derivação simultaneamente prefixal e sufixal. Nesse caso, “prefixo e sufixo teriam certa semelhança com significantes descontínuos, que se articulam a uma base em um mesmo momento.” Também Souza-e-Silva & Kock (2011, p. 53) consideram que, na derivação parassintética, “o prefixo e o sufixo são acrescentados a um só tempo ao morfema lexical, constituindo, portanto, um único morfema gramatical, de caráter descontínuo.” Essa descontinuidade de que falam Carone e Souza-e-Silva & Kock pode, segundo se lê em Rosa (2000: 53), levar alguns autores (cf. MONTEIRO, 2002, p. 155) a postularem, em formas como *amanhecer*, a presença de um afixo descontínuo *a...ec(e(r))* chamado “*circunfixo* (e por essa razão a denominação circunfixação é empregada em lugar de *parassíntese* caso se leve em conta tal proposta)⁵”.

Carone (1988, p. 42) enxerga na parassíntese algo que considera um problema não resolvido,

pois seria necessário estabelecer aí duas subcategorias: os parassintéticos que se formam com prefixo e sufixo (*enternecer*, *esclarecer*, *amanhecer*) e os que se formam apenas com prefixo e desinências verbais (*engavetar*, *esburacar*, *aclarar*). Considerar a existência de sufixo no segundo grupo exigiria uma redefinição de sufixo que englobasse os morfemas flexionais do verbo⁶.

⁴ A autora (1987, p. 47) amplia o conceito de parassíntese, ao considerar casos como o do adjetivo *desdentado*, o qual, segundo ela, apresenta “duas formações: uma parassintética, em que temos a adição simultânea de *des-* e *-ado* ao substantivo *dente*, para expressar o sentido adjetivo ‘sem dente’; e uma em dois níveis, em que temos o acréscimo de *-do*, caracterizador de participio passado, à base do verbo *desdentar*.”

⁵ Para alguns autores, a adesão a essa proposta se justifica pelo fato de a semântica dos prefixos envolvidos na parassíntese ser, como menciona Sandmann (1997, p. 74), “muitas vezes vaga ou imprecisa, senão inexistente”. Henriques (2011, p. 115) considera esse tipo de derivação um “caso singular em que o prefixo pode não apresentar significado algum.” De acordo com Monteiro (2002, p. 156), “em geral, a primeira parte do morfe descontínuo que ocorre nos parassintéticos, embora pareça um prefixo, não apresenta qualquer significado”, situação que cria o inconveniente de conferir a uma forma sem significado o *status* de morfe.

⁶ É outra a visão de Monteiro (2002, p. 155). Para ele, em formas como *a clar ø ar*, *a flor ø ar*, *a larg ø ar* e *en terr ø ar*, por exemplo, o segmento após a base, embora presente, não apresenta configuração fônica. Freitas (2007, p. 196), no entanto, afirma: “Embora o expediente linguístico do elemento *ø* (zero) seja válido, não concordamos com sua aplicação neste caso dos parassintéticos, uma vez que o maior número de palavras é o que apresenta inexistência de sufixo derivacional, não constituindo, assim, a exceção, mas a regra geral, o que comprova a deficiência do critério”.

As mesmas subcategorias de que fala Carone são levadas em conta por Freitas (2007, p. 200). O autor explica:

Permanecendo o critério tradicional, que determina o emprego simultâneo de prefixo e sufixo na formação dos parassintéticos, é importante distinguirem-se dois tipos de parassintetismo: 1) Parassintéticos com afixos derivacionais, constituindo o processo real derivativo, como *a-* (prefixo) + *noit(e)* (base) + *ec* (sufixo) + (*er*), sendo *a-* e *-ec* sufixos derivacionais. 2) Parassintéticos com um só afixo derivacional (o prefixo, acrescentando-se ao radical a terminação flexional *-ar*) constituem um processo parcial de derivação parassintética.

Correia & Almeida (2012, p. 50) limitam a ocorrência de parassíntese apenas às situações “em que, além do prefixo, ocorre um sufixo derivacional claramente marcado, como nos casos (...) de *anoitecer* (com o sufixo *-ec*) e de *esverdear* (com o sufixo *-e*). Já Henriques (2011, p. 116) afirma que são formados

por parassíntese verbos que, além de terem um prefixo vazio de sentido, podem ter apenas a terminação verbal (*em+barc+ar*, *es+quent+ar*), em vez de um sufixo formalizado que, quando existe, tem valor iterativo ou incoativo (*em+brut+ec+er*, *a+noit+ec+er*).

Kehdi (1997, p. 16-7) julga não haver

necessidade de distinguir formas como *esclarecer* e *aclarar*, com o argumento de que, na segunda, não figura um sufixo. Na realidade, as únicas flexões possíveis para o adjetivo *claro*, radical de *aclarar*, são: claro / clara / claros / claras. A terminação *-ar*, de valor verbal, está contribuindo para que a palavra *claro* mude da classe dos adjetivos para a dos verbos, ou seja, está desempenhando um papel sufixal.

O mesmo autor (1997, p. 18-9) prossegue, informando que

Há exemplos curiosos de verbos cujo radical é um adjetivo que exprime cor, e que, aparentemente, não seriam parassintéticos: *amarelar*, *azular*. Todavia, se considerarmos o subsistema dos verbos formados por esses adjetivos, verificaremos que são, na maioria, parassintéticos: *acinzen-tar*, *alaranjar*, *arroxear*, *avermelhar* etc. Ora, nesses verbos mencionados ocorre o prefixo *a-*. Como os adjetivos *amarelo* e *azul* começam pela vogal *a-*, podemos admitir que houve a crase desse *a-* inicial do radical com o prefixo *a-*.

No que respeita às funções exercidas por prefixos e sufixos no âmbito da parassíntese, Sandmann (1992, p. 47) diz que

Nos parassintéticos o prefixo exerce (...) função semântica (*encaixar*: *en-* “para dentro”, *expatriar*: *ex-* “para fora”, *repatriar*: *re-* “de volta”, *desossar*, *des-* “afastamento”), cabendo ao sufixo função sintática – muda, nos exemplos dados, substantivo em verbo –, a que pode acrescer função semântica: *entardecer*, *amanhaecer*, em que a *-ecer* cabe ideia incoativa, e *apedrejar*, *esbravejar*, com sufixo *-ejar* frequentativo.

Por fim, é necessário considerar ainda a posição de Bechara (2009, p. 343), bastando singular se comparada aos demais autores até o momento referidos. Para ele,

Pode-se (...) entender que, a rigor, não existe parassíntese, se partirmos do fato de que, numa cadeia de novas formações, não poucas vezes ocorre o pulo de etapa do processo, de modo que só virtualmente no sistema exista a forma primitiva. (...) Deste modo, em *aclarar*, *entardecer*, *amanhecer* se poderá pensar em partir dos virtuais **clarar*, **tardecer*, **manhecer* ou **aclaro*, **entarde* e **amanhá*.

5. Derivação regressiva

A importância deste processo reside no fato de ele possibilitar a criação dos chamados substantivos deverbiais ou pós-verbiais⁷, aqueles “formados pela junção de uma das vogais *-o*, *-a* ou *-e* ao radical do verbo” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 102)⁸.

Para Silva-e-Souza e Koch (2011, p. 53), a derivação regressiva ocorre na formação de palavras como *caça* (de caçar), *corte* (de cortar) e *descanso* (de descansar), “em que a desinência verbal do infinitivo e a vogal temática do verbo são substituídas pelas vogais temáticas nominais *-a*, *-e*, *-o*, formando (...) nomes abstratos de ação, denominados *deverbais*”.

Segundo Basilio (1987, p. 37), “o que caracteriza basicamente a derivação regressiva é o fato de que uma nova palavra é formada pela supressão de um elemento, ao invés de por acréscimo.” Observando os pares *apertar/aperto*, *ameaçar/ameaça* e *cortar/corte*, a mesma autora (1987, p. 39) informa que

A vogal pela qual termina o nome pode ser *-a*, *-e* ou *-o*. Assim, se considerarmos que esses casos são de derivação regressiva, pelo menos teremos que considerar que se trata de um caso misto, pois também ocorre o acréscimo das vogais.

Azeredo (2010, p. 464) define derivação regressiva como o “*processo que consiste em criar uma palavra mediante a supressão de um elemento final de outra palavra*”, enquanto Sandmann (1997, p. 74) julga não haver

derivação regressiva nos substantivos do tipo “*podar*” (de podar), “*transplante*” (de transplantar) e “*sustento*” (de sustentar). Concordando embora que em “*esfolar*”, “*encalhe*” e “*manejo*” não há sufixos tão encorpados como em “*esfoladura*”, “*encalhação*” e “*remanejamento*”, gostaria de dizer que também aí há um morfema sufixal aditivo, respectivamente, *-a*, *-e* e *-o*.

O autor (1997, p. 75) apoia seu ponto de vista em dois argumentos: a vogal final do substantivo nem sempre é igual à vogal temática do verbo e também não é acrescentada apenas nos casos em que sua ausência originaria uma forma em desacordo com o padrão silábico do português.

Em Monteiro, a chamada derivação regressiva ilustra um dos casos do que denomina derivação por sufixo zero. Conforme as palavras do autor (2002, p. 144-5),

Nos deverbiais (...), a forma derivada apresenta um encurtamento em relação à primitiva. Este, o motivo por que se qualifica a derivação de *regressiva*. O encurtamento da forma primitiva não consiste na subtração de algum sufixo, mas na adaptação de uma terminação verbal a um tema nominal. (...) Como a marca derivacional é sempre um sufixo, não há razão para deixar de se posular entre o radical e o índice temático do deverbial a existência de um sufixo zero: *abater* → *abat + ø + e*, *pescar* → *pesc + ø + a*, *tocar* → *toqu + ø + e*, *rodear* → *rodei + ø + o* (...)⁹.

Para Correia & Almeida (2012, p. 45-6), relativamente à chamada derivação regressiva,

⁷ Azeredo (2010, p. 465) assinala que “de alguns verbos originam-se também adjetivos derivados regressivamente.” Entre os exemplos citados por ele, aparecem *aceito* (de *aceitar*), *entregue* (de *entregar*), *enxuto* (de *enxugar*), *expulso* (de *expulsar*), *ganho* (de *ganhar*), *isento* (de *isentar*), *salvo* (de *salvar*), *aceso* (de *acender*), *bento* (de *benzer*), *eleito* (de *eleger*), *preso* (de *prender*), *suspenso* (de *suspender*), *afrito* (de *afligir*), *correto* (de *corrigir*), *expresso* (de *exprimir*), *impresso* (de *imprimir*) etc.

⁸ Como oportunamente afirma Henriques (2011, p. 125, nota 67), “os casos de regressão a partir de substantivos (*sar-rampo* < *sar-rampão*; *gajo* < *gajão*) só têm pertinência diacrônica”, razão pela qual não serão tratados aqui.

⁹ A existência de um sufixo *ø* é igualmente prevista por Kehdi (1997, p. 27) no substantivo destacado na expressão “a pesca do bacalhau”.

O que acontece, de fato, é que o radical verbal (*fug*, *atac* ou *us*) assume a categoria de substantivo, adquirindo, apenas, uma vogal, que é a sua desinência nominal ou vogal temática nominal (-a em *fuga*; -e em *ataque*; o- em *uso*). Por isso, abordagens mais recentes desse fenômeno defendem que, em rigor, a derivação regressiva não se verifica, mas que estamos, sim, perante casos de conversão.

Freitas (2007, p. 193) salienta o fato de

a terminação verbal em *pescar*, *combater*, *resumir*, ou em *apelidar*, *fuzilar*, *armazenar*, para citarmos exemplos quer da chamada “derivação regressiva”, quer da “derivação progressiva”, não constitui[r] *derivação*, mas apenas *flexão*. Não há elemento derivacional. A terminação verbal possui os elementos vogal temática (a, e, i) e desinência ou sufixo flexional (r).

Assim, o autor (*Ibidem*, p. 194) conclui que

Nome e verbo coexistem no uso linguístico – *pesca* / *pescar*; *almoço* / *almoçar* – não importando se a precedência é do nome ou do verbo, isto é, se se trata de derivação (denominação impropria, conforme explicação acima) progressiva ou regressiva. Em nossa visão sincrônica, a relação entre *pesca* (tema nominal) e *pescar* (tema verbal + sufixo flexional -r) é, apenas, de ordem semântica, visto que não se processa *adição* ou *subtração* de sufixo derivacional, não cabendo, portanto, falar-se de derivação.

Bechara (2009, p. 370) não considera o processo em análise como um tipo de derivação, nomeando-o como *formação regressiva*. São suas estas palavras:

A formação regressiva ou deverbal (...) consiste em criar palavras por analogia, pela subtração de algum sufixo, dando a falsa impressão de serem vocábulos derivantes: de *atrasar* tiramos *atraso*, de *embarcar*, *embarque*; de *pescar*, *pesca*; de *gritar*, *grito*.

Henriques (2011, p. 125) analisa o assunto em pauta dentro de capítulo intitulado “Processos especiais.” O autor designa o fenômeno em estudo como regressão¹⁰, a qual se caracteriza “pela formação de um substantivo abstrato de ação a partir de verbo. Por isso, tais substantivos são chamados de *deverbais*.” Ainda de acordo com Henriques (2011, p. 125), “alguns autores chamam a regressão de *derivação regressiva*, procedimento correto do ponto de vista da formação, mas causador de conflito na análise de abstratos de ação dotados de sufixo (...)” Continuando sua exposição, o autor (2011, p. 125) opina que

A *regressão* se caracteriza pela ausência de sufixo e assim se denomina por contrariar, na relação entre verbos e substantivos, o processo (de “progressão”) que consiste em o nome ser o vocábulo primitivo e dele se formar o verbo - aplicável sistematicamente aos adjetivos (...) e aos substantivos concretos (...).

Finalizando, Henriques (2011, p. 126) afirma que

Há casos ainda de substantivos regressivos neológicos tirados de verbos hipotéticos: o “*braseio*” (neologismo que significa “o ato de fazer brasa”) deriva de um potencial verbo *brasear*. E há ainda os casos em que, rigorosamente, os substantivos deverbais não denotam uma ação. É o que temos (...) em *custo* (que não é “o ato de custar”, mas “o preço ou esforço que deve ser dispendido [*sic*] para se obter algo”) ou em *demora* (que não é “o ato de demorar”, mas “a situação gerada por uma determinada expectativa”).

Concluindo esta parte, recorremos a Kehdi e a Basilio (2009, p. 44). O primeiro explica que

Os deverbais regressivos são extraídos da primeira ou da terceira pessoa do singular do presente do indicativo; daí, serem nomes de tema em -o (quando procedem da primeira pessoa) ou de tema em -a ou -e (quando procedem da terceira pessoa) (...). Os deverbais de tema em -o adquirem, no português moderno, grande vitalidade: *o agito*, *o chego*, *o sufoco* (KEHDI, 1997, p. 23-4).

Já a segunda salienta que

¹⁰ Kehdi (1997, p. 22) considera sinônimos os termos *derivação regressiva* e *regressão*.

A derivação regressiva com apoio na vogal -a (luta, crítica, censura, procura, escolha, venda, fuga) só ocorre em formações tradicionais, ao contrário da baseada em -o (badalo, agito, sufoco, apronto, adianto, aguardo), utilizada em formações recentes de caráter gíriático. Formações em -e são também produtivas, sobretudo em verbos prefixados com re- e des-, nos quais a derivação regressiva é relativamente comum (BASILIO, 2009, p. 44).

6. Derivação imprópria (conversão)

Segundo Azeredo (2010, p. 466), “nesse tipo de derivação não há qualquer alteração formal aparente¹¹, daí chamar-se *imprópria*”, “termo que, por si só, implica já um juízo de valor sobre a natureza do processo em análise” (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 42).

Ao tecer comentários acerca da chamada derivação imprópria - que classifica como um pseudoprocesso - Henriques (2011, p. 127) diz que usualmente se inclui esta entre os processos de formação de palavras. No entanto, prossegue ele, trata-se de “fenômeno de estilística morfossintática que se fundamenta no emprego de um vocábulo fora de sua classe natural, o que em absoluto não forma vocábulo e, portanto, a rigor não se insere neste assunto”¹².

Por fim, Silva-e-Souza e Kock (2011, p. 54) informam que este constitui “um processo sintático-semântico e não morfológico, motivo pelo qual não o incluiremos entre os diferentes tipos de derivação”.

Sendo assim, recomendamos aos interessados no aprofundamento do estudo da conversão uma consulta aos autores mencionados neste subitem de nosso trabalho¹³, os quais dedicam algumas linhas à análise do tema.

7. Considerações finais

Como foi possível perceber, diferenças - por vezes significativas - ligadas ao entendimento da derivação foram assinaladas entre os estudiosos consultados.

No que respeita à derivação prefixal, alguns deles (cf. Azeredo, Cunha & Cintra, Freitas, Correia & Almeida e Monteiro, por exemplo), fizeram referência ao fato de esse processo ser incluído por alguns entre os casos de composição, apesar de não ter sido essa a posição de nenhum dos autores pesquisados.

Relativamente à parassíntese, notamos que Carone e Freitas dividem os exemplos em dois grupos: os que apresentam prefixo e sufixo (os mais típicos) e aqueles constituídos de prefixo e terminação verbal. Correia & Almeida, no entanto, preferem não ver exemplos do processo em formas como *aclarar*, *repatriar*, *engavetar* e *despetalar*, as quais apresentam elementos de flexão verbal em lugar de sufixos propriamente ditos. Já

¹¹ Kehdi (1997, p. 34) observa que, em muitos casos, “a derivação imprópria (ou conversão) é um processo também caracterizado por traços formais. Não há dúvida, contudo, de que os traços formais se situam no eixo sintagmático, no contexto exterior ao vocábulo”.

¹² Observação de Cunha & Cintra (1985, p. 104) caminha na mesma direção: “A rigor, a DERIVAÇÃO IMPRÓPRIA (...) não deve ser incluída entre os processos de formação de palavras (...), pois pertence à área da semântica, e não à da morfologia.” Já Monteiro (2002, p. 146) afirma: “Trata-se [a conversão] de uma situação especial que a rigor não deveria entrar num esquema de descrição do mecanismo derivacional.” Por fim, Bechara (2009, p. 372) explica: “Os casos de conversão recebiam o nome de *derivação imprópria*. Como a conversão não repercute na estrutura do significante de base, muitos estudiosos, com razão, não a incluem como processo especial de formação de palavras (...).”

¹³ Além dos autores citados, ver também Basilio (1987 e 2004) e Sandmann (1992).

Bechara, em função da proposição de formas virtuais ou teóricas, desconsidera a existência de derivação parassintética como processo de formação de palavras. Para Monteiro, o processo se realiza por meio do acréscimo de circunfixo a um radical, advindo dessa característica a denominação de circunfixação, adotada por alguns a fim de nomear essa modalidade de derivação.

Quanto à derivação regressiva, esta é vista como sufixal por Sandmann, enquanto, para Monteiro, ela se realiza por meio de sufixo \emptyset . Já Freitas não vê nela um tipo de derivação. Correia & Almeida preferem incluir o processo entre os casos de conversão, ao passo que Bechara não a considera uma modalidade de derivação, mas sim um processo à parte, chamado formação regressiva. Por fim, Henriques também não fala em derivação regressiva; prefere o termo regressão, admitindo ainda a possibilidade de que certos substantivos sejam tirados de verbos hipotéticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de morfologia: visão sincrônica*. 5. ed. rev. e ampl. com exercícios e respostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- KEHDI, Valter. *Formação de palavras em português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antônio José. *Morfologia geral*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de; KOCK, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A ESCRITA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

Doris de Almeida Soares (Escola Naval)
dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

Todo professor que já esteve à frente da disciplina *Produção textual* há de concordar que ensinar os alunos a elaborarem textos é uma tarefa árdua. Sabemos da necessidade de abrir um espaço na sala de aula para a leitura crítica, para o debate e para a expressão de ideias - atividades que privilegiam uma visão dialógica da linguagem na qual o aluno, segundo descrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000, p. 18), “é compreendido como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”.

Contudo, não devemos esperar que esses tipos de atividade, geralmente associada às tarefas de leitura sugeridas no livro didático, sejam o suficiente para desenvolver a capacidade do aprendiz de utilizar os mecanismos da língua escrita para elaborar textos que sejam bem organizados e que, acima de tudo, cumpram o seu papel comunicativo. É necessário irmos mais além, estimulando o aluno a refletir sobre a sua própria escrita e encorajando-o a experimentar formas alternativas de trabalhar o desenvolvimento do seu texto, com o apoio dos colegas e do professor.

Mas, como isso é possível se, em geral, tem-se pouco tempo disponível na grade curricular para as aulas de produção textual e o volume de textos para serem “corrigidos” costuma ser maior do que o tempo disposto para tanto?

Pensando nessas questões, este artigo, baseado no minicurso homônimo, explora alguns conteúdos do livro *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras* (Soares, 2009) para discutir questões práticas ligadas a uma tarefa docente que, na maioria das vezes, é difícil: ajudar os alunos a escreverem melhor.

Para desenvolver essa proposta, o artigo inicia descrevendo duas abordagens distintas que servem como referencial teórico para informar a prática pedagógica do professor. São elas (i) a abordagem como produto e (ii) a abordagem como processo. A seguir, ele discute formas alternativas de trabalhar a produção escrita do aluno na fase de pós-escrita. Por fim, ilustra como esses conceitos podem ser aplicados de modo a privilegiar uma visão sociointeracionista da aprendizagem.

2. Produto e processo: duas formas de abordar o ensino de produção textual

Em linhas gerais, o ensino de língua parece oscilar entre duas vertentes: a *tradicional*, que prioriza o conteúdo da gramática; e a *dialógica*, norteadada pela interlocução (AZEVEDO & TARDELLI, 2004, p. 46). No âmbito do ensino de produção textual, essa

distinção aparece de modo claro em duas abordagens do texto: a primeira, que o entende como *produto*, e a segunda, que o entende como *processo*. Os princípios que norteiam cada abordagem serão discutidos a seguir.

2.1.A abordagem do texto como produto

A abordagem do texto como *produto*, em linha com a vertente tradicional de ensino, enfoca a escrita a partir do conhecimento linguístico do aluno, privilegiando o uso apropriado do vocabulário, da sintaxe e dos elementos coesivos (BADGER & WHITE, 2000, p. 153). Em geral, o texto é resultado de uma única tentativa do aprendiz de colocar em palavras o que pretende dizer. Tradicionalmente, é utilizada a *correção direta*, também chamada por Serafini (1994) de *correção resolutive*, que é o método mais comum e meticuloso para prover *feedback* escrito (FIGUEIREDO, 1997, p. 117-8). Nesse procedimento, todos os erros são corrigidos através da reescrita de palavras, frases e períodos inteiros, editando, assim, as formas de léxico, a sintaxe e a estilística que sejam julgadas inadequadas, a partir do ponto de vista de quem corrige. Isto faz com que a voz do professor se sobreponha a do autor visto que a correção é comumente feita na ausência deste e a partir do que se supõe que ele quis dizer. Portanto, Ruiz (1998) classifica essa forma de correção como *monofônica*.

Por causa desse tratamento dado ao seu texto, o próprio aluno passa a achar que o ato de revisão equivale ao que Jesus (1998) denomina de *higienização*, ou seja, a correção centrada nas impurezas linguísticas, especialmente dos problemas de ortografia, concordância e pontuação. Essa ênfase nos elementos de superfície faz com que “o discurso do aluno vá sendo desconstruído pela escola, pois quanto maior o grau de escolaridade, maior é o seu silenciamento e a sua subsequente opção pela repetição de estereótipos e expressões que denotam o lugar comum”. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 325).

Outro ponto a destacar é que, apesar do tempo e da energia investidos pelo professor na *correção direta*, o aluno, de modo geral, recebe de volta o seu texto com indiferença. Não raro, ele trata com descaso os comentários escritos pelo professor, não os lendo mais do que uma única vez, isso quando não joga o texto no lixo assim que o recebe (GERALDI, 2004, p. 65). Como não será realizado nenhum outro trabalho a partir daquele texto, o que importa para o aprendiz é a nota atribuída a sua escrita (CAVALCANTI & COHEN, 1990, p. 8).

Concluimos, portanto, que uma correção tão criteriosa e detalhista parece ser inútil, pois mesmo que o professor peça para o aluno reescrever o texto, a reescrita é, na melhor das hipóteses, apenas um exercício mecânico de cópia (IDHE, 1994, p. 3). Para autores como Geraldi (2004), essa situação vai sendo perpetuada na escola porque o professor não desenvolve no aluno nenhuma estratégia para ele trabalhar com as sugestões oferecidas nos seus comentários. Isso por que ele próprio não tem essas estratégias desenvolvidas em si como escritor, o que torna o problema cíclico.

Uma das formas de alterar esse quadro, resultado de um sistema educacional de constante testagem, no qual os professores coletam poucas informações que ajudarão a prover uma melhor instrução ao longo prazo (GOUTY & LID, 2002, p. 270), é recorrer à abordagem do texto como *processo*.

2.2. A abordagem do texto como processo

A abordagem do texto como *processo* está em linha com a vertente dialógica de ensino. Nela, o foco da escrita recai sobre as habilidades linguísticas do aluno tais como o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração, tendo sempre em mente o contexto de produção (quem fala, para quem fala, onde fala e com qual propósito). Nas palavras de White e Arndt (1991, p. 5), essas habilidades estão ligadas ao fato de que

como escritores, precisamos avaliar nossos conhecimentos para determinar o que partilhamos com o leitor e o que é exclusivamente nosso. Precisamos decidir, também, como organizar a informação para alcançar o nosso propósito, além de julgar se a linguagem que escolhemos é adequada.

Portanto, para a abordagem processual da escrita, o texto final é resultado de um processo cognitivo dinâmico e não-linear que se desenrola, didaticamente falando, em quatro estágios recursivos: (a) a *pré-escrita*, (b) o *rascunho* (primeira versão), (c) a *revisão* (reelaboração do rascunho) e (d) a *editoração* (limpeza e correção dos erros linguísticos).

Na fase de *pré-escrita* são desenvolvidas atividades que têm como objetivo auxiliar o aprendiz a descobrir formas de abordar a tarefa, de coletar informações, ou de gerar ideias que poderão ser utilizadas na elaboração do seu texto (KROLL, 1980/2002, p. 259). No estágio de *rascunho*, os aprendizes podem trabalhar em colaboração ou individualmente na seleção, ordenação e organização das ideias de modo a produzir um esquema que servirá de referência para a escrita do texto. Nessa etapa, as decisões sobre o que dizer e de que forma devem sempre ser orientadas para a figura do leitor-alvo e baseadas no propósito comunicativo que se pretende alcançar com o texto.

Tendo refletido sobre essas questões e munido de um planejamento inicial que esboce e ordene alguns dos possíveis assuntos a serem tratados no texto, o aprendiz estará mais preparado para começar a fase de redação. Vale destacar, porém, que esse plano não deve ser visto como uma camisa-de-força. Ele é, sim, um ponto de partida, pois, ao longo do processo, o aprendiz certamente voltará aos estágios anteriores na medida em que novas ideias venham à mente no ato de escrever. Isso provocará alterações no plano inicial em benefício de um melhor desenvolvimento do texto.

3. A abordagem processual e o tratamento da produção textual do aluno

Ao término da escrita, diferente do que ocorre na abordagem de texto como *produto*, a redação não é corrigida ou avaliada por meio de nota, pois essa é uma primeira versão do que virá a ser a melhor versão possível daquele texto, segundo as habilidades daquele escritor (RAIMES, 1983, p. 7). Com essa mudança de paradigma, apesar de o professor ainda ser o revisor externo por excelência, devemos experimentar outras formas de trabalhar com a produção textual, envolvendo os próprios alunos nesse processo de melhoria do texto.

Tribble (1996, p. 118-134) sugere que nos coloquemos, primeiramente, no papel de *leitor*, reagindo às ideias do texto. Nessa primeira leitura, somos, portanto, “interlocutores privilegiados” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 328), mostrando-nos mais interessados no que o aluno tem a dizer do que na forma como ele o diz. Nossos comentários, tanto ao longo do texto como ao seu término, devem cumprir duas funções: (a) indicar se gostamos, ou não, do que lemos, a partir de reflexões do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?” e (b) convidar o escritor a expandir e elaborar as suas ideias a partir do que já está escrito. Assim

sendo, estes devem levar o aluno a refletir sobre os problemas de organização e desenvolvimento ao nível de seleção das ideias, auxiliando-o no processo de avaliação da sua escrita, e não simplesmente resolvê-los. Fazendo isso, estaremos incentivando e dando apoio para que o aluno se engaje no trabalho de reescrita e na consequente melhoria das suas habilidades como escritor.

Partindo-se do princípio de que o conteúdo já esteja bem estruturado e organizado, assumimos o papel de *assistentes* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase, já podemos direcionar nossa atenção para os aspectos de superfície do texto, trabalhando com o escritor para que a sua produção esteja em conformidade com o propósito comunicativo da tarefa de escrita e com as convenções do gênero e da língua. Isto por que pouco adianta investir tempo e esforço corrigindo e consertando trechos inteiros que, por não serem relevantes ou necessitarem de reelaboração ao nível de conteúdo, serão eliminados na nova versão.

Por fim, quando esse processo de reelaboração e de editoração (correção, no sentido tradicional) do texto é dado por completo, assumimos o papel de *avaliadores* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase não estamos mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do aprendiz ao longo deste processo, ressaltando os pontos fortes bem como as deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final para aquela tarefa de escrita. Esta avaliação deve mostrar de modo claro para o aluno o porquê de o texto final ter recebido o conceito que recebeu. Assim, ele saberá exatamente os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisam ser melhorados, pois o objetivo final é ajudá-lo a escrever melhor no futuro.

Na prática, podemos transitar entre os papéis de *leitor* e de *assistente* em uma mesma leitura, buscando adequar o foco dos comentários às necessidades específicas do aluno. Por exemplo, podemos assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as ideias do texto, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que o aluno utilize marcadores de discurso para sinalizar a transição de uma ideia para outra em determinado trecho na reescrita. Neste caso, a indicação dos elementos de superfície contribui para o melhor desenvolvimento global do texto. Procedendo desta forma, estaremos certamente buscando melhorar a qualidade de nosso *feedback* (MENEGASSI, 2000, p. 84), tratando-o com seriedade e cuidado (RAIMES, 1983, p. 153), e certificando-nos de que os alunos também partilhem da importância de dar e receber comentários no texto em produção.

Portanto, para que essa proposta seja eficaz, é de fundamental importância que estimulamos nossos alunos a participarem, de modo colaborativo, no processo de releitura e reescrita do seu próprio texto e dos de seus colegas. Isso pode ser feito através do emprego de diversas técnicas, tais como a *autocorreção* e a *correção textual-interativa*, como veremos a seguir.

3.1.A autocorreção: pontos a considerar

Quando o objetivo da correção é envolver o próprio escritor no tratamento da revisão de seu texto, estimulando o que Figueiredo (1997, p. 325) chama de *autocorreção*, o professor dispõe de vários procedimentos que requerem a participação efetiva do aluno na construção das alterações a serem realizadas na reescrita.

Dentre eles podemos citar a *correção indicativa*, na qual o professor marca, junto à margem do texto, a(s) linha(s) onde há palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros, alterando muito pouco o texto e limitando-se a erros localiza-

dos (SERAFINI, 1994); ou uso do *feedback não codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986), quando o professor localiza o erro, sublinhando-o sem identificar o seu tipo.

Contudo, apesar do pressuposto teórico da *autocorreção* estabelecer que o aluno será capaz de descobrir, por si só, que tipo de erro foi cometido e corrigi-lo sem uma maior dependência do professor, a *correção indicativa*, geralmente, não leva o aluno a solução dos problemas de seu texto, especialmente por que o erro não vem apontado com precisão uma vez que há casos em que o aluno deve encontrar onde está o erro dentro da uma linha ou de um trecho todo marcado (SERAFINI, 1994), o que pode transformar a tarefa de revisão em um jogo de adivinhação léxico-gramatical.

Esse procedimento, portanto, pode acabar por dificultar a correção, induzindo o aluno a corrigir algo que está certo, mas que esse acredita que o professor possa ter indicado como errado. Essa confusão se dá por que a maioria dos alunos não tem um repertório de estratégias desenvolvidas para direcionar o trabalho de revisão de seu texto, seja antes de entregá-lo ao professor ou a partir do *feedback* dado.

Por essa razão, há quem se posicione a favor de um maior direcionamento do aluno, não só localizando precisamente o elemento a ser revisado, mas também indicando que tipo de erro foi cometido, utilizando, assim, um procedimento classificatório dos erros, e ensinando ao aluno estratégias para que ele saiba o que deve ser feito para obter uma revisão proveitosa de seu texto.

Um exemplo é a técnica conhecida como *feedback codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986). Nesse procedimento, o aluno tem acesso a uma tabela de símbolos que são usados pelo professor para sinalizar o tipo de erro que necessita de revisão, como no exemplo abaixo:

- ort: erro de ortografia
- v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto, concordância)
- ^ : falta uma palavra.
- M. erro no uso de maiúscula.
- p. erro de pontuação
- /: dê parágrafo
- (): palavra desnecessária
- dd: use as convenções do **discurso direto**

Tabelas como essa podem ser elaboradas pelo professor, a partir dos erros mais recorrentes de seus alunos.

Para Serafini (1994), essa é uma forma de tratar o texto do aluno que respeita os princípios da boa correção porque nela prevalece uma atitude operativa: identifica-se o erro, especificando uma operação que o aluno errou, enquanto na *correção direta*, como visto anteriormente, prevalece uma atitude prescritiva quando o professor indica ou resolve o erro pelo aluno.

Teoricamente, a utilização dos códigos deve levar o aluno a refletir sobre os tipos de erros cometidos e a pensar como eles podem ser sanados. Contudo, Makino (1993) atesta que os sujeitos de seu estudo demonstraram não saber o que seus professores esperavam que eles fizessem com os símbolos de correção e com os comentários, tornando a revisão uma fonte consistente de frustração da parte dos alunos. Além disso, o professor pode acabar se atendo a classificação de problemas gramaticais e não dar o devido tratamento às questões relacionadas à macroestrutura do texto.

Portanto, independentemente do procedimento escolhido, é crucial que os alunos estejam familiarizados com o instrumento adotado e que compreendam o que cada símbolo significa, além de serem ensinados a desenvolver estratégias de revisão adequadas ao tipo de problema, caso contrário a correção, fatalmente, resultará em um novo erro por parte do aluno. Assim, para complementar, cito Cavalcanti e Cohen, (1990, p. 20) que dizem que “uma concordância clara entre professor e aluno em relação aos procedimentos de *feedback* e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes” e Menegassi (2000, p. 85), que diz que “o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.”

3.2. A correção textual-interativa: pontos a considerar

Apesar dos méritos e deméritos dos procedimentos que acabamos de explorar, tanto na *autocorreção indicativa* e na *classificatória*, a solução do problema, apesar de requerer a participação do aluno no provimento de alternativas, reflete apenas a opinião do professor, já que seu texto se sobrepõe ao do aluno, evidenciando, por conseguinte, uma postura extremamente assimétrica e autoritária. Este posicionamento é reflexo do nosso sistema educacional, onde o professor é quem determina o que está certo ou errado, sem ao menos dar crédito as tentativas do aluno.

Além disso, como o trabalho de marcação do texto do aluno é, via de regra, feito na ausência do escritor (LUCENA, 1997, p. 6), o *feedback* do professor pode “produzir resultados inadequados, pois não há como se ter acesso às intenções do autor, o que em muitos casos é a única forma de se adequar um texto”. Essa situação, muitas das vezes, resulta em comentários que, ao invés de proporcionarem uma “intervenção útil”, causam a “apropriação indevida” das ideias do escritor, anulando, assim, a sua voz (GOLDS-TEIN, 2004, p. 678).

Assim, o professor corrige frases ou trechos inteiros sem perguntar ao autor sobre o significado pretendido, arriscando mudar o sentido do texto, sobrescrevendo sua visão do assunto tratado e apropriando-se do texto do aluno, calando a sua opinião ao ditar o que ele deve ou não deve dizer.

Para mudar essa prática, precisamos criar tarefas que deixem claro a situação comunicativa idealizada, a intenção do discurso e a audiência para qual o texto se destina. Além disso, ela também prega o desenvolvimento de mecanismos através dos quais o professor possa auxiliar o aluno a se comunicar durante o processo de *feedback* quando não estão face a face.

Para tanto, Goldstein (2004, p. 325) sugere instrumentos que possam informar ao professor sobre o que o aluno pretende com o seu texto, tais como uma folha de rosto na qual ele escreva o objetivo do seu texto, ou que ele faça comentários paralelos, nas margens ou em folha anexa, explicando o motivo pelo qual ele desenvolveu certo trecho de dada forma. Esse procedimento é útil principalmente nas partes nas quais o próprio autor não tem certeza se a apresentação do conteúdo se fez clara para o leitor.

Essa forma de olhar a tarefa escrita possibilita uma “intervenção útil”, pois os comentários almejarão mostrar ao aluno onde o texto não está alcançando o seu propósito. Esse *feedback* pode, então, sugerir leituras ou troca de ideias com outros escritores sobre outros pontos de vista do assunto de seu texto. Além disso, o professor pode perguntar ao aluno o que ele quer dizer e, assim, ajudá-lo a encontrar as palavras para expressar o seu pensamento.

Portanto, como é de crucial importância dar o suporte necessário a cada passo dado em busca do melhor texto possível, “respondendo a cada aluno não com um texto ideal sobreposto ao seu, mas partindo de onde o escritor está, de suas intenções e do que ele diz ansiar do leitor” (GOLDSTEIN, 2004, p. 73), os professores podem realizar um tipo de *feedback* que estimula a interação entre leitor e escritor, via texto.

Esse tipo de *feedback*, que Ruiz (1998) denominou de *textual-interativo*, corresponde a comentários mais longos, escritos após o texto, que apontam os problemas discursivos presentes e desafiam o aluno a refletir sobre o seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto, resolver os problemas por ele. Os comentários, que podem ser em forma de bilhetes, incentivam o trabalho de reescrita, elogiando o que foi feito ou cobrando algo que não foi feito, de modo que o aluno se sinta orientado e encorajado a reescrever o texto.

Nessa abordagem, o professor transcende o papel avaliativo e se eleva ao posto do que Conceição (2004, p. 328) chama de “interlocutor privilegiado”, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando como o texto e seu autor. Para a autora, se o professor não assumir, verdadeiramente, uma posição de interlocutor, dificilmente o aluno construirá a noção de interlocutor à distância, que é, no seu entender, a característica básica que diferencia um texto oral de um texto escrito.

Quando o diálogo é estabelecido, a interação se torna menos assimétrica, pois os alunos saem da posição de aprendizes passivos, assumindo o papel de sujeitos críticos e reflexivos por terem sido “desafiados a pensar sobre a sua prática” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 329). Desta forma, eles conseguem se desvencilhar do contexto tradicional, onde nem mesmo se assumem como sujeitos de seu discurso, repetindo fórmulas prontas e acabadas, para finalmente focalizarem sua atenção nos efeitos que o seu discurso pode causar sobre os seus interlocutores.

Quanto ao *feedback*, há também a possibilidade de o professor responder tanto ao conteúdo do texto quanto a alguns erros. Este sistema é denominado de *resumo* por Idhe (1994, p. 3) e também é mencionado em Figueiredo (1997, p. 124-5) como uma forma de “fomentar o interesse dos alunos em escrever”, pois “o professor mostra que se interessou pelo conteúdo, incentivando o diálogo e a produção de novos textos, que poderão ser mais claros e de melhor qualidade”.

Esse ponto reforça a ideia de que os escritores-aprendizes precisam descobrir seu próprio sentido através da orientação do professor, que, como leitor, ativo e responsivo, e escritor mais experiente pode guiá-los, estendendo o seu processo de pensamento.

Para finalizar essas considerações sobre a abordagem processual, destaco que apesar de esta parecer mais trabalhosa para o professor a primeira vista, de fato não é por duas razões.

Em primeiro lugar, ao invés de a cada aula de redação ser esperada a produção de um novo texto que será corrigido de modo tradicional pelo professor, várias aulas terão como objetivo principal a melhoria de um só texto, que ao longo do processo, irá sendo “corrigido” paulatinamente pelos colegas, pelo autor e por fim, pelo professor. Isso por que, nessa abordagem, é esperado que todos participem lendo os textos uns dos outros, comentando, ajudando e assim, produzindo textos que chegarão com mais qualidade as mãos do professor.

Em segundo lugar, não há a necessidade de se trabalhar em cima de todos os problemas do texto ao mesmo tempo, pois, como ressaltam Phersson e Robinson (1985), o

efeito psicológico da correção excessiva é a perda da autoconfiança do aluno e a destruição do relacionamento entre o aprendiz e o mestre, resultando num desgostar de ler e escrever, levando o aluno a escrever menos para evitar erros. Além do mais, ao corrigir todas as inadequações do texto sem enfatizar um objetivo, ficamos sem saber o que é realmente importante, e se tudo é importante, nada se sobressai (EL-KOUMY, 2000, p. 1). Portanto, é mais produtivo escolher um foco em uma determinada tarefa de produção textual e direcionarmos a atenção de nossos alunos para ele.

A fim de ilustrar como esse tipo de trabalho pode ser realizado na prática, apresento a seguir uma sequência didática baseada em algumas das sugestões de atividades propostas em Soares (2009).

4. Sugestão didática para abordagem processual da escrita

Nos livros escolares do ensino médio, é comum encontrarmos sequências didáticas que explorem a leitura de um ou mais textos sobre um dado tema e tarefas que tenham por objetivo preparar para a escrita. Nestas, além das questões de interpretação de texto, há atividades que direcionam a atenção dos alunos para as questões do gênero, além de instruções tais como “pesquise sobre o assunto em jornais, revistas e internet”, “organize e selecione o material coletado”, “reescreva o seu texto quantas vezes quiser” etc.

Apesar de essas sugestões serem pertinentes, parece não haver uma preocupação em sugerir formas de encaminhar este trabalho. Pensando nesta questão e tomando por base uma aula com a duração de 50 minutos, apresento de forma resumida uma sequência didática que privilegia uma abordagem processual da escrita.

4.1. Sugestão de sequência didática nos moldes da abordagem processual da escrita

A sequência ora apresentada se estende por quatro aulas de cinquenta minutos e almeja descrever uma forma de trabalhar a produção textual escolar dentro de uma visão processual da escrita.

Na 1ª aula, realizam-se as atividades que introduzem a tarefa de escrita, conforme o de costume, sem, no entanto, iniciar a redação propriamente dita ou requerê-la como tarefa de casa. Apesar de muitos materiais já aderirem à visão social da escrita e trazerem propostas de tarefas contextualizadas, devemos sempre nos certificar de que as tarefas de escrita deixem claras (a) a situação comunicativa idealizada, (b) a intenção do discurso e (c) a audiência para qual o texto se destina (Goldstein, 2004, p. 72). Portanto, devemos conscientizar os alunos do fato de que quando se escreve, há, geralmente, um ou vários leitores específicos em mente cuja compreensão responsiva o autor procura e antecipa (BAKHTIN, 1979/2003, p. 333). Assim, caso as atividades propostas no material didático não levem em conta estes pontos, podemos criar um contexto que espelhe o mundo real para a circulação daquele texto e, assim, adaptarmos a tarefa de escrita. Além disso, também podemos sugerir que a turma discuta questões como as sugeridas nesta lista:

4.1.1. Refletindo sobre o texto que vou escrever

1- O que eu sei sobre o meu leitor em potencial? Ele é leigo ou especialista no assunto? Qual é o grau de distanciamento entre nós?

2- O que o meu leitor provavelmente já sabe sobre o assunto do meu texto?

3- O que ele ainda não sabe? O que eu quero trazer de novidade?

4- O que o leitor precisa saber para compreender o meu texto? Há conceitos que são centrais e que, por isso, precisam ser bem definidos e exemplificados?

5- O que eu quero comunicar com esse texto? Qual é a minha intenção? Informar? Persuadir? Comparar? Argumentar?

Esses pontos podem ser levantados a partir da própria retomada do material de leitura, procurando reconstruir o percurso do escritor na escolha dos assuntos, das ideias de apoio, das exemplificações e etc., apresentadas no texto-base.

Na 2ª aula, o assunto é retomado e seguimos como uma atividade para a geração de ideias, chamada de *escrita livre*. Nesta, o autor vai passando para o papel tudo que lhe vier à mente sobre um tópico por aproximadamente dez minutos. Essas ideias podem ser verbalizadas por meio de palavras soltas, fragmentos, orações ou sentenças completas, sem que o autor se preocupe com a correção gramatical e ortográfica, se há elementos coesivos, ou não, ou se a ordenação está adequada. O objetivo é levar ao desbloqueio das ideias, já que não é esperada a redação de um texto para nota, mas, sim, que o autor se expresse livremente sobre o assunto. Ao término do tempo, os alunos recebem mais 15 minutos para reorganizarem e revisarem o que escreveram de modo que estes rascunhos possam ser compartilhados com a turma. Assim, eles terão a oportunidade de receber comentários de diversos leitores sobre o conteúdo que veio a tona neste primeiro exercício de expressão.

Para realizar o compartilhamento, pedimos que os alunos se agrupem em trios, ou em pequenos grupos, de preferência com quem tenham mais afinidade, e que cada um leia as suas anotações para os demais. Após cada leitura, o grupo faz observações sobre o conteúdo escolhido pelo autor, sugerindo quais ideias devem ser aproveitadas para a escrita do texto, quais podem ser reelaboradas, melhor exemplificadas ou eliminadas. Essa decisão deve levar em conta o público-alvo da escrita bem como o meio no qual ela circulará. O autor pode fazer anotações para consultá-las na hora da escrita, que será realizada em casa. O grupo também pode ser estimulado a comparar ideias, selecionando, assim, as melhores ou com mais chance de desenvolverem um texto adequado a tarefa proposta. Como dever de casa, os alunos deverão escrever a sua primeira versão do texto, baseada nestas anotações iniciais, e trazê-la para a aula seguinte.

Vale ressaltar que, ao propor a escrita livre, devemos deixar claro para a turma o objetivo da tarefa e a importância de os alunos se colocarem na posição “leitores interessados”, pois a intenção é obter comentários sobre o conteúdo e não sobre a qualidade linguística do rascunho. Este tipo de atividade colaborativa, feita de forma consciente, é fonte de crescimento para todos.

Na 3ª aula, é introduzida a ideia de *feedback* colaborativo. Nesta, os alunos devem ler a primeira versão dos textos uns dos outros e tecer comentários mais pontuais sobre o encadeamento, a clareza, a relevância e a coerência das ideias apresentadas para o leitor, ou sobre fatores contextuais tais como o papel que o escritor está adotando.

Contudo, muitos alunos não sabem bem o que dizer ou o que procurar nos textos dos colegas. Portanto, devemos explicar a razão de tal atividade e preparar a turma para realizá-la. Soares (2009) apresenta seis atividades que servem tanto para estimular os alunos a avaliarem os seus textos quanto para treiná-los para dar *feedback* aos colegas. Dentre elas, destaco uma adaptação de duas delas: a Atividade 5.1, que apresenta o *feedback* colaborativo, e a Atividade 6.1 A, que apresenta aos alunos uma lista de verificação que serve como guia para a apreciação dos textos a serem lidos.

Primeiramente, devemos mostrar aos alunos que somos todos leitores capazes, ou seja, percebemos facilmente se um texto está claro e se apresenta as informações que buscamos, ou se está confuso e não tem nada do que queremos. Portanto, esta será a habilidade trabalhada em aula. Para orientar a tarefa, Soares (2009, p.105) sugere a distribuição de um material que explica o que é o *feedback* colaborativo e como proceder para realizar a tarefa. Sugere, também, uma lista de verificação que ajuda o leitor a refletir sobre o texto do colega (Soares, 2009, p.121). Este material, reproduzido a seguir, deve ser lido com a turma para que esta compreenda o objetivo da tarefa e como ela será realizada.

4.1.2. *Trabalhando com o feedback colaborativo* (SOARES, 2009)

O QUE É O **FEEDBACK** COLABORATIVO?

É responder com apreciação e críticas construtivas a escrita do seu colega. Este é um elemento importante no nosso curso porque irá lhe ajudar a ficar mais consciente sobre o seu leitor enquanto escreve e revisa seu texto; sensível aos problemas da sua escrita e confiante em corrigi-los.

QUAIS SÃO AS REGRAS PARA DAR O **FEEDBACK**?

- ❖ Respeite o texto do colega;
- ❖ Seja consciencioso: leia com atenção e pense sobre o que o autor está tentando dizer;
- ❖ Seja organizado e legível, caso você faça comentários escritos;
- ❖ Responda de forma positiva e encoraje o autor;
- ❖ Dê sugestões;
- ❖ Seja específico nos seus comentários.

Lembre-se que você não está preocupado com a gramática do texto! Você vai ajudar seu colega se colocando no papel do leitor-alvo, que sabe em que momentos da leitura o texto é interessante, ou lhe causou confusão.

O QUE EU DEVO PROCURAR?

Coloque um x na coluna apropriada e, se sentir necessidade, faça um comentário para auxiliar o colega a entender a sua avaliação.

Após finalizar a tarefa, converse com o colega sobre o que você incluiu no formulário “Lista de verificação”.

4.1.3. *Lista de verificação*

| Ponto a ser observado | Sim | Não | Comentário |
|--|------------|------------|-------------------|
| A tese e as ideias estão claras e dentro do tema delimitado? | | | |
| Há um foco em cada parágrafo? | | | |
| Há uma progressão nas ideias apresentadas? | | | |
| O tratamento dos assuntos é balanceado? | | | |
| É fácil seguir a linha de pensamento apresentada? | | | |
| A escolha do vocabulário e das estruturas contribui para a clareza das ideias? | | | |
| Há uma conexão entre as ideias apresentadas? | | | |
| O nível de formalidade é apropriado? | | | |
| O texto obedece às convenções do gênero? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| O texto cumpre a sua proposta comunicativa? | | | |
| Há assuntos dos quais o leitor-alvo talvez não tenha conhecimento de mundo o suficiente para compreender? | | | |
| Seria aconselhável prover mais exemplos? | | | |

Material extraído de Soares (2009, p. 105 e 121)

Após a leitura do material, os alunos iniciam a atividade, trocando as redações entre si e seguindo as instruções. Ao final da sessão de *feedback*, podemos discutir com a turma o que eles acharam da atividade e se pretendem, ou não, utilizar os comentários dos colegas em suas revisões. Sobre a utilidade deste tipo de tarefa colaborativa, dados de uma pesquisa realizada com alunos universitários (SOARES, 2006) revelam que os sujeitos tendem a aproveitar os comentários na reescrita, seja de modo direto, fazendo as substituições sugeridas, seja de modo indireto, adaptando as sugestões dadas pelos colegas. Assim, a revisão colaborativa foi avaliada como uma atividade benéfica para o desenvolvimento de suas habilidades como escritores.

Na 4ª aula, as redações são entregues para que possamos avaliá-las em casa. O ideal é que façamos uma primeira leitura no papel de *leitores* para termos uma visão geral de como a turma realizou a tarefa. Dependendo do que se apresentar, podemos focalizar nossos esforços ainda nos aspectos globais do texto, ou assumirmos, também, o papel de *assistentes*. Neste caso, podemos selecionar quais aspectos linguísticos são mais necessários levando em conta os “erros” cometidos pelos alunos, sem, no entanto, marcá-los nos textos dos alunos. Por exemplo, se há problemas recorrentes quanto à concordância verbal, iremos propor exercícios gramaticais cujas frases são, em verdade, aquelas encontradas nos textos dos alunos, como no exemplo abaixo, retirado Soares (2009, p. 143), encontradas em redações de universitários:

As frases abaixo foram selecionadas a partir das redações de sua turma. Discuta com o colega qual das duas opções é a correta, apontando o elemento ao qual o verbo se refere:

- a) A importância da leitura é reconhecida na sua ausência, quando, muitas vezes, *ocorre/ocorrem* situações que poderiam ser contornadas ou resolvidas imediatamente.
- b) Nesse caso, o estudante que almeja cursar uma boa faculdade não tem outra escolha senão fazer um cursinho preparatório que *são dispendiosos/é dispendioso* para esta classe

Em uma situação como esta, podemos fazer revisões sobre os tópicos que selecionarmos e, então, passarmos os exercícios. Após as correções, os alunos podem receber os seus textos de volta para que verifiquem se há problemas referentes aos assuntos estudados, antes de devolvê-los para que sejam avaliados. Procedendo desta maneira, estamos oferecendo não só uma oportunidade para os alunos revisarem alguns aspectos do uso da língua, mas, acima de tudo, um momento de reflexão, sabendo que as dificuldades encontradas também são compartilhadas pelo grupo. Nas palavras de Figueiredo (1997, p. 123), esta forma de tratar o texto do aluno é válida, pois “como o erro de um pode ser a dúvida do outro, os alunos terão a chance de tirar o máximo proveito daquilo que há alguns anos era considerado um pecado: o erro”.

De posse dos textos revisados, podemos agora decidir se damos a tarefa de escrita por encerrado, fazendo as correções que ainda se mostrem necessárias de modo direto, atribuindo a ele uma nota final, ou se ainda queremos que os alunos procurem melhorar o texto.

No primeiro caso, é interessante usar um material que deixe claro para o aluno as características do seu texto *vis-à-vis* o conceito que recebeu, como ilustra a tabela abaixo, retirado de Soares (2009, p. 122).

| Conceito | Características |
|----------|--|
| A | A ideia principal é apresentada de forma extremamente clara. O texto está muito bem organizado e é totalmente coerente. A escolha de vocabulário é excelente. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são raros. |
| B | A ideia principal é apresentada de forma razoavelmente clara. O texto está relativamente organizado e é coerente. A escolha de vocabulário é boa. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são poucos. |
| C | A ideia principal é apresentada, porém não é feita de forma clara. O texto está pouco organizado e falta um pouco de coerência. A escolha de vocabulário é mediana. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são frequentes e alguns mais sérios. |
| D | A ideia principal é difícil de ser identificada e/ou não tem relação com o tema proposto ou com o desenvolvimento. O texto está mal organizado e falta coerência. A escolha de vocabulário é pobre. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são muito frequentes e muito sérios. |

Material retirado de Soares (2009, p. 122)

No segundo caso, podemos indicar os erros por meio de símbolos, conforme a tabela apresentada na seção 3.1 deste artigo, e pedir que eles façam nova revisão, por exemplo, antes de finalmente darmos o conceito para a tarefa.

Nesse caso, cabe a nós verificar se as correções foram feitas de modo adequado e, então, avaliar o texto por meio do quadro de conceitos sugerido acima.

Essas sugestões não esgotam o trabalho que podemos fazer para dar *feedback* aos textos do colega, mas se apresentam como bons pontos de partida para repensarmos a nossa prática no que tange o provimento de *feedback* aos textos de nossos alunos.

5. *Palavras finais*

Este artigo teve por finalidade resumir os conteúdos do minicurso A escrita na escola: teoria e prática, o qual propôs uma forma de trabalhar com a produção textual que dê mais ênfase a colaboração e a visão de texto como processo, na qual há dois componentes essenciais: a consciência, ou seja, como se escreve, e o *feedback*, que não deve ser confundido com correção de erros (O'BRIEN, 2004, p. 07).

Nessa abordagem, portanto, é necessário dar tempo e oportunidades variadas para que os alunos encontrem soluções para as suas dificuldades de escrita, conforme ilustrou a sequência didática nele proposta. Caso essas condições não sejam estimuladas na aula de produção textual, dificilmente o aprendiz se tornará um escritor autônomo, capaz de avaliar a sua produção e de usar estratégias para melhorar a sua própria escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-47.
- BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54/2, abril, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

- CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 323-344, jul/dez. 2004.
- CAVALCANTI, M.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 15, p. 7-23, jan./jun. 1990.
- EL-KOUMY, A. S.A. *Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL student's writing*. Egypt: Suez Canal University, 2000, p. 1-10.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.
- GOLDSTEIN, L. M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, v. 13, p. 63-80, 2004.
- GOUTY, J. & LID, S. *Improving student writing ability through the use of teacher intervention*. 2002. 98 f. Pesquisa-ação apresentada como requisito parcial para titulação no curso de Mestrado em Ensino e liderança, Saint Xavier University & Skylight Professional Development, Chicago, Illinois.
- IDHE, T. W. Feedback in L2 writing. In: *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*. Baltimore, Maryland: EUA, 1994.
- JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117.
- KROLL, B. M. Some developmental principles for teaching composition. In: GRAVES, L. R. *Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers*. Upper Montclair, NJ: Boynton: Cook Publishers Inc., 2002 p. 258-262. [Artigo originalmente publicado em *Teaching English in the two-year college*, vol. 7, p. 17-21, 1980]
- LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 29, p. 5-19, jan./jun, 1997.
- MAKINO, T.Y. Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47, p. 337-341, 1993.
- MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.
- O'BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language teaching*, v. 37, p. 1-28, 2004.
- PHERSSON, R. S.; ROBINSON, H. A. *The semantic organizer approach to writing and reading instruction*. Rockville, Maryland: Aspen Publishers Inc., 1985.
- RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983.
- ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20.1, p. 83-93, 1986.
- RUIZ, E. M^a. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada.) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1998.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SOARES, Doris de Almeida. *O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2006, 269 f.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIBBLE, Christopher. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Longman: UK, 1991.

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COMO FACILITADORA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Joildes Santos de Sousa (UESC)

joisousa@hotmail.com

Josinéia Santos de Sousa (UFRB)

jhosineya@hotmail.com

Elane de Jesus Santos (UFRB)

lanemorena22@hotmail.com

1. Introdução

A presente oficina é resultado das inquietações suscitadas nas aulas de metodologia do ensino de língua portuguesa, no curso de língua portuguesa, bem como do projeto intitulado *O Uso das Histórias em Quadrinhos nas Aulas de Língua Portuguesa: Compreendendo a Funcionalidade dos Recursos Linguísticos*, aplicado com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II no de uma escola pública municipal na cidade de Mutuípe – Bahia.

Nota-se que crianças e adolescentes costumam encantar-se pelas histórias em quadrinhos, logo nos primeiros contatos com a leitura. Entretanto, a escola nem sempre está sensibilizada para o estudo deste gênero textual em sala de aula. Desta forma, valoriza mais os textos em prosa, como conto, crônica, etc., em detrimento de outros mais presentes no cotidiano dos estudantes, como é o caso dos HQs, talvez por resquícios do pensamento retrógrado que durante muito tempo levou pais e mestres a desconfiarem que as aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”.

Sobre este pensamento, Mendonça aponta que “apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQs ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha” (2010, p. 218). A referida autora ainda ressalta a importância dos elementos semióticos para a construção de sentido da leitura tanto para os adultos com baixo grau de letramento quanto para as crianças em fase de aquisição da escrita.

Quanto ao preconceito existente no tocante à qualidade textual deste gênero, Mendonça (2010) aponta que parte da falsa premissa de que ‘ler quadrinhos é muito fácil’, é encontrada até em manuais pedagógicos, levando a escola a se omitir na exploração das potencialidades pedagógicas das HQs ou a subestimá-las enquanto objeto de leitura.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a in-

formação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (p. 8)

Em se tratando do trabalho com gêneros textuais a partir de sequência didática, a CENPEC defende que esta estratégia é significativa, pois ensina os alunos a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Além disso, “ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final”.

É importante também ressaltar que nesse tipo de trabalho leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende, uma vez que quando se trata de gêneros, recorre-se a materialização dos textos que encontramos em nosso cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010).

Conforme Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o emprego da língua se dá através de enunciados concretos, proferidos e únicos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo e pelo estilo de linguagem, mas também por sua construção composicional.

Deve-se destacar que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso. A diversidade e riqueza dos referidos gêneros são infinitas, visto que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo e, além disso, há a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso.

As histórias em quadrinhos constituem um gênero discursivo secundário que, para Bakhtin (1993) aparecem em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e que, muitas vezes em função do enredo desenvolvido, englobam os gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal espontânea. Outra característica é o fato de que, segundo Assis (2002), os gêneros produzidos na interface oral/escrita são necessariamente secundários, como é o caso das HQs. (MARINHO)

O trabalho com os gêneros textuais não devem firmar-se apenas no entretenimento, como se vê em alguns manuais ou livros didáticos. Conforme Marchuschi (2010), explorar os gêneros é uma das formas de atender a proposta oficial dos PCN, além de dar a oportunidade de observar tanto a oralidade e a escrita em seus usos mais autênticos, sem estar limitado aos gêneros que na maioria das vezes só se encontra no ambiente escolar.

Portanto, infere-se que o trabalho com os gêneros contribui para o ensino da leitura, da escrita, bem como para o desempenho da oralidade. Quando dominam os gêneros mais correntes na vida cotidiana, os alunos são capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que caracteriza determinado texto como tal.

2. *Objetivos*

2.1. **Objetivo geral**

- ✓ Interpretar de modo reflexivo histórias em quadrinhos e analisar as estratégias de organização da mesma, reconhecendo suas especificidades enquanto gênero textual.

2.2. Objetivos específicos

- ✓ Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- ✓ Reconhecer as revistas em quadrinhos como uma forma de comunicação e entretenimento.
- ✓ Reconhecer as especificidades desses textos: onomatopeias, os tipos de balões, o humor, as características dos personagens etc.
- ✓ Ler e produzir histórias em quadrinhos com autonomia, concebendo-a como um texto didático.
- ✓ Compreender a variedade linguística presente nas HQs.
- ✓ Fazer transposição textual.

3. Metodologia

Partindo da ideia de que a aquisição efetiva da língua não se dá por meio de construções pragmáticas, mas a partir do seu uso em situação real, o presente projeto é proposto considerando a história em quadrinhos como gênero textual dará suporte para o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Desta forma, a estratégia usada será a elaboração de uma sequência didática (SD), que, conforme Dolz et alii, se constitui num “conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A SD é planejada, pensando na aplicação de 10 atividades, que incluem leitura, compreensão e produção de HQs e vídeos.

Assim, os conteúdos a serem trabalhados a partir desta sequência didática são: estudo do gênero textual história em quadrinhos, leitura de textos impressos, produção oral e escrita a partir de debates sobre os textos lidos, reflexão acerca da variedade linguística.

Para tanto se faz necessários os recursos didáticos a seguir: lousa, piloto, textos xerocados, gibis, notebook, datashow.

3.1. Esquema da sequência didática

3.1.1. Produção inicial

| |
|---|
| Objetivo: Estabelecer o primeiro contato com o gênero textual. |
| Procedimentos: |
| <ul style="list-style-type: none"> i. Conduzir os estudantes até a biblioteca da escola. ii. Orientá-los a escolher gibis, conforme o título que mais chamar a atenção e fazerem a leitura do mesmo. iii. Promover um momento de socialização, no qual cada estudante contará de forma resumida a história lida. |
| Recursos: Gibis |
| Tempo previsto: 1 aula (50 minutos) |

3.1.2. Sensibilização para as atividades

| |
|--|
| Objetivo: Sensibilizar os estudantes para leitura e escrita de HQs na escola. |
| Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Estabelecer uma roda de conversa com os estudantes, perguntando se eles costumam ler HQs, com que frequência fazem isso e onde? ii. Perguntar quais critérios utilizam para identificar uma história em quadrinho e se acredita que atividades envolvendo este gênero textual podem contribuir para a formação leitora deles, justificando a opinião. iii. Explicar aos alunos que visando produzir uma coletânea de HQs criados por alunos da escola, eles estarão desenvolvendo atividades voltadas para este gênero, afim de que entendam melhor este gênero e possam produzir seus textos. iv. Distribuir para os estudantes a cópia do conto fabuloso “A verdadeira história dos três porquinhos”. v. Solicitar que façam a leitura e identifiquem as principais diferenças entre o texto lido e a história que eles conhecem, a partir dos seguintes questionamentos: Quais as consequências da história estar sendo narrada pelo lobo? Se fosse narrada por um dos porquinhos, a história seria a mesma? |
| Recursos: xerox dos textos |
| Tempo previsto: 1 aula (50 minutos) |

3.1.3. Comparação de textos

| |
|---|
| Objetivo: Estabelecer a diferença entre um texto em prosa e uma HQ. |
| Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Apresentar para os estudantes a HQ “Cascão – Os 3 Porquinhos” de Maurício de Sousa. ii. Fazer uma leitura coletiva, cada pessoa lê um quadrinho. iii. Estabelecer uma conversa informal sobre o texto lido, indicando quais os aspectos que mais chamou atenção. iv. Perguntar aos estudantes quais as diferenças percebidas entre o conto lido na aula anterior e o quadrinho em estudo. A diferença se dá apenas na forma que a história é contada? E a estética do texto em que se diferenciam? v. Em seguida, propor uma interpretação escrita do texto, estabelecendo um paralelo entre o conto e a HQ. vi. Correção da interpretação escrita. |
| Recursos: Xerox |
| Tempo previsto: 2 aulas (100 minutos) |

3.1.4. Caracterizando a história em quadrinhos

| |
|---|
| Objetivo: Identificar as características textuais da história em quadrinhos. |
| Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Distribuir xerocada uma apostila resumo sobre as características da história em quadrinho. ii. Fazer a leitura com os estudantes e estimulá-los a identificar os elementos textuais (legenda, balão, expressão fisionômica, etc.) na história em quadrinho lida na aula anterior. |
| Recursos: Texto da aula anterior e apostila. |
| Tempo previsto: 1 aula |

3.1.5. Compreendendo as variedades linguísticas

| |
|---|
| Objetivo: Compreender e respeitar as variedades linguísticas. |
| Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Levar tirinhas de Chico Bento para sala de aula. ii. Conversar com os estudantes sobre os personagens da tirinha. Já conhecem? Qual a característica marcante? iii. Junto com os estudantes, identificar na tirinha palavras ou expressões que fogem da norma padrão, esclarecendo os fatores que propiciam a existência da variedade linguística. iv. Sensibilizar os estudantes para o respeito a variedade linguística, explicando que nenhuma variedade é superior a outra, embora alguma seja mais adequada que outra em determinadas situações. |

| | |
|-------------------------------|---|
| v. | Propor uma entrevista para ser realizada em casa com familiares, vizinhos, etc., sobre o preconceito linguístico. |
| Recursos: Xerox | |
| Tempo previsto: 1 aula | |

3.1.6. *Discutindo o preconceito linguístico*

| | |
|---|--|
| Objetivo: Socializar as entrevistas, identificando os pontos em comum, respeitar as variações, evitando o preconceito linguístico. | |
| Procedimentos: | |
| i. | Com a turma organizada em semicírculo, incentivar os estudantes a socializarem as entrevistas. |
| ii. | Identificar com eles expressões próprias da linguagem popular. Estabelecer os seguintes questionamentos: Vocês já usaram ou já ouviram alguém usando? A que expressão da norma padrão elas correspondem? Qual a sua opinião sobre as pessoas que tratam com deboche aqueles que falam de um jeito diferente? |
| iii. | Esclarecer para os estudantes que a atitude de criticar os que usam uma linguagem diferenciada se constitui um preconceito linguístico. Não existe uma língua superior a outra, mas que devemos dar conta da linguagem padrão, visto que em algumas situações do cotidiano ele é exigida. |
| Recursos: Lousa, pincel. | |
| Tempo previsto: 1 aula | |

3.1.7. *Analisando vídeos*

| | |
|--|--|
| Objetivo: Analisar os vídeos, verificando os diferentes valores entre quem mora no campo e quem mora na cidade. | |
| Procedimentos: | |
| i. | Sensibilizar a turma para apreciação dos vídeos. |
| ii. | Exibir os vídeos “ <i>Na roça é diferente</i> ” e “ <i>Chico Bento na roça</i> ”. |
| iii. | Estimular os estudantes a explicitarem o que mais chamou atenção no vídeo (linguagem, ambiente, modo de vida, valores). |
| iv. | Discutir com os estudantes as diferenças de valores sociais, culturais entre os moradores do campo e os moradores da cidade, mostrando como elas interferem no nosso estilo de vida. |
| Recursos: Datashow, notebook, pen-drive. | |
| Tempo previsto: 1 aula | |

3.1.8. *Produzindo a história em quadrinhos.*

| | |
|---|---|
| Objetivo: Fazer uma transposição textual, transformando um conto fabuloso numa história em quadrinhos. | |
| Procedimentos: | |
| i. | Distribuir o livro “Um porco vem morar aqui” (conto fabuloso) de Cláudia Fries. |
| ii. | Fazer a leitura coletiva com os estudantes, refletindo as atitudes preconceituosas de cada animal presente na obra quanto ao novo vizinho (o porco). |
| iii. | Ressaltar a importância de não julgar as pessoas, sem conhecê-las, mostrando que mesmo diferentes cada ser tem características positivas e negativas. |
| iv. | Distribuir papel ofício para os estudantes e solicitar que façam a transposição textual, transformando o conto lido em história em quadrinhos. |
| v. | Chamar a atenção para a necessidade de fazer uso dos elementos estruturais e gráficos da HQ (balão, legenda, onomatopeia etc.) |
| Recursos: livro, papel ofício, lápis. | |
| Tempo previsto: 1 aula | |

3.1.9. Revisando a produção textual

| |
|--|
| Objetivo: Verificar se o texto atende aos pré-requisitos da HQ, fazendo os devidos ajustes através da reescrita. |
| Procedimentos: i. Propor que os estudantes troquem entre si as suas produções textuais. ii. Pedir que sinalizem no texto dos colegas, as possíveis erros para que sejam corrigidos. iii. Fazer a devolução dos textos para que o colega analise as correções e faça a reescrita, inclusive colorindo os quadrinhos. iv. Recolher os textos dos alunos para que sejam encadernados e posteriormente divulgados e publicados na biblioteca da escola. |
| Recursos: papel ofício, caneta, lápis de cor. |
| Tempo previsto: 2 aulas. |

4. Avaliação

O processo avaliativo obedecerá aos seguintes critérios da avaliação formativa, a qual busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las imediatamente, visto que seu foco está no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, essa modalidade de avaliação fornece informações sobre o desenvolvimento do aluno favorecendo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo. (<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>)

Ao fim da aplicação da sequência didática, que culmina com a produção final, como pressupõe esta estratégia de trabalho, será atribuída uma nota. Mas vale ressaltar que o processo avaliativo não se fundamentará apenas no instrumento, mas em todo processo de aprendizagem sobre o gênero. Como pressupõe Luckesi, a

avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p. 33)

Portanto, neste projeto não cabe a avaliação classificatória, preocupada apenas com o fim do processo. Por outro lado, ela deverá ser capaz de identificar e acompanhar a evolução dos estudantes, identificando os pontos que precisam de mais atenção para que a aprendizagem seja efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

Chico Bento em Na Roça É Diferente. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=j88AkLchQoU>>.

Chico Bento no Shopping. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=y441fFNYG9Y>>.

DOLZ et al. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. Bruxelas: De Boeck, 2001.

FRIES, Cláudia. *Um porco vem morar aqui!* São Paulo: Brinque Book, 2000. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-formativa>>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Maneiras de avaliar a aprendizagem. Pátio*. São Paulo, ano 3, n. 12, p. 7-11, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

ANEXOS

A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou pelo menos, acham que conhecem. Mas, eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história.

Eu sou o lobo Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex. Eu não sei como começou este papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se lobos comem bichinhos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a casa de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. É claro que sim, que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, você está aí?” Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a casa com lenha. Toquei a campainha da casa com lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”

Ele gritou de volta: “Vá embora Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”. Ele tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro. Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho a do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de hora. Na certa você sabe que comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanturrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado.

E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos. Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?” E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Caia fora daqui, Lobo. Não me amole mais.”

E não me venham acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha vovozinha. Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E espirrei de novo.

Então o Terceiro Porco gritou: “E a sua velha vovozinha pode ir às favas.” Sabe sou um cara geralmente bem calmo. Mas quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça. Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele Porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirando e fazendo uma barulheira.

O resto, como dizem, é história.

Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história como todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”.

E fizeram de mim um Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de armação. Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar”.

Autor desconhecido

TIRINHAS



ENTREVISTA

Nome do entrevistado: _____
*Idade: _____
*Sexo: _____
*Naturalidade: _____
*Onde vive atualmente: _____
*Escolaridade: _____
*Profissão: _____

Perguntas ao entrevistado:

- 1) Você se lembra de alguma expressão que é típica do lugar onde você mora?
- 2) Você já foi criticado alguma vez por falar/escrever alguma palavra errada? Lembra-se qual foi o erro cometido?
- 3) Você costuma corrigir as pessoas quando as ouve dizer/escrever alguma coisa "errada"?

UM PORCO VEM MORAR AQUI

Um dia, quando Gabriela Galinha estava pendurando a roupa no varal, o Doutor Raposo saudou-a com uma notícia: um novo vizinho mudaria naquele dia para o prédio.

Clóvis Coelho dizia:

– Espero que venha um gato limpo ou um tatu ordeiro.

– Ai, ai! – suspirou Gabriela. – Tomara que seja alguém sossegado e asseado.

– Logo eles ouvirem o novo inquilino chegando.

– Meu Deus! – exclamou Gabriela. – É... um porco! Um porco vem morar aqui! Assim não dá, todo mundo sabe que os porcos são bagunceiros, sujos e lamacentos.

Mais tarde, Doutor Raposo se encontrou com o porco que carregava lenha, aliás mais derrubava pela calçada, do que carregava.

Doutor Raposo foi reclamar com Gabriela Galinha.

– Que bagunça! Aquele porco deixou lenha espalhada pela calçada.

Quando Gabriela olhou pela janela não viu nada. Ela achou que o Doutor Raposo havia varrido tudo, mas na verdade quem varreu foi o porco, e depois subiu para acender a lareira.

Depois foi a vez da Galinha. Ao ver o porco chegando, se escondeu e o viu derrubando um saco de farinha que se espatifou, espalhando a farinha no chão.

Gabriela Galinha foi reclamar com Clóvis Coelho:

– Aquele porco deixou a entrada do prédio coberta de farinha.

Quando Clóvis foi olhar, não viu nada e achou que Gabriela tinha limpado. Mas foi o porco que varrera e limpou todo o chão. Depois, ele foi para a cozinha fazer biscoito de canela. Clóvis Coelho estava curioso para saber o que estava acontecendo e não pôde acreditar quando viu o porco levando lama para seu apartamento, a lama escorria pelo chão e o porco pisava nela, deixando rastros de pegadas enlameadas. Clóvis foi correndo contar para Dr. Raposo e Gabriela.

Os amigos indignados foram ver a sujeira mas, já estava tudo limpo e eles pensaram que Clóvis limpou.

O porco já havia lavado a escada três vezes e não era lama, mas argila que ele utilizava para fazer cerâmica na sua oficina.

Indignados com tanta sujeira, decidiram ir conversar com o porco.

– Se o porco quer morar no nosso prédio terá que se comportar direito. Senão ele vai ter que ir embora! – Disse Gabriela Galinha

Tocaram a campainha: Blim-blom! Blim-blom!

– Oh... Olá! – disse o porco. E para surpresa de todos, um aroma doce de rosquinhas de canela emanou pelo corredor e eles escutaram o fogo crepitando na sala do porco.

– Vimos uma bagunça na entrada do prédio – começou a dizer o Dr. Raposo!

– Ah! peço mil desculpas e espero que eu tenha limpado tudo direitinho. – O Doutor

Raposo, Gabriela Galinha e Clóvis Coelho ficaram admirados e arrependidos por terem achado que ele era um verdadeiro porco.

Então os bichos, continuando a conversa, perceberam que fora o próprio porco que limpou tudo o que sujou.

– Meu nome é Henrique – falou o Porco.

– Querem lancha comigo?

E todos aceitaram. Ficaram espantados ao ver como era clara e asseada a cozinha de Henrique. Admiraram as xícaras e os potes feitos em sua oficina. Ele também confeccionou um jogo com peças especiais para todos seus novos vizinhos.

– Seu apartamento é lindo! – disseram os vizinhos, saboreando os biscoitos e imaginando as tardes agradáveis que passariam juntos.

Que vizinho maravilhoso eles tinham!

Adaptado de Cláudia Fries.
Um porco vem morar aqui!
São Paulo: Brinque Book, 2000.

AS TEORIAS DE LINGUAGEM, AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A METODOLOGIA ADOTADA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE, UNICARIOCA e UFF)
osbarcellos@ig.com.br

1. Fundamentos teóricos – metodológicos

Para apresentar a linha teórica adotada na minha prática pedagógica, inicialmente, cabe apresentar as instituições tecnológicas onde leciono: Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE e a UNICARIOCA. No Rio de Janeiro, esta faculdade é pioneira no uso da tecnologia como recurso tecnológico. As salas de aulas são equipadas com computador, data show, caixas de som, quadro branco, internet para acessar o ambiente MOODLE – intitulado 28 horas – <http://www.unicarioca.com.br/> – cujo objetivo é postar material, propor fóruns, realizar a AV2 on-line, enviar mensagens, dentre outras questões. Já aquele, o CEJLL/NAVE, é uma parceria do público, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o setor privado, a OI Futuro. A proposta da escola é um ensino integral (funciona das 7:00 às 17:00) e integrado (os alunos saem habilitados em um destes cursos técnicos: *Mídias, Programação de jogos e Roteiro digital*). A filosofia é de um ensino interdimensional – teoria do professor Antonio Carlos – cuja definição é “a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real essa expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos”.

http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm. A proposta desta instituição é ser um centro disseminador de novas práticas pedagógicas. Para isso, os educadores fazem parte de linhas de pesquisa, dentre elas: “Ensino médio integrado” e “Educador-orientador”.

Na área de língua portuguesa, desenvolvo um trabalho no 3º ano do ensino médio do CEJLL; e, na UNICARIOCA (ministro disciplinas como *Comunicação e Expressão, Didática da Língua Materna e Oficina*), cuja concepção de linguagem é a de uma forma de interação. Isso significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como “uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Atualmente, mais do que nunca, com os nossos educandos *nativos digitais* (a expressão foi criada por Prensky e adotada por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na era digital* (2011), dentre outros autores. Ela refere-se àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais), precisamos rever nossa metodologia. Devido a essa característica do educando do mundo contemporâneo, há exigências que demandam uma metodologia na qual o uso das diversas tecnologias colaborem para uma efetiva

construção do conhecimento e, por consequência, conscientizem e estimulem a utilização de tecnologia inovadora. Aquela aula apenas expositiva com o único recurso tecnológico “mais inovador” – o livro didático – já não atrai mais nossos alunos, independente do nível: fundamental, médio e superior. A nós, urge pensarmos em como propor aulas. Para isso, cada vez mais, tornando nossa sala de aula um laboratório. Devemos testar várias possibilidades. Como diz a diretora do CEJLL/NAVE, “não devemos ter medo de ousar”. Mas, antes de experimentarmos atividades diferenciadas, é necessário termos uma linha teórica a ser seguida. No caso do ensino da língua materna: a concepção de linguagem, a definição de língua, a construção de conhecimento e a função da escola.

Sendo assim, partimos do preceito de que uma língua é “um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias” (POSSENTI, 1998, p. 80); e de que a primeira tarefa da escola é “aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. Isso se faz expondo o aluno consistentemente a formas linguísticas que ele não conhece, mas deve conhecer para ser um usuário competente” (*Ibidem*, p. 88). A partir desse posicionamento teórico, apresentaremos nossa metodologia – algumas propostas de atividades realizadas e cujo resultado foi positivo.

2. As teorias de linguagem e as concepções de língua

Inicialmente, vale ressaltar que o educador desta disciplina deve conhecer as diversas teorias de linguagem e de concepções da língua a fim de que adote a melhor metodologia. Sendo assim, vejamos as três concepções de linguagem:

Até a década de 70, a linguagem era considerada *expressão de pensamento*. Trata-se de uma visão da tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna. Só repensada no início do século XX, por Saussure (1969). Esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. A linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. As práticas linguísticas são vistas como decodificação. Norma culta norteia o ensino. A escola não explora as outras variantes linguísticas.

Na década de 1970, ocorreu uma inovação no ensino da língua materna. Como a linguagem deixou de ser entendida como a *expressão do pensamento* para ser considerada *instrumento de comunicação*, em que a modalidade oral é privilegiada. E também todos os gêneros e tipos textuais tornaram-se importantes instrumentos de transmissão de mensagens. O aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou fala e também para identificá-los nos textos lidos.

Neste período, o estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, fundamentaram a produção de um modelo de ensino de língua portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A língua portuguesa, no ensino fundamental, passa a ser intitulada *Comunicação e Expressão*. Nessa ótica, a linguagem é entendida como código. E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual já sejam trabalhadas na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Conceber a linguagem como forma de *interação* significa entendê-la como “como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20). Ela foi criada a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Ele

apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação – concepção vigente até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser elementos fundamentais para a realização de um ensino produtivo.

O aluno passou a ser visto como sujeito ativo (não mais um reprodutor de modelos) e atuante – em vez de ser passivo no momento de ler e escutar.

No que se refere ao ensino da leitura, na primeira concepção, a de *expressão de pensamento*, ler significa captar a ideia do autor. Trata-se de um processo passivo. A segunda, a de *instrumento de comunicação*, considera a leitura como o reconhecimento e reprodução de sentido de um texto. O leitor decodifica a mensagem – as características de cada modalidade e gênero textual. Já a interacional, a leitura é um processo interativo. Autor e leitor são sujeitos ativos.

De acordo com alguns pesquisadores, como Halliday, McIntosh e Strevens, o ensino da língua pode percorrer três vertentes classificadas a partir dos seguintes tipos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

- *Prescritivo*: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis. Estabelece regras de bom uso da norma culta. O ensino prescritivo tem por função levar o aluno a dominar a norma culta. É voltado para a língua escrita, para a tradição literária.

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode aparecer e ser usada naquela forma. É preciso, pois, separar a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, com a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso da língua. (TRAVAGLIA, 1997, p. 31)

- *Descritivo*: pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos. Sendo assim, a gramática descritiva contempla qualquer variedade da língua.
- *Produtivo e/ou reflexivo*: ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas. A gramática reflexiva é a representação das atividades de observação e reflexão sobre a língua que “buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, isto é, a gramática da língua” (PEREIRA).

A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua com base nos quatro pilares desta disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

3. *Prática pedagógica: uma proposta*

Conforme Marc Prensky, o mundo é dividido em nativos e os imigrantes digitais. Os nativos já nasceram cercados pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); os imigrantes são os oriundos de um período anterior ou no início do surgimento das novas tecnologias. A maioria está se alfabetizando – como é o meu caso – inserindo os novos recursos no cotidiano da vida profissional e pessoal.

O cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear (TORI, 2010, p. 218).

Como, hoje, os educandos utilizam as novas mídias: blogs, redes sociais, youtube, nós, professores, devemos enfrentar este desafio: nos tornarmos imigrantes digitais. Dessa forma, não só nos apropriarmos desses recursos, como também utilizá-los de forma significativa no processo da construção do conhecimento de um aspecto semântico-morfossintático, a fim de contemplar os diferentes conteúdos a serem trabalhados. Isso porque “começam a se fazer cada vez mais presentes nos ambientes acadêmicos e políticos, sobretudo quando está em pauta a discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais” (SOUZA & GOMES, 2009, p. 36).

Apresentaremos a seguir algumas propostas realizadas:

Para trabalhar o gênero textual autobiografia, em 2010, expliquei a estrutura, exemplifiquei e propus que os alunos elaborassem a sua no Twitter – com apenas os 140 caracteres. Inicialmente, eles reclamaram, alegaram que seria IMPOSSÍVEL, mas, depois, se surpreenderam com seu poder de síntese. Afinal, vale lembrar que são permitido até 140 caracteres. Depois, repeti a experiência em 2011, através do facebook, rede social mais utilizada desde a época, mantendo o número de caracteres. Eis alguns exemplos:

1. Sou uma receita. Uma pitada de sarcasmo, rancor e uma porção de arrependimento. Mexa bem e tire a tampa. “Voilà”, um prato de vida não vivida. Patrícia O.
2. Futebol, samba, amigos, música, conversa. Extrovertido sem querer aparecer. Tímido sem querer se isolar. Eu mesmo sem ser o mesmo. Raphael G.
3. Companhia me agrada, a música me leva. Afundo em pensamentos e voou no imaginário. Ciúme do que é meu. Muito ciúme. Sou apaixonada em período integral. Amo tudo que me faz feliz. Rebeca C.
4. Uma sonhadora sem limites, de imaginação fértil e mente aberta. Sou um poço de qualidades e defeitos. O óbvio não me convém e o estranho me agrada. Marcelly L.

Ano passado, 2012, no 1º bimestre, um dos conteúdos era o gênero textual manifesto. Apresentei a sua estrutura e vários exemplos (Manifesto Marxista, Pau-Brasil etc.). Os alunos elaboraram um em grupo em forma de poema, música etc.; e, na prova de redação do bimestre, propus que elaborassem o seu cujo tema foi: *Manifesto, logo existo*. Foi um trabalho integrado, uma vez que os educadores de sociologia e filosofia também trabalharam a temática na sua respectiva disciplina. A correção foi realizada pelos três educadores. Cada um utilizou uma cor de caneta a fim de tecer os comentários pertinentes do seu conteúdo. Este ano, 2013, para trabalhar o mesmo gênero, usei mais: pedi para que, além dessas atividades, criassem um no MOODLE institucional <http://nave-rio.vacavitoria.com> com os 140 caracteres do Twitter e, novamente, o resultado foi positivo:

1. A hora da libertação chegou! A ditadura irá se esvaír. O momento é nosso! Para a rua, já! A África de Mubarak, Qaddafi irá acabar! Thiago T.
2. É preciso força de vontade! Para vencermos, na vida não podemos ter moleza e preguiça. Preparemo-nos para o amanhã vitorioso! Lutemos pelo nosso futuro! Julien B.
3. Não acredite na ilusão de que devemos consumir para sermos felizes. Não seja manipulado! Não é o excesso de bens que mudará nossas vidas. Sorria mais e consuma menos! Catarina M.

Este ano, no início do 2º bimestre, a equipe de língua materna realizou a SEMANA DA LÍNGUA PORTUGUESA. A proposta é abordar questões relacionadas à leitura, à escrita e à produção textual de forma criativa, prazerosa e construtiva, a partir do uso das novas

tecnologias disponíveis no Colégio José Leite Lopes/NAVE. O objetivo foi promover o conhecimento da língua portuguesa ao abordar temas diversos: leitura e escrita, a fim de despertar nos educando o interesse por esta área do saber. As atividades desenvolvidas foram: Assistir ao documentário: *Língua Vidas* (em português) – Duração: 1h45; oficinas:

- 1 *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA* – Prof. Edson – A oficina tem por objetivo apresentar um breve percurso pela história da formação do nosso idioma.
- 2 *RODA DE LEITURA* – Profa. Priscila Daniello – A oficina objetiva estimular o hábito da leitura e incentivar o uso da Biblioteca.
- 3 *NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO* – Profa. Renata Barcellos – A oficina pretende apresentar um breve histórico acerca dos acordos anteriores e refletir sobre as novas regras propostas.
- 4 *A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MERCADO DE TRABALHO ATUALMENTE* – Profas. Lídia e Renata – No *Dia Profissional* (8 de maio), a oficina será proposta a fim de conscientizar os formandos da importância da adequação da linguagem verbal e não-verbal no processo seletivo.
- 5 *DIÁLOGOS PECULIARES ENTRE A ÁFRICA E O BRASIL* – Profa. Lídia Oliveira. A oficina tem por objetivo apresentar a influência das línguas africanas no processo de formação da língua portuguesa (oral e escrita) do Brasil.
- 6 *A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA CRIATIVA: UMA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS* – Profs. Edson e Renata Barcellos – Objetivo: Refletir a respeito da intertextualidade como um dos recursos expressivos em textos midiáticos.

E atividades na biblioteca a fim de incentivar seu uso. Devido ao número de alunos, organizamos as seguintes atividades assim:

Navegando pelo universo literário: Objetivos: incentivar o uso deste ambiente; estimular a leitura de obras diversas; verificar o nível de conhecimento dos alunos. Descrição da atividade: – Nos intervalos e/ou tempos vagos, os alunos devem ir à biblioteca a fim de descobrir qual é a obra do fragmento selecionado. Os educandos mais participativos e com maior número de “descobertas” ganharão um prêmio (passeio cultural). Observação. Primeira série – terça-feira – 7 de maio; segunda série – quarta-feira – 8 de maio; terceira série – quinta-feira – 9 de maio

NAVESTAK

Objetivo: Verificar qual frase da obra lida – durante o bimestre – o educando destaca como sendo a mais importante para ele; justificar a escolha de uma determinada frase; Descrição da atividade: disponível no site do evento: <http://semanalp.wix.com/nave#>. O aluno realizar a seguinte atividade: – escolher uma frase da obra lida em cada série:

1º série: *Romeu e Julieta* – Shakespeare

2º série: *Amor de perdição* – Camilo Castelo Branco

3º série: *Fome negra* – João do Rio

Critério: justificar sua escolha – no máximo com 140 caracteres. Vejamos os exemplos:

1. *Fome Negra* – João do Rio “[...]Quanto ao trabalho, estão convencidos que neste país não há melhor. Vieram para ganhar dinheiro, é preciso ou morrer ou fazer fortuna. [...]” Escolhi esse

trecho, pois retrata a realidade dos trabalhadores do manganês que apesar da miséria sofrida ainda têm esperança de fazer fortuna. Dandara S.

2. É uma espécie de gente essa que serve às descargas do carvão e do minério e povoa as ilhas industriais da baía, seres embrutecidos, apanhados a dedo, incapazes de ter ideias *Fome Negra* – João do Rio. Uma frase forte e interessante, pois dá uma ideia de coisificação do homem, como se não houvesse chance dele se rebelar, um homem limitado. Mostra também um homem embrutecido que trabalha confinado como num campo de concentração. Tâmara C.
3. Amava, e tinha ciúmes de Teresa, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas infernos surdos, que não rompiam em lavareda os lábios, porque os olhos se abriam pronto em lágrimas para apagá-la. – Camilo Castelo Branco. Escolhi este trecho que se refere à Mariana, que amava Simão Botelho. A personagem expressa o sentimento de uma forma exagerada nas cartas que escrevia para Simão e isso era característico da segunda geração do Romantismo. Uma personagem marcante, amorosa e sensível. Pela ter essas características, me identifiquei com a mesma e escolhi um trecho referente a ela. Adalgiza S.
4. Se o amor é cego, não pode acertar o alvo. – Mercúcio A minha justificativa é que, quando uma pessoa está amando, não consegue olhar para os defeitos da amada e por causa disso pode ter consequências. Pedro S.

Ao propor esta atividade, segundo Moran, a internet “é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (2000, p.53). Pela participação e entusiasmo dos alunos de toda a escola, parece que atingimos nossos objetivos.

Este ano no CEJLL/NAVE, estamos experimentando o MOODLE <http://nave-rio.vacavitoria.com>. Nele, já realizamos no 1º bimestre um trabalho integrado com Química. A educanda abriu uma pasta intitulada Questões de Química. A proposta era os alunos de criarem questões a partir do conteúdo trabalhado. Eu, enquanto professora de língua materna, analisava a organização das informações; enquanto a de química, a abordagem do conteúdo. Este segundo bimestre, o projeto é sobre drogas. Para isso, também com uso desta ferramenta, propomos que eles enviassem o roteiro do trabalho a ser elaborado sobre essa temática. Paralelo a isso, houve propostas de redação: a prova bimestral cujo tema foi: “Drogas & sexo. Na década de 80, o lema era *Drogas, sexo e rock and roll*; hoje, qual é o atual? Como a juventude lida com essas questões?”

Também estou propondo microapresentações para analisar e aprimorar a expressão oral. Esta porque, de acordo com Marcuschi, é imprescindível trabalhar a expressão oral também. Afinal, a fala é “uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas” (1997, p. 39). Como a instituição pretende formar cidadãos autônomos, além da habilitação em um dos três cursos técnicos, é nossa função criar situações em que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Em projetos integrados com outras disciplinas também verificamos a expressão não só oral como também postural. Um dos realizados foi o NAVE +20, em que os alunos defendiam ou não a construção da usina de Belo Monte.

...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descaído treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN, 1998, p. 25).

Neste terceiro bimestre, no NAVE/CEJLL, estou implementando um outro critério de avaliação com base na matriz curricular de língua portuguesa do 3º ano (<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BoletimPedagogicoLP3AnoEMSAERJ2008.pdf>). Propus que os alunos levassem a cópia deste documento norteador das questões propostas pelo SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e a tabela elaborada por

um aluno com os diversos descritores abordando os três pilares: uso da língua, leitura e produção textual.

| TUR MA | Leitura | | | | | | | | | | | | | | Uso da Língua | | | | | Produção Textual | | | | | | | |
|-----------|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|----|-----|-----|-----|------------------|-----|-----|----|----|----|----|----|
| | Aluno | D1 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 | D8 | D9 | D10 | D11 | D12 | D14 | D20 | D21 | D2 | D13 | D15 | D16 | D17 | D18 | D19 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

O objetivo é que a tabela seja um controle para aprimorar as defasagens dos alunos nos quatro pilares desta disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

Todas as atividades propostas são acompanhadas do descritor trabalhado. Quando o aluno erra a questão, sinalizo na tabela o descritor. Por exemplo:

(FUVEST 2012) – **D 3** – O pronome "ela" da frase "Era ela, portanto, quem devia merecer do novo rei o melhor das suas atenções", refere-se a ... D 3

A– “desmedida ambição”. B– “Casa de Avis”. C– “esta burguesia”. D– “ameaça castelhana”. E– “Rainha Leonor Teles”.

Por fim cabe ressaltar que, nas duas instituições, o educador é orientado a utilizar os recursos tecnológicos. Principalmente, o institucional. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade com a conexão, o tempo dedicado à elaboração e à análise das propostas. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise questões de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas. Assim, o uso de recursos midiáticos e da tecnologia permite-nos ampliar o conceito de aula e de sala de aula.

4. Considerações finais

A partir de uma breve reflexão sobre as concepções de linguagem e de língua, do ensino da língua materna e de minha experiência em 2008 com a tecnologia na prática pedagógica, tenho procurado utilizar as diversas linguagens e, com isso, me tornado uma imigrante digital e procurado desenvolver, cada vez mais, atividades utilizando as diversas ferramentas: blog, youtube, redes sociais, MOODLE etc. Tenho comprovado não só como o ensino deve ser desenvolvido dentro da concepção da interação – de ser produtivo – fazer sentido para o aluno os conteúdos a serem trabalhados; como também os apontamentos de Moran a respeito do uso dos recursos tecnológicos “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo” (2000, p. 17-18). Por isso, o resultado nas avaliações externas tem ratificado isso. Quanto ao CEJLL/NAVE, nas provas como o SAERJ, UERJ e ENEM, a instituição tem se destacado com os melhores resultados da Rede Estadual de ensino. Em relação à UNICARIOCA, a avaliação AV2 é institucional e online pe-

lo MOODLE. No final do período, a prova é aplicada contemplando a ementa do curso. Os educandos têm apresentado desempenho satisfatório. Aqueles que pleiteiam vaga em concurso público também apresentam um bom resultado.

Hoje, verifico como faz-se necessário enquanto educadores nos mantermos conectados ao mundo e, essencialmente, ao tecnológico. Precisamos navegar pelas redes sociais hoje na “moda”, a fim de percebermos aquilo que está despertando a atenção dos educandos. Esses precisam ser expostos a atividades em que “requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa.” (DEMO, 2008). Ao utilizarmos os diversos recursos tecnológicos na construção dos diversos conteúdos, desenvolvemos a criatividade e diversas habilidades.

Faz-se necessário dizer que não basta utilizar a tecnologia e a dinâmica da aula permanecer a mesma. A metodologia deve ser repensada para abordarmos os diversos conteúdos das disciplinas. “Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

Por fim, os grandes desafios da contemporaneidade são: tornar-se imigrante digital e “apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão, na regulação de situações de aprendizagem.” (PERRENOUD (2000, p. 139).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008 <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. *O ensino de língua portuguesa: Perspectivas conceituais e históricas do campo*. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf>.

PERRENOU, P. *Dez novas competências para ensinar* Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

CURSO BREVE DE TUPI ANTIGO EM DEZ LIÇÕES
(Com base nos nomes de origem tupi da geografia e do português do Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (USP)
edalnava@yahoo.com.br

LIÇÃO 1

“Vamos parar de *nhen nhen nhen...*”

Donde vem *nhen nhen nhen*?

Ixé anhe'eng.

↓ ↓
Eu falo.

OS VERBOS DA PRIMEIRA CLASSE

Falar, em tupi antigo, é **nhe'eng**. Em tupi antigo os verbos flexionam-se à esquerda, i.e., no começo, e não à direita como acontece em português (p.ex., *falo*, *falas*, *fala*, etc.):

Verbo falar (**nhe'eng**), no modo indicativo - presente ou pretérito:

ixé *a-nhe'eng* - eu falo; eu falei
endé *ere-nhe'eng* - tu falas; tu falaste
a'e *o-nhe'eng* - ele fala
oré *oro-nhe'eng* - nós falamos (exclusivo)
îandé *îa-nhe'eng* - nós falamos (inclusivo)
pee *pe-nhe'eng* - vós falais; vós falastes
a'e *o-nhe'eng* - eles falam

Os verbos da primeira classe recebem **prefixos número-pessoais**, como você pode ver acima (*a-* *ere-*, *o-*, *oro-*, *îa-*, *pe-*, *o-*). A 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural não se diferenciam.

Você deve ter percebido que há duas formas que traduzem *nós*. Existe o nós **inclusivo** e o nós **exclusivo**. Isso acontece em muitas línguas indígenas, até mesmo nas do Peru e do México.

inclusivo: inclui o ouvinte

exclusivo: exclui o ouvinte

Se dissermos, em tupi, para um grupo de índios: - “Nós somos portugueses” ou - “Nós viemos de Portugal”, devemos usar o “nós” *exclusivo* (ORÉ), pois os índios não se incluem nesse “nós”. Se dissermos, porém, “Nós morreremos um dia”, incluem-se, aí, aqueles com quem falamos. Use-se, então, a forma *inclusiva* (ÎANDÉ), que inclui a 1ª e a 2ª pessoas. Há também a forma ASÉ, que significa “a gente”, eu, tu e ele, que leva sempre o verbo para a 3ª pessoa, também equivalente ao *se*, como índice de indeterminação do sujeito, em *Bebe-se aqui, come-se bem ali*.

Exercício 1:

Conjugué os seguintes verbos em todas as pessoas, usando os pronomes pessoais (eu, tu, ele, etc.), conforme o modelo.

SÓ (*ir*)

ixé a-só - eu vou; eu fui

endé ere-só - tu vais; tu foste

a'e o-só - ele vai; ele foi

asé o-só - a gente vai

oré oro-só - nós vamos, nós fomos (excl.)

îandé îa-só - nós vamos, nós fomos (incl.)

pee pe-só - vós ides; vós fostes

a'e o-só - eles vão; eles foram

Continue agora:

KOPIR (carpir)

PYTÁ (ficar)

SYKYÎÉ (temer, ter medo)

IKÓ (estar, morar)*

SEM (sair) - donde *piracema* - saída dos peixes

SYK (chegar) - donde *Piracicaba* - chegada dos peixes

‘YTAB (nadar)

A vogal *i*, átona, após uma outra vogal, forma ditongo, tornando-se *î* (semivogal).

O- + ikó > o-îkó (forme um ditongo no *oi*)

Exercício 2

Verta para o tupi as frases abaixo com base no vocabulário mnemônico que apresentamos a seguir:

Sorocaba: **sorok** - rasgar-se + **-aba** - sufixo substantivador, podendo também significar “*lugar*”: *a rasgadura [da terra]*

ir para a cucuia: de **kukuî** - ficar caindo, ficar-se desprendendo (o fruto, o cabelo, etc.), reduplicação de **kuî** - cair, desprender-se: ir para a decadência

maracujá (nome de fruta) - **murukuíá**

roupa - **aoba**

sapo cururu na beira do rio (cantiga folclórica brasileira): de **kururu** - sapo

Avanhandava - **abá** - homem, pessoa, índio + **nhan** - correr + **aba** - lugar: *lugar da corrida dos homens*)

Jaci (nome próprio) - de **îasy** - lua

Itaberaba (município de Minas Gerais): de **itá** - pedra + **berab** - brilhante: *pedra brilhante*)

1. A roupa rasgou-se
2. O maracujá caiu.
3. O sapo dormiu.
4. O homem correu.
5. A lua brilhou.

LIÇÃO 2

Por que Iguape, Cotegipe e Sergipe terminam em -pe?

Ixé aker ka'a-pe.

↓ ↓ ↓

Eu durmo no mato.

A POSPOSIÇÃO EM TUPI

As preposições do português correspondem, em tupi, a *posposições*, porque aparecem *depois* dos termos que regem. Há posposições *átonas*, que

aparecem ligadas por hífen, mas a maior parte delas é tônica, vindo separadas dos termos que regem.

Ex.:

-PE - em, para (geralmente locativo). É posposição átona

siri 'y-pe (donde *Sergipe*) - no rio dos siris, para o rio dos siris

akuti îy-pe (donde *Cotegipe*) - no rio das cotias

îakaré 'y-pe - no rio dos jacarés, para o rio dos jacarés

tatu 'y-pe - no rio dos tatus, para o rio dos tatus

'y kûá-pe (donde *Iguape*) - na enseada do rio

SUPÉ - para (pessoas ou coisas) - só para a 3^a pessoa

abá supé - para o índio

morubixaba supé - para o cacique

Maria supé - para Maria

SUÍ - de (proveniência, causa)

îakaré 'y suí - do rio dos jacarés

tatu 'y suí - do rio dos tatus

Piratininga suí - de Piratininga (antigo nome de São Paulo)

PUPÉ - dentro de

arará kûara pupé - dentro do buraco das ararás (var. de formiga)

oka pupé - dentro da casa

Exercício 3

Traduza:

1. A-sem Nhoesembé suí.
2. Ere-só îakaré 'y-pe.
3. Oro-pytá siri 'y-pe.
4. A-nhe'eng però supé.
5. Ere-nhe'eng abá supé.
6. Pe-îkó 'y pupé.
7. Morubixaba supé pe-nhe'eng.
8. Îakaré o-sem 'y suí.

9. Pe-sem tatu kûara suí.
10. Ka'a-pe ere-só.

Exercício 4

Verta para o tupi:

1. Fico em Nhoesembé.
2. Ficamos (incl.) no rio.
3. Moramos (excl.) em Nhoesembé.
4. Ficas dentro do navio.
5. Saímos (incl.) da canoa.
6. Falaste aos índios.
7. Os índios falam a Maria.
8. Ficamos (incl.) dentro do navio.
9. Pedro está dentro do navio.
10. Saio da mata.

Exercício 5

Traduza as frase abaixo com base no vocabulário mnemônico dado abaixo:

1. Avaré (município de São Paulo): **abaré** - padre
 2. velha *coroca*: **kuruk** - resmungar, resmungão
 3. Itabira (cidade de Minas Gerais) - de **itá** - pedra + **byr** - levantar-se, erguer-se: *pedra levantada*
 4. Itapeirica (cidade de São Paulo): **itá** - pedra + **peb** - achatado + **syryk** - escorregar: *pedra achatada escorregadia*
 5. Comandacaia (localidade da Bahia): **komandá** - fava + **kaî** - queimar - *favas queimadas*
 6. pirabebé (nome de um peixe): **pirá** - peixe + **bebé** - voar - *peixe voador*
 7. pipoca: **pira** - pele + **pok** - estourar - *pele estourada*
 8. voçoroca (tipo de erosão da terra) - de **yby** - terra + **sorok** - rasgar - *terra rasgada*
 9. Boiçucanga (município de São Paulo) - de **mboîa** - cobra + **usu** - sufixo de aumentativo + **kanga** - esqueleto, osso
 10. Tocantins (estado brasileiro) - de **tukana** - tucano + **ti** - bico, nariz, saliência - bico de tucano
1. O tucano ergueu-se da terra. Voou para a mata.

2. O padre escorregou na pedra. Resmungou, ergueu-se e foi para o rio.
3. O esqueleto do tucano está na terra.
4. A pele da cobra estourou.
5. O nariz do padre é achatado.
6. A casa queimou.
7. As favas achatadas estouraram.
8. O tucano grande dormiu.
9. A casa de carijós queimou.
10. Escorreguei dentro do rio das pedras.

LIÇÃO 3

Que significa *etá* em *Guaratinguetá* e *Paquetá*?

O INDEFINIDO ETÁ

O indefinido ETÁ (muitos, muitas) vem sempre posposto ao substantivo, formando uma composição com ele. O sufixo -A final, se existir, cai. (Usaremos sempre o hífen com as composições)

Ex.:

pak(a)-etá (donde *Paquetá* - ilha do Rio de Janeiro) - muitas pacas

peró-etá - muitos portugueses

itá-etá (donde *Itaetá*, nome de arroio do Rio Grande do Sul) - muitas pedras

abá-etá - muitos índios

ygarusu-etá - muitos navios (donde *Igaraçu* do Tietê)

gûyrá-ting(a)-etá - muitas aves brancas, muitas garças (donde *Guaratinguetá*)

Exercício 6

Traduza:

1. Muitos índios vão para o rio.
2. Muitos índios saem da canoa.
3. Muitos navios estão na enseada.
4. Muitos portugueses falam aos índios.
5. Muitas pacas ficam dentro da mata.

6. Muitas garças saem do rio.
7. Muitos índios moram em Nhoesembé.
8. Muitos tatus vão para a mata.
9. Muitos meninos estão dentro do navio.
10. Muitas pacas moram na mata.

LIÇÃO 4

Itaporanga, Iporanga, Botucatu, Ibicatu?

Que significam poranga e catu?

OS ADJETIVOS QUALIFICATIVOS E PREDICATIVOS

Os adjetivos podem ser *qualificativos* ou *predicativos*.

Ex.:

Qualificativos

Predicativos

ta(ba)-**porang**-a - aldeia bonita taba i **porang** - a aldeia, ela (é) bonita

‘y-**pyrang**-a - rio vermelho ‘y i **pyrang** - o rio, ele (é) vermelho

Se queremos dizer *menino bonito*, basta justapor **porang** ao substantivo, acrescentando o sufixo *-A* à composição formada. Dizemos pois **kunumi -porang-a**. Se quisermos dizer “*o menino é bonito*” teremos de usar o pronome pessoal de 3ª pessoa, **I**, dizendo assim: **kunumi i porang**. (Literalmente isso significa “*o menino, ele (é) bonito.*”) Subentendemos o verbo **ser**, que em tupi não tem correspondente. Se quisermos dizer “*eu sou bonito*”, dizemos **xe porang**. Veja, assim, que com adjetivos predicativos usamos outros pronomes pessoais, da segunda série. O pronome *I* de 3ª pessoa só se usa com eles:

xe porang - eu (sou) bonito

nde porang - tu (és) bonito

i porang - ele (é) bonito

oré porang - nós (somos) bonitos (excl.)

îandé porang - nós (somos) bonitos (incl.)

pe porang - vós (sois) bonitos

i porang - eles (são) bonitos

Outros exemplos:

nde katu - tu (és) bom (com adjetivos não se usa comumente **endé**)

pe katu - vós (sois) bons (com adjetivos não se usa comumente **pee**)

i katu - ele (é) bom (com adjetivos não se usa nunca **a'e**)

oré katu - nós (somos) bons

Com substantivos servem as duas séries, menos o pronome I, que, na função de sujeito, só se usa com adjetivos. Podem vir antes ou depois do substantivo

Ex.: **xe morubixaba** - eu (sou) o cacique

ixé morubixaba - eu (sou) o cacique

morubixaba ixé - o cacique (sou) eu

Se o sujeito for substantivo, o adjetivo predicativo deverá vir sempre antecedido do pronome pessoal *I*, que é um sujeito pleonástico.

Ex.: **Kunhã i katu**. - A mulher, *ela* (é) bondosa.

Kunhã i porang. - A mulher, *ela* (é) bonita.

O adjetivo que qualifica um substantivo está sempre em composição com ele e é invariável em número. Também a composição de substantivo + adjetivo deve terminar sempre em vogal. Acrescentamos *-A* se o segundo termo da composição terminar em consoante. Esse *-A* refere-se não ao adjetivo, mas à composição formada pelo substantivo e pelo adjetivo. O adjetivo qualificativo sempre está em composição com o substantivo.

Ex.: *Bonito* em tupi é **porang**. Agora:

kunhã-porang-a - mulher bonita, (ou mulheres bonitas) - Acrescentamos um *A* porque o adjetivo termina em consoante.

Bom em tupi é **katu**. Então:

Abá-katu - homem bom (ou homens bons) - A composição termina em vogal (*u*). Assim, não acrescentamos o sufixo *-A* final.

Ex.:

taba + porang > **tá'-porang-a** - aldeia bonita

upaba + nem > **upá'-nem-a** - lago fedorento

'y + pyrang > **'y-pyrang-a** - rio vermelho

OS PRONOMES PESSOAIS

Assim, como vimos anteriormente, os pronomes pessoais em tupi são divididos em duas séries:

| Primeira série - | Segunda série - |
|-----------------------------------|------------------------------|
| ixé - eu | xe - eu |
| endé - tu | nde ou ne - tu |
| a'e - ele, ela (aquele,-a) | i - ele, ela |
| oré - nós (excl.) | oré - nós (excl.) |
| îandé - nós (incl.) | îandé - nós (incl.) |
| pee - vós | pe - vós |
| a'e - eles, elas | i - eles, elas |
| asé - a gente; nós todos | |

Exercício 7

Com base no vocabulário dado abaixo, traduza para o tupi as frases seguintes:

| <u>adjetivos</u> | <u>substantivos</u> |
|--------------------------|--------------------------------|
| alto - puku | aldeia - taba |
| bom - katu | árvore - ybyrá |
| bonito - porang | Cunhambebe - Kunhambeba |
| fedorento - nem | homem - abá |
| pequeno - miri | menino - kunumi |
| sujo - ky'a | mulher - kunhã |
| vermelho - pyrang | padre - abaré |
| | Potira - Potyra |
| | Reritiba - Rerityba |
| | rio - 'y |

O homem bom é fedorento.

1. O homem fedorento é bom.
2. O menino pequeno é bonito.
3. O menino bonito é pequeno.
4. O rio vermelho é sujo.
5. O rio sujo é vermelho.
6. O homem bonito é alto.
7. O homem alto é bonito.
8. A árvore pequena é vermelha.
9. A árvore vermelha é pequena.

Atenção: *Rio*, em tupi antigo pode ser 'y ou y (t-, t-). No Nordeste, achamos também a forma îy. *Rio grande*, *rio de grande volume d'água*, pode ser **paraná** (que também significa *mar*) ou **pará**.

Exercício 8

Traduza as frase abaixo com base no vocabulário mnemônico apresentado:

1. **Potengi** (rio do Rio Grande do Norte) - de **poti** - camarão + **îy** - rio: *rio dos camarões*
2. **Tietê** (rio de São Paulo) - de **ty**- rio, água + eté - muito bom, verdadeiro, genuíno: *rio muito bom, rio verdadeiro*
3. **Tijuca** (nome de rio do Rio de Janeiro) - de **ty** - rio, água + **îuk** - podre: *rio podre, água podre*
4. **Paraíba** (estado brasileiro e nome de rio que banha sua capital) - de **pará** - rio grande ou mar + **aíb** - ruim, mau: *rio ruim*
5. **Paranapanema** (nome de rio que separa os estados de São Paulo e Paraná) - de **paraná** - mar ou rio grande + **panem** - imprestável: *rio imprestável*
6. **Bauru** (nome de município de São Paulo) - de **‘yba** - fruta + **uru** - vasilha
7. **Peruíbe** (nome de município de São Paulo) - de **iperu** - tubarão + **‘y** - rio + **-pe** - em: no rio dos tubarões

1. Poti i pyrang. Poti o-‘ytab ty-îuka pupé.
2. ‘Ybá o-kuî ybyrá suí. ‘Ybá i îuk.
3. Kunumi-aíb-a o-só pará-gûasu-pe.
4. Abá-panema o-ker pirá-îy-pe.
5. Iperu o-sem paraná suí.
6. ‘Ybá-îuka o-îkó uru pupé.
7. Kunhã-aíba o-nhe’eng aba-panema supé.
8. Iperu-panema o-‘ytab pira-îy-pe.

LIÇÃO 5

“Eu fui ao Itororó beber água e não achei..”.

Que quer dizer *Itororó*?

“Ele estava numa pindaíba...Até fome passava?”

Donde vem tal expressão?

A RELAÇÃO GENITIVA EM TUPI

Em tupi não existe posposição correspondente à preposição *DE* do português, que exprime uma relação de posse como “*casa de Pedro*”, ou outras relações como “*faca de prata*” (relação de matéria), etc. Basta, para exprimi-

las em tupi, juntar os dois substantivos em ordem inversa à do português, como faz o inglês, por exemplo, em “*Peter’s house*” (“*casa de Pedro*”) ou como faz o alemão em “*Volkswagen*” (“*carro do povo*”). Tal relação que leva, em português, a preposição *DE* e que exprime posse, pertença, origem, qualidade, atribuição de algo a alguém, etc., é a que chamaremos “*relação genitiva*”. Chamaremos o primeiro termo da relação genitiva de *genitivo* ou *determinante*.

Ex.:

| | |
|----------------------------------|---|
| mãe de Pindobuçu | - Pindobusu sy |
| rio do tatu | - tatu ‘y (donde <i>Tatuí</i>) |
| rio do jacaré | - îakaré ‘y (donde <i>Jacaréí</i>) |
| enseada do rio | - ‘y kûá |
| navio dos portugueses | - peró ygar-usu |
| língua dos índios | - abá nhe’enga |
| jorro d’água | - ‘y tororoma (donde <i>Itororó</i>) |
| planta de anzol (vara de pescar) | - pindá ‘yba (donde <i>pindaíba</i>) |
| menino de pedra | - itá kunumi (donde <i>Itacolomi</i>) |
| prato de pedra | - itá nha’e (donde <i>Itanhaém</i>) |

Exercício 9**Verta para o tupi:**

1. A mãe de Pedro é bonita.
2. A toca da onça é comprida.
3. O filho de Maria é bom.
4. Nadei no rio dos peixes.
5. Pedro nadou no rio dos gravatás.
6. Dormi na toca das araras.
7. Maria ficou no rio dos tatus.
8. Vou para a enseada de pedra.
9. Maria mora na casa de pedra.
10. O rio dos siris é bonito.

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico dado abaixo:

1. **Pari** (nome de bairro de São Paulo): **pari** - canal para apanhar peixes
2. **Itaquera** (bairro de São Paulo): **itá** - pedra + **ker** - dormir - pedra dormente

3. **Capibaribe** (nome de rio de Pernambuco) - **kapibara** - capivara + ‘y’ - rio + **-pe** (posposição) - em
4. **Itaporoca** (município da Paraíba) - **itá** - pedra + **pororok** - explodir - *pedras explodidas* ou *explosão das pedras*
5. **Pirapora** (município da Bahia) - **pirá** - peixe + **por** - pular - *pulo dos peixes* ou *peixes que pulam*
6. **Iquiririm** (rua de São Paulo) - ‘y’ - rio + **kyriri** - silencioso
7. **carioca** (nome de quem nasce na cidade do Rio de Janeiro) - de **kariô** - carijó - nome de grupo indígena + **oka** - casa - *casa de carijós*

1. A capivara saiu do pari.
2. O carijó pulou dentro do rio.
3. O carijó silencioso dormiu dentro da casa.
4. A casa explodiu.
5. A capivara dormiu no rio das pedras.

LIÇÃO 6

*Taquarenduva, Mantiqueira, Itaipu, Pindamonhangaba,
Pernambuco, Catanduva, Nuporanga, Garanhuns...*

Depois de ler esta lição, você saberá o que esses nomes significam.

ALGUMAS REGRAS FONÉTICAS

Quando uma consoante surda (K, T, P, S) vier depois de um fonema nasal numa composição ou numa afixação, ela se nasaliza, a não ser que já exista outro fonema nasal no vocábulo onde aparece a consoante surda. Mesmo caindo o fonema nasal, a vogal anterior continua nasal. Assim:

| |
|--|
| K torna-se NG T torna-se ND P torna-se MB ou M S torna-se ND |
|--|

Ex.:

kunumi + **katu** > **kunumi-ngatu** - menino bom

nhu + **-pe** > **nhu-me** - no campo

mena + **sy** > **men(a)-ndy** > **mendy** - mãe de marido, sogra

Agora veja:

kunumi-porang-a - *menino bonito* - Em **porang** já existe um fonema nasal (**ng**). Sendo assim, o **p** não se nasaliza diante do fonema nasal final de **kunumi**.

Tupã sy - *a mãe de Deus* - Não há composição aqui. Assim, o **s** não se nasaliza (v. §58).

kunhã-kane'õ - *mulher cansada* - O **k** de **kane'õ** não se nasaliza porque já existe outro fonema nasal no vocábulo.

nhe'enga + katu > *nhe'e(nga)-ngatu* > **nhe'e-ngatu** - língua boa, fala boa

tetama + -pe > *teta(ma)-me* > **tetã-me** - na região, na terra

Exercício 10

Para praticar a aplicação das regras fonéticas, verta para o tupi as composições acima e aprenda o significado do nome de muitas localidades brasileiras:

1. ajuntamento de cana de açúcar (canavial) (cidade de São Paulo)
2. mulher cansada
3. no campo
4. na região
5. camarão vermelho
6. enseada de mar (cidade do Paraná)
7. mata branca (nome de vegetação do sertão nordestino)
8. na rede (de dormir)
9. barulho de passarinhos
10. o barulho do passarinho (sem comp.)
11. lugar de fazer anzóis
12. dança de mulher
13. fenda de mar (nome de estado brasileiro)
14. ossos de passarinho
15. pião de menino
16. ajuntamento de passarinhos
17. a mãe do marido (sem comp.)
18. nuvem bonita
19. ajuntamento de cerrado (nome de município de São Paulo)
20. prato comprido
21. campo silencioso

22. campo dos guarás (nome de município de Pernambuco)

23. na bica d'água

24. gotas de chuva (nome de serra de Minas Gerais)

25. a dança da mulher

| VOCABULÁRIO | | | |
|--|---------------|------------------------------|---------------------|
| Ajuntamento | - tyba | fumo | - petyma |
| alto | - puku | gordo | - kyrá |
| barulho | - pu | gota | - tykyra |
| bica d'água | - 'y-tororoma | hálito | - pytu |
| bom | - katu | leproso | - piryty |
| bonito | - porang | lugar de fazer anzóis | - pindá-monhang-aba |
| branco | - ting | mãe | - sy |
| cabeça | - akanga | mar | - paranã |
| caixa | - karamemûã | marido | - mena |
| camarão | - poti | menino | - kunumi |
| campo | - nhu | mulher | - kunhã |
| cana de açúcar | - takûar-e'e | nuvem | - ybatinga |
| cansado | - kane'õ | osso | - kanga |
| cerrado (tipo de vegetação do Brasil) | - ka'a-atã | passarinho | - gûyrá-'i |
| chuva | - amana | pião | - pyryryma |
| comprido | - puku | prato | - nha'e |
| conhecer | - kuab | querer | - potar |
| dança | - poraseîa | rede (de dormir) | - ini |
| enseada | - kûá | região | - tetama |
| fenda | - puka | silencioso | - kyriri |
| fígado | - py'a | sujo | - ky'a |
| | | vermelho | - pyrang |

LIÇÃO 7

“Kunumi o-î-kutuk o pereba pindá'yba pupé pindamonhanga-pe.”

O curumim cutucou sua pereba com a pindaíba em Pindamonhangaba (i.e., no lugar de fazer anzóis)...

OS VERBOS TRANSITIVOS

Todo verbo transitivo em tupi pode levar o objeto a três posições diferentes:

a - Anteposto ao verbo

Pindá a-î-monhang. - Anzol faço. É a colocação mais comum do objeto em tupi.

b - Incorporado no verbo

A-**pindá**-monhang. - Faço anzol - O objeto, nesse caso, fica entre o prefixo *a-*, *ere-*, *o-*, etc. e o tema verbal. É o que chamaremos de *objeto incorporado* (que é uma forma de composição em tupi). Aplica-se, aí, então, a regra fonológica 3 (lição 3):

c - **Posposto ao verbo**

A-î-monhang *pindá*. - Faço anzol.

Se o substantivo objeto não ficar incorporado no verbo, aí ficará o *pronome objetivo da 3ª pessoa -Î-*, mesmo que o substantivo correspondente ao objeto esteja presente na oração.

Ex.: MONHANG (fazer)

a-î-monhang pindá - faço; fiz anzol

ere-î-monhang pindá - fazes; fizeste anzol

o-î-monhang pindá - faz; fez anzol

oro-î-monhang pindá - fazemos; fizemos anzol (excl.)

îa-î-monhang pindá - fazemos; fizemos anzol (incl.)

pe-î-monhang pindá - fazeis; fizestes anzol

o-î-monhang pindá - fazem; fizeram anzol

Literalmente **A-î-monhang pindá** significa *Faço-o o anzol*, com um objeto pleonástico.

Outro exemplo: KUTUK (espetar, furar)

a-î-kutuk pereba - espeto; espetei a ferida

ere-î-kutuk pereba - espetas; espetaste a ferida

o-î-kutuk pereba - espeto; espetou a ferida

oro-î-kutuk pereba - espetamos a ferida (excl.)

îa-î-kutuk pereba - espetamos a ferida (incl.)

pe-î-kutuk pereba - espetais, espetastes a ferida

o-î-kutuk pereba - espetam, espetaram a ferida

Diz-se em português: *Faço a comida*, ou então: *Faço-a*; *Conheço os meninos* ou então: *Conheço-os*. Em tupi, porém, se o substantivo objeto não estiver incorporado no verbo, dir-se-ia algo correspondente a *faço-a a comida* ou *conheço-os os meninos*, isto é, usa-se um objeto pleonástico.

Observação importante

Com os verbos monossilábicos usa-se *-îo-* (ou *-nho-*, antes de nasais).

Ex.: SOK (socar, pilar)

a-îo-sok akaîu - soco o caju

ere-îo-sok akaîu - socas o caju

o-îo-sok akaîu - soca o caju, etc.

Quando **Î** ficar junto de um outro **Î** ou **I**, há, geralmente, a fusão dos dois num único **Î**.

Ex.:

a-î-îuká > **a-îuká** - mato-o **o-î-îuká** > **o-îuká** - mata-o

a-î-ityk > **a-îtyk** - atiro-o **o-î-ityk** > **o-îtyk** - atira-o

LIÇÃO 8

Por que a índia Iracema de José de Alencar chamou seu filho, o primeiro cearense, de MOACYR?

A VOZ CAUSATIVA

Veja estas duas frases:

a - Gûarini o-sem o taba suí.

O guerreiro saiu de sua aldeia.

b - Gûarini o-î-mo-sem gûaîbi o taba suí.

O guerreiro fez a velha sair da sua aldeia.

Como você pode perceber, na frase *b* o sujeito (**gûarini**) faz alguém praticar uma ação, em vez de ele mesmo praticá-la, como na frase *a*. Na frase *b*, o guerreiro fez a velha sair. A velha é o **agente imediato** e o guerreiro é o **agente mediato**. Isso é o que chamamos de **voz causativa**, ou seja, aquela em que alguém causa uma ação ou um processo, mas não os realiza. Quem os realiza é outra pessoa.

Em tupi, a voz causativa é formada antepondo-se o prefixo **MO-** a verbos intransitivos, substantivos, adjetivos, partículas etc.

| | | |
|----------------------------------|--|-------------------------------|
| sem - sair | mo-sem | - fazer sair |
| îebyr - voltar | mo-îebyr | - fazer voltar |
| eté - verdadeiro; honrado | mo-eté | - honrar; legitimar, louvar |
| akub - quente | mo-akub | - esquentar |
| abará - padre | mo-abará | - tornar padre, fazer padre: |
| A-î-mo-abará Pedro. | Faço Pedro ser padre. (Anch., Arte, 48v) | |
| paîé - curandeiro | mo-paîé | - tornar pajé, fazer ser pajé |
| endy (t-) - luz | mo-endy | - iluminar, acender |
| Oro-î-mo-endy t-atá. | Acendemos o fogo. | |

TRANSFORMAÇÕES FONÉTICAS COM MO-

MO- é sílaba nasal. Produz nasalização das consoantes K, T, P e S (regra fonológica 6, § 78).

- Ex.:** **mo-** + **pak** (acordar) > **mo-*mbak*** - fazer acordar
mo- + **ker** (dormir) > **mo-*nger*** - fazer dormir
mo- + **tykyra** (gota) > **mo-*ndykyr*** - fazer gotejar, destilar
mo- + **só** (ir) > **mo-*ndó*** - fazer ir

Em **mo-** + **tym** > **motym**, não há nasalização porque já há uma nasal no tema verbal (regra fonológica 6, § 78).

Exercício 11

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico apresentado abaixo e no que já conhece:

1. Guataporanga (município de São Paulo) - de **guatá** - caminhar, caminhada + **porang** - bonito - caminhada bonita
2. Jaguatirica: **îagûara** - onça + **tyryk** - escapulir - *onça que escapule, onça arisca*
3. graúna - nome de pássaro: **gûyrá** - pássaro + **un** - preto, escuro - pássaro preto
4. Tucuruvi (nome de bairro de São Paulo) - **tukura** - gafanhoto + **oby** - verde
5. Tapirapé - nome de grupo indígena - de **tapi'ira** - anta + **(a)pé** - caminho - caminho de antas (era o nome que os antigos índios da costa do Brasil davam à Via Láctea.)
6. Itaipu (nome de usina hidrelétrica do Paraná) : **itá** - pedra + **'y** - rio + **pu** - barulho, ruído - *barulho do rio das pedras*
7. Ajuruoca (localidade de Minas Gerais) < **aîuru** - variedade de papagaio + **oka** - casa, reduto: *casa de papagaios*
8. Ipiranga (nome de bairro de São Paulo) < **'y** - rio, água + **pyrang** - vermelho - *rio vermelho, água vermelho*
9. Iraci (nome de mulher) - < **eíra** - mel + **sy** - mãe - *mãe do mel, abelha*
10. Ipanema (nome de bairro do Rio de Janeiro) < **upaba** - árvore + **nem** - fedorento
11. Urucu < **uruku** - nome de planta que fornece tinta vermelha para tingir o corpo.
12. Bartira (nome de mulher) < **mbotyra** - flor
13. Taquarenduva (município de São Paulo) < **takûara** - taquara, variedade de bambu + **e'e** - doce + **tyba** - ajuntamento
14. tiquinho (como um tiquinho de café...) - de **tykyra** - gota, pingo

15. Mantiqueira (nome de serra de Minas Gerais) - de **amana** - chuva + **tykyra** - gota: gotas de chuva
16. **Ibiara** (nome de localidade da Paraíba) - de **yby** - terra + **ar** - cair: terra caída
17. Ubaporanga (localidade de Minas Gerais) - de *ybaka* - céu + *porang* - bonito: céu bonito

1. O menino fez feder a casa.
2. A onça fez escapulir o menino.
3. Avermelhei a mãe de Pedro com urucu.
4. O barulho das antas fez escapulir os pássaros verdes.
5. Embelezei a casa com as flores vermelhas.
6. Pretejei o menino com a água escura.
7. As flores esverdeiam o lago bonito.
8. As flores embelezam o caminho das onças.
9. O barulho das antas faz andar o menino.
10. O mel adoça a água.
11. A gota de chuva caiu do céu.

O SUBSTANTIVO TYBA

O substantivo **TYBA**, do tupi, forma muitos topônimos no Brasil. Ele significa “reunião”, “ajuntamento”, “multidão”. Tal coletivo realiza-se, em português, de várias maneiras: **-tiba, -tuba, -nduva, -ndiva, -tuva, -tiva**.

Exercício 12

Para conhecer topônimos com tal forma, complete as palavras cruzadas. (Certos nomes de plantas são tomados do tupi sem alterações fonéticas.)

1. Cidade paulista cujo nome, em tupi, significa “ajuntamento de sal” (sal : **îukyra**)
2. Cidade paulista cujo nome, em tupi, significa “ajuntamento de cobras” (cobra : **mboîa**)
3. Nome de cidade paulista que significa “ajuntamento de araçás”
4. Nome de cidade paulista que significa “ajuntamento de mata dura”, ou seja, de cerrado (duro : **atã**)
5. Nome de localidade de Minas Gerais que significa “reunião de emas” (ema **nhandu**)
6. Nome de estrada do município de São Bernardo do Campo, SP, que significa “ajuntamento de taquara-faca” (faca: **kysé**)

7. Nome de rua de São Paulo que significa “*ajuntamento de sapê*”
8. Nome de serra do Rio de Janeiro que significa “*ajuntamento de palmeiras*” (palmeira: **pindoba**)
9. Nome de cidade paulista que significa “*reunião de caraguatás*”
10. Nome de vila de São Paulo que significa “*reunião de andorinhas*” (andorinha: **taperá**)

LIÇÃO 9

“A mulher sapeca o porco...”

Donde vem sapecar?

OS VERBOS PLURIFORMES

Os verbos pluriformes recebem pronome objetivo *-S-* no indicativo, permissivo e imperativo.

Ex.: **APEK** - sapecar, chamoscar, queimar ligeiramente

indicativo

A-s-apek kunhã - sapeco a mulher

Ere-s-apek kunhã - sapecas a mulher

O-s-apek kunhã - sapeca a mulher

Oro-s-apek kunhã - sapecamos a mulher (excl.)

Îa-s-apek kunhã - sapecamos a mulher (incl.)

Pe-s-apek kunhã - sapecais a mulher

O-s-apek kunhã - sapecam a mulher

Indicaremos os verbos pluriformes com (S):

Ex.: **aûsub (s)** - amar **epîak (s)** - ver **apek (s)** - sapecar

Exercício 13

Verta para o tupi com base no vocabulário mnemônico apresentado abaixo e no que já conhece:

1. **Paranapiacaba** (nome de serra do Sudeste) - de **paranã** - mar + **epîak (s)** - ver + **-aba** - lugar - lugar de ver o mar
2. **Caçapava** (município de São Paulo) - de **ka'a** - mata + **asab (s)** - atravessar, cruzar + **-aba** - lugar

3. **Cunhaú** (município do Rio Grande do Norte) - de **kunhã** -mulher + 'y - rio: rio das mulheres
4. **Ibitipoca** (localidade de Minas Gerais) - de **ybytyra** - montanha + **pok** - estourar: montanha estourada (i.e., com grutas)
5. **Maíra** (nome próprio de mulher) - de **maíra** - nome de entidade mitológica dos antigos índios da costa que serviu para designar os franceses, que os índios supunham ser criaturas sobrenaturais. Significa, assim, *francês*.
6. **Jaguaquara** (localidade da Bahia) - de **îagûara** - onça + **kûara** - toca: toca da onças
7. **Taiaçutuba** (nome de ilha do Amazonas) - de **taîasu** - porco (do mato) + **tyba** - ajuntamento, grande número
8. **Guaibim** (localidade da Bahia) – de **gûaîbi** - velha
9. **Tatajuba** (localidade do Ceará) – de **tatá** – fogo + **îub** – amarelo: fogo amarelo
10. **Itacolomi** (formação rochosa de Minas Gerais) – de **itá** – pedra + **kunumi** – menino: *menino de pedra*

1. A mulher vê o céu azul.
2. O menino atravessa a montanha amarela.
3. A mulher má atravessa o mar dentro do navio do francês.
4. O francês viu a mulher dentro da toca da onça.
5. A velha sapecou o porco dentro de sua casa.
6. A mulher bonita sapecou o francês dentro do fogo.
7. O menino ama a velha.
8. Amo as mulheres. As mulheres amam o francês.

LIÇÃO 10

Ibirapuera, Anhanguera, Capoeira, Pariquera...

Que significa -uera?

O TEMPO NOMINAL EM TUPI

Em tupi existe o tempo do substantivo. Para tanto, usam-se os adjetivos RAM (*futuro, promissor, que vai ser*), e PÛER (*passado, velho, superado, que já foi*), que recebem, na composição, o sufixo -A: RAM-A, PÛER-A. Eles são tratados, também, como se fossem sufixos, apresentando, então, as formas -ÛAM-A (-AM-A) e -ÛER-A (-ER-A).

Ex.:

ybyrá - árvore

ybyrá-ram-a - *a futura árvore* ou *o que será árvore* (Diz-se, por exemplo, de uma muda ou de um arbusto.)

ybyrá-pûer-a - *a ex-árvore* ou *a árvore caída* (Diz-se, por exemplo, de um tronco seco caído ou de uma árvore morta.)

A-î-monhang xe r-embí-'u-rama - *Faço minha comida* (que ainda não está pronta)

A-î-monhang xe r-embí-'u-pûera - *Fiz minha comida* (que já foi deglutida)

Com substantivos oxítonos, RAM(A) e PÛER(A) mantêm as consoantes R- e P-, respectivamente.

Ex.: **xe só-rama** - minha futura ida

xe só-pûera - minha passada ida

Com substantivos paroxítonos, RAM(A) e PÛER(A) assumem formas com ditongo ou vogal iniciais: ÛAM(A), AM(A); ÛER(A), ER(A), respectivamente.

Em regra geral, os substantivos paroxítonos perdem o sufixo -A e juntam - ÛAM(A) ou -ÛER(A).

Ex.: **Anhangá** - diabo

Anhang-ûama - *futuro diabo*

Anhang-ûera

- *o que foi diabo* ou *diabo velho*

oka - casa

ok-ûama - futura casa

A labial *B* cai diante de -ÛAM(A) e -ÛER(A). Antes da semivogal, nos ditongos - ÛA e -ÛE, aparece frequentemente *G* (v. a regra fonológica 2, lição 3, § 48)

Ex.: **peasaba** - porto

peasa-(g)ûama - futuro porto

peasa-(g)ûera

- *o que foi porto; porto velho*

Exercício 14

Relacione as colunas para saber a origem e o significado dos seguintes nomes:

1. Ibirapuera () aldeia extinta
2. Tabatinguera () ossada, osso fora do corpo
3. Anhanguera () mata extinta
4. Piaçaguera () diabo velho
5. tapera () barreira branca esgotada
6. capoeira () rio extinto
7. quirera () porto extinto
8. Pariquera () árvore caída, árvore velha
9. Tipuera () o que foi grão, grânulo
10. Canguera () barragem extinta

VOCABULÁRIO

eíra > mel;

tobatinga > barro branco como cal, barreira branca;

peasaba > porto, embarcadouro;

kuruba > bolota, grão, caroço;

pari > canal para apanhar peixes;

t-y > rio, líquido;

kanga > osso (enquanto está no corpo)

METÁFORAS, PROTÓTIPOS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS: COMO A LINGUAGEM REVELA OS CAMINHOS DA MENTE

Naira de Almeida Velozo (UFRJ)
naira_velozo@yahoo.com.br

1. Introdução

A linguística cognitiva é constituída por posições teóricas que partem da *hipótese da motivação conceptual da gramática*, segundo a qual fenômenos léxico-gramaticais devem ser explicados a partir de mecanismos mais gerais da cognição humana. Assim, a linguística cognitiva defende a hipótese da não modularidade da linguagem, assumindo uma perspectiva integradora em relação aos módulos tradicionalmente estabelecidos.

De acordo com os sociocognitivistas, a estrutura léxico-gramatical das línguas naturais reflete, em alguma medida, a estrutura do pensamento. Em vista disso, assume-se que a representação do conhecimento de mundo não é fundamentalmente diferente da representação semântica, e que os processos cognitivos gerais, como mecanismos de categorização e de atenção, motivam os fenômenos gramaticais.

No âmbito da linguística cognitiva, a construção da significação referente ao universo cultural leva em conta a captação dos dados da experiência. Sendo assim, uma das hipóteses centrais dessa abordagem é que as experiências humanas mais básicas, as quais se estabelecem a partir do corpo, fornecem as bases dos sistemas conceptuais humanos. O pensamento é compreendido, portanto, como *corporificado*, uma vez que sua estrutura e sua organização estão associadas diretamente à estrutura do corpo, assim como às restrições humanas de percepção e de movimento no espaço.

A partir desses postulados teóricos, neste artigo, objetiva-se analisar os usos do conectivo *mas* em uma interação espontânea, com base na *teoria da metáfora conceptual* e nos conceitos de *categorização* e *esquemas imagéticos*, a fim de corroborar as hipóteses da linguística cognitiva e de investigar como as metáforas, os protótipos e os esquemas imagéticos tornam possível o discurso argumentativo.

2. Breves considerações sobre a linguística cognitiva

Retomando a proposta filosófica de Putnam (1981) em relação à razão humana, Lakoff (1987), um dos precursores da linguística cognitiva, adota o *realismo experiencialista* em seus estudos. Embora reconheça a existência da realidade externa, o realismo experiencialista assume que, devido à forma e à configuração dos corpos e cérebros humanos, estabelece-se necessariamente uma perspectiva particular entre várias perspectivas possíveis e igualmente viáveis em relação ao mundo. Partindo dessa retomada, resumem-se os principais postulados da linguística cognitiva da seguinte forma:

O pensamento é “enraizado” no corpo, de modo que as bases do nosso sistema conceptual são percepção, movimento corporal e experiências de carácter físico e social; o pensamento é imaginativo, de forma que os conceitos que não são diretamente ancorados em nossa experiência física empregam metáfora, metonímia e imagética mental, caracterizados por ultrapassar o simples espelhamento literal da realidade; o pensamento tem propriedades *gestálticas*: os conceitos apresentam uma estrutura global não atomística, para além da mera reunião de ‘blocos conceptuais’ a partir de regras específicas. (FERRARI, 2011, p. 22)

O significado é entendido, portanto, como uma construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais. Sob essa ótica, acredita-se que as palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção do sentido.

Na próxima seção, apresentam-se considerações básicas acerca da *teoria dos protótipos*, as quais se relacionam estreitamente à noção de perspectiva e de categorização e recategorização do mundo.

3. *Teoria dos protótipos*

Antes de revisar, especificamente, as considerações básicas acerca da *teoria dos protótipos*, é preciso tratar do processo de categorização, que é essencial em relação à linguagem.

A categorização é o processo através do qual se agrupam entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas. As estratégias de categorização estão intimamente relacionadas à capacidade humana de memória. Percebe-se que se agrupam objetos em categorias para falar do mundo, mas não se criam um número infinito de categorias, pois isso acarretaria em sobrecarga em termos de processamento e armazenamento de informações.

De acordo com o modelo clássico de categorização, para que um elemento pertença a uma categoria, esse deve possuir todos os atributos definidores da mesma. Os membros da categoria AVE, por exemplo, devem “ter bico”, “ter duas asas”, “ter dois pés”, “ter pernas”, “poder voar” e “colocar ovos”. Assim, enquanto gaivotas e pardais seriam membros da categoria AVE, indiscutivelmente, os pinguins precisariam ser excluídos da categoria, por possuírem asas atrofiadas com função de nadadeira e não possuírem pena. Dessa forma, percebe-se que não há um traço compartilhado por todos os membros da família, mas um conjunto de traços que permite compartilhamentos parciais, assim como não há um traço definidor das categorias em geral.

As investigações iniciais de Rosch (1973, 1978), no âmbito da Psicologia, tiveram grande influência nos questionamentos ao modelo clássico de categorização, pois levaram a autora a defender que todos os tipos de entidades são organizados em termos de categorias prototípicas, cujos limites não são nítidos.

Uma das investigações de Rosch (1973, 1978) partiu dos julgamentos de estudantes universitários acerca das seguintes categorias: FRUTA, MOBÍLIA, VEÍCULO, ARMA, LEGUME, FERRAMENTA, AVE, ESPORTE e BRINQUEDO. Os estudantes deveriam julgar se os itens apresentados eram “bons exemplos” das categorias indicadas e, a partir de tais julgamentos, sugeriu-se a existência de efeitos prototípicos. Cadeiras, sofás, mesas e camas, por exemplo, foram indicados como MOBÍLIA e, logo, como protótipos. No entanto, cinzeiros, rádios, relógios e vasos foram considerados exemplos periféricos da categoria.

Entre protótipos e fronteiras categoriais, há membros intermediários, organizados em uma escala de prototipicidade. A organização categorial envolve desde representantes mais centrais, com similaridade suficiente ao protótipo, até representantes muito periféricos, que apresentam poucos traços em comum com o núcleo categorial.

A fim de esclarecer essa ideia de organização categorial, observa-se o quadro apresentado por Ferrari (2011, p. 42), cujos membros são *sabiá*, *avestruz* e *pinguim*, que compartilham alguns traços da categoria AVE:

| SABIÁ | AVESTRUZ | PINGUIM |
|---------------|---------------|--------------|
| tem bico | tem bico | tem bico |
| tem dois pés | tem dois pés | tem dois pés |
| põe ovos | põe ovos | põe ovos |
| tem duas asas | tem duas asas | |
| tem penas | tem penas | |
| pode voar | | |

Quadro 1 – Traços de membros da categoria AVE

O *sabiá* ocupa o núcleo prototípico da categoria, uma vez que possui o maior número de traços que também são encontrados em outros membros da mesma. Já o *avestruz* apresenta quase todos os traços definidores da categoria, com exceção de um (“poder voar”), e encontra-se, portanto, um pouco afastado do protótipo. E o *pinguim* compartilha apenas três traços com os demais, ficando mais próximo à fronteira categorial.

Deve-se ter em vista, entretanto, que nem sempre a avaliação de similaridade toma o protótipo como referência, posicionando os membros da categoria em função do grau de compartilhamento de atributos abstratos e independentes do elemento central.

É importante ressaltar ainda que o exemplar mais prototípico de uma categoria também pode depender do contexto, e os membros centrais dependentes do contexto podem ser diferentes dos protótipos não contextualizados.

A seguir, comenta-se acerca da noção de esquemas imagéticos, fundamental para a realização da análise pretendida.

4. Esquemas imagéticos

Os esquemas imagéticos costumam ser definidos como versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, da interação do homem com o mundo. Gibbs & Colston (1995, *apud* Almeida et al., 2010, p. 21) conceituam esquemas imagéticos como gestalts experienciais que emergem a partir da atividade sensório-motora, conforme se manipulam objetos, orienta-se espacial e temporalmente e se direciona o foco perceptual com diferentes propósitos. Assim, os esquemas imagéticos são considerados “representações dinâmicas análogas de relações espaciais e movimento no espaço” (GIBBS & COLSTON, 2006, p. 30).

Gibbs & Colston (2006) enfatizam que, apesar de os esquemas imagéticos derivarem de processos perceptuais e motores, não são processos sensório-motores. Ao invés disso, tais esquemas são meios primários, imaginativos e não-proposicionais, pelos quais se constitui ou se organiza a experiência, e não meros receptáculos passivos, nos quais a experiência é depositada.

Os esquemas imagéticos existem transversalmente a todas as modalidades de percepção, promovendo a coordenação sensório-motora da experiência humana. Dessa forma, tais representações são visuais, auditivas, táteis e sinestésicas ao mesmo tempo. Re-

presentam padrões esquemáticos que refletem domínios, como CONTÊNER, TRAJETÓRIA e BLOQUEIO, responsáveis pela estruturação da experiência ancorada no corpo. Em seguida, ilustram-se, respectivamente, os esquemas referentes aos domínios citados:

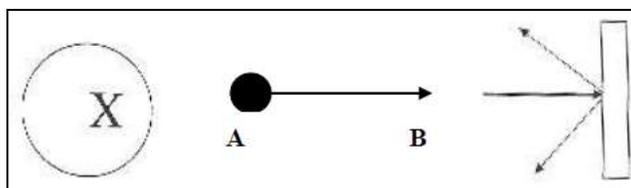


Figura 1 - Representação dos esquemas de CONTÊNER, TRAJETÓRIA e BLOQUEIO

É importante ressaltar que os esquemas imagéticos não são conceitos detalhados, mas abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea. O esquema do CONTÊNER, por exemplo, resulta da experiência do homem com esse tipo de objeto, que propicia o uso de expressões que indicam movimento para dentro ou para fora, como ilustram os exemplos “O barco navegou para dentro do túnel” e “Ele jogou o lixo fora” (FERRARI, 2011, p. 87).

Outros esquemas também podem ser usados metaforicamente, como o EI DENTRO-FORA, que permite a construção das expressões a seguir: “Maria se enfiou numa roupa confortável e se jogou para dentro das cobertas” e “José colocou toda a raiva para fora” (FERRARI, 2011, p. 87). No primeiro exemplo, *roupa* e *cobertas* são retratadas como contêineres para dentro de onde o agente *Maria* se move. No segundo, o corpo de *José* também é entendido como um contêiner, de onde sai a *raiva*, compreendida metaforicamente como um fluido.

Uma vez que a noção de esquema imagético ancora diversos usos linguísticos que refletem a experiência corpórea dos seres humanos no espaço físico e sustenta projeções entre domínios conceituais, as quais são características de usos metafóricos, tal formulação teórica é fundamental para a análise pretendida, a qual se baseia, mais especificamente, nos esquemas de FORÇA (EQUILÍBRIO, FORÇA CONTRÁRIA, COMPULSÃO, RESTRIÇÃO, HABILIDADE, BLOQUEIO e ATRAÇÃO), formulados por Croft e Cruse (2004).

Na próxima seção, apresentam-se alguns aspectos da *teoria da metáfora conceptual*, cujas formulações embasam este trabalho tanto quanto o conceito de esquema imagético.

5. *Metáfora: a perspectiva sociocognitiva*

Um dos aspectos que diferencia a linguística cognitiva de outras abordagens é a importância atribuída aos processos de metáfora. De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 45), a metáfora não é apenas um recurso da imaginação poética ou um ornamento retórico, mas “está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”.

Esses autores afirmam que os processos do pensamento são, em grande parte, metafóricos; logo, existem metáforas no sistema conceptual humano, as quais tornam possíveis as metáforas como expressões linguísticas.

De acordo com a linguística cognitiva, a metáfora está relacionada à noção de perspectiva, na medida em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares es-

tão associados a diferentes metáforas. Como exemplifica Ferrari (2011, p. 92), pode-se falar metaforicamente do conceito de DISCUSSÃO em termos de:

- (a) um prédio (*Isso sustenta o que eu estou dizendo; Seu argumento desmoronou*);
- (b) uma jornada (*Aonde você quer chegar?; Isso me leva à próxima conclusão; Esse argumento nos leva mais adiante*).

Como ilustram os exemplos, a metáfora é um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio da experiência em termos de outro, ou seja, as metáforas permitem que se use “um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um outro conceito” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 134). Dessa forma, para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato, como se observa através do exemplo “Ele tem alta reputação na empresa” (FERRARI, 2011). Subjacente a essa construção, encontra-se um domínio-fonte de dimensão vertical do espaço físico e um domínio-alvo de *status* social.

Ao propor a *teoria da metáfora conceptual*, os estudiosos observaram que as metáforas estabelecem correspondências entre um domínio-fonte e um domínio-alvo, mas não o contrário. Isso significa que uma das propriedades do processo é a unidirecionalidade. Assim, pode-se conceptualizar, por exemplo, o tempo em termos de espaço, mas não o oposto.

A partir de Lakoff (1987, 1990), Ferrari (2011, p. 98) explicita que essa teoria explorou ainda a ideia de que determinados conceitos derivam de esquemas imagéticos, argumentando que tais esquemas podem servir de domínio-fonte para a correspondência metafórica. Vale ressaltar que cada projeção metafórica define potencialmente um conjunto aberto de correspondências, a partir de padrões inferenciais compatíveis com contextos comunicativos e socioculturais específicos.

A seguir, comenta-se, mais detalhadamente, o conceito metafórico que estrutura o *corpus* desta pesquisa.

5.1. Subcategorização e metáfora

Lakoff e Johnson (2002) sugerem que a diferença básica entre uma conversa e uma discussão é a sensação de estar em uma batalha. Em vista disso, percebem-se alguns traços característicos de uma batalha em uma discussão, como: um dos participantes tem uma opinião que considera importante e que o outro não aceita; pelo menos um dos participantes deseja que o outro desista de sua opinião e isso cria um entendimento de que há algo a ser ganho ou perdido; percebe-se o envolvimento em uma discussão quando se nota a própria posição sob ataque, ou quando se sente necessidade de atacar a posição do outro participante; e, principalmente, entende-se que a conversa tornou-se uma discussão quando o interesse maior é tentar fazer a opinião do outro ser desacreditada, enquanto se tenta manter a própria posição. Considera-se, portanto, discussão uma conversa em que o elemento de cooperação polida pode desaparecer.

Apesar de não ser um combate real, a estrutura desse tipo de conversa assume aspectos da estrutura de guerra, a qual influencia nas atitudes dos participantes. Sendo assim, um participante experiencia o outro como um adversário, ataca a posição do outro, defende a sua própria posição e tenta fazer o adversário render-se. A reestruturação da

conversa em termos da estrutura da “guerra” pode ser vista a partir das características a seguir:

Você tem uma opinião que considera importante. (ter uma posição); O outro participante não concorda com você. (ter uma posição diferente); É importante para vocês dois, ou pelo menos para um de vocês, que o outro desista de sua opinião (render-se) e aceite a do outro (vitória). (ele é seu adversário); A diferença de opiniões torna-se um conflito de opiniões. (conflito); Você pensa na melhor maneira de convencê-lo a aceitar seu ponto de vista (plano de estratégia) e considera que evidência você poderá trazer para reforçar sua questão. (forças marciais); Considerando o que você percebe como fraquezas da posição do outro, você faz perguntas e coloca objeções planejadas para forçá-lo a desistir e adotar a sua opinião. (ataque); Você tenta trocar as premissas da conversa de maneira que você fique numa posição mais forte. (manobra); Respondendo às perguntas e objeções do outro, você tenta manter sua própria opinião. (defesa); À medida que a discussão se desenvolve, há necessidade de revisão para poder manter sua visão geral. (recoo); Você pode levantar novas questões e objeções. (contra-ataque); Ou você se cansa e decide parar de discutir (trégua) ou nenhum de vocês dois consegue convencer o outro (impasse), ou um de vocês desiste (rendição). (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 156-157).

As características vistas transformam uma conversa em discussão, pois correspondem a elementos do conceito GUERRA. Tais elementos se adicionam ao conceito CONVERSA nas seis dimensões de estrutura da conversa.

As seis dimensões principais que estruturam uma conversa polida são: *participantes* – aqueles que assumem papel de falante e definem a conversa por aquilo que fazem e pelo papel que desempenham ao longo dessa; *partes* – cada turno de fala que compõe a conversa como um todo, as quais devem ser colocadas juntas de maneira que haja uma conversa coerente; *sequência linear* – os turnos de fala dos participantes são organizados em uma sequência linear, tendo como condição geral a alternância dos falantes; *causalidade* – espera-se que o fim de um turno de fala dê início ao próximo turno; *propósito* – o propósito maior de uma conversa é manter uma interação social polida de modo razoavelmente cooperativo; *estágios* – conjunto de condições iniciais (coisas ditas para dar início à conversa: Olá! Como vai?) somados aos estágios começo, meio e fim (esses estágios são marcados por expressões que fazem a conversa desenvolver-se ao longo da parte central e por expressões finalizadoras).

Observando essas mesmas dimensões, nota-se o que existe do conceito GUERRA no conceito CONVERSA. No conceito CONVERSA, tais dimensões se definem da seguinte forma: *participantes* – pessoas ou grupos de pessoas que desempenham papel de adversários; *partes* – as duas posições, planejamento de estratégias, ataque, defesa, recoo, manobra, contra-ataque, impasse, trégua, rendição/vitória; *sequência linear* – recoo depois de ataque, defesa depois de ataque, contra-ataque depois de ataque; *causalidade* – ataque resulta em defesa, ou contra-ataque, ou recoo, ou fim; *propósito* – vitória; *estágios* – formados pelas condições iniciais, início, meio e fim. Nas *condições iniciais*, os participantes têm diferentes posições, assumem que podem defendê-las e pelo menos um deseja que o outro se renda. No *início*, um adversário ataca. No *meio*, existem combinações de defesa, de manobra, de recoo e de contra-ataque. No *fim*, ou existe uma trégua, ou um impasse, ou rendição/vitória. E como *estado final* tem-se a paz, ou seja, o vitorioso domina o perdedor.

Vê-se, dessa forma, que a atividade de falar é estruturada em termos de outra atividade: a guerra. Entende-se, portanto, que discussão é uma conversa porque a atividade de falar acontece em ambos os casos e porque uma discussão tem todos os traços básicos de uma conversa. Por outro lado, considera-se DISCUSSÃO É GUERRA uma metáfora porque se compreende que discussão e guerra são tipos de atividades diferentes, e porque discussão é parcialmente estruturada em termos de guerra, ou seja, apenas alguns elementos do domínio GUERRA são usados em termos de discussão. Assim, define-se a metáfora DIS-

CUSSÃO É GUERRA por meio de dois critérios: diferença no tipo de atividade e estruturação parcial; e se compreende que uma discussão é uma subcategorização de conversa, tendo em vista os seguintes critérios: mesmo tipo de atividade e mesmos traços estruturais em número suficiente.

Na seção de análise, investiga-se como a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA estrutura o *corpus* estudado.

5.2. Usos do *mas* na argumentação: um caso de metáforas, protótipos e esquemas imagéticos

O *corpus* selecionado consiste na primeira sessão de um caso de mediação endo-processual, acompanhado e gravado pelo Prof. Dr. Paulo Cortes Gago (UFJF)¹⁴. Tal sessão ocorreu no dia 29 de maio de 2007, na Vara de Família do Fórum de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro e resultou em quarenta e cinco minutos de gravação e em vinte e cinco páginas de transcrição, cujos símbolos foram desenvolvidos por Gail Jefferson e encontram-se estabelecidos em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Trata-se de um processo de *Regulamentação de Visitas*, em que se contemplava a possibilidade de o pai, o requerente, encontrar-se com os filhos, Vitor e Íris, não apenas a cada quinze dias, durante os finais de semana, conforme estabelecido anteriormente, mas também durante a semana.

No *corpus*, escolheu-se utilizar pseudônimos para identificar os participantes. Em vista disso, verifica-se a seguinte distribuição: Sônia, assistente social, é a mediadora das sessões do caso analisado; Amir é o requerente do processo de pedido de regulamentação de visita; Flávia é a requerida; Vitor e Íris são filhos de Amir e Flávia; Fernanda é a nova esposa de Amir; e Maria Eduarda é filha de Fernanda.

Para que as análises sejam claras, optou-se por demonstrar, primeiramente, por meio de três exemplos, como as metáforas estruturam a conversa como um todo; e, posteriormente, explicitar, em mais três exemplos, alguns esquemas imagéticos que sustentam os usos do conectivo. A seguir, apresentam-se os primeiros três exemplos:

Excerto 1 – 92 página/ 14 linha

Sônia: realmente dona:: flávia, uma das características da síndrome do pânico e da depressão, seu amir tem uma coisa e outra meio misturado, né. é isso exatamente, desse dessa embotamento, né. dessa tristeza,=

Flávia: =e isso não afeta. uma criança estando junto. o psicológico do meu filho como é que fica.

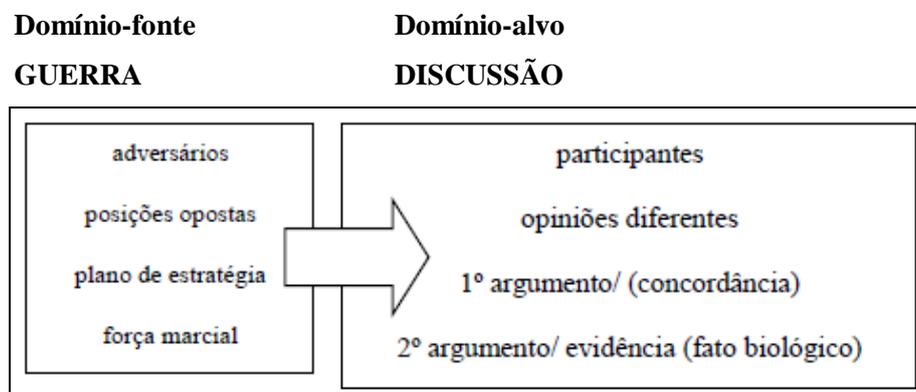
Sônia: provavelmente sim. **mas** esse é o pai do vitor.

Devido à metáfora da “guerra” estruturar todo o discurso analisado, considera-se que os participantes da interação são conceptualizados como *adversários* e que as opiniões defendidas por cada um são compreendidas como *posições opostas*. Além disso, no exemplo acima, observa-se que Sônia, primeiramente, concorda com o argumento de Flávia e, posteriormente, introduz uma evidência, baseada em um fato biológico, para sustentar a posição de que Amir deve conviver com o filho. A atitude de concordar pode ser conceptualizada como um *plano de estratégia* adotado pela mediadora, e a conjunção introduzida pelo conector pode ser conceptualizada como uma *força marcial*, já que o ar-

¹⁴ A transcrição elaborada a partir da gravação do caso integra o projeto de pesquisa “Contextos de intervenção de terceiras partes em situação de conflito” (projeto SHA – APQ 2129, FAPEMIG) do Prof. Dr. Paulo Cortes Gago.

gumento é baseado em um fato biológico e, portanto, incontestável. Dessa forma, verifica-se que o conector coordena duas conjunções argumentativas, uma compreendida como um *plano de estratégia* e a outra como uma *força marcial*.

Ilustram-se as projeções metafóricas envolvidas nessa ocorrência no esquema abaixo:



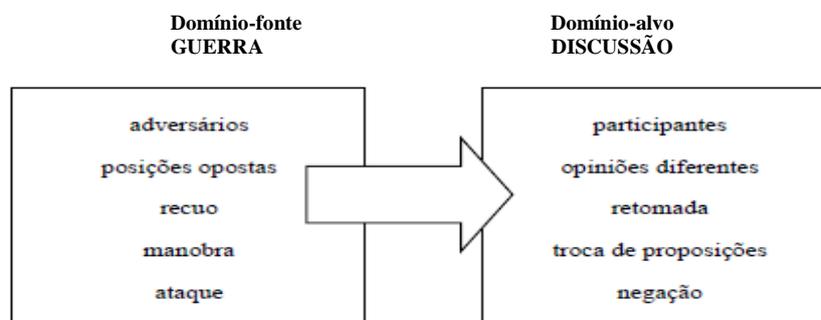
Esquema 1 – Representação de projeções metafóricas

Excerto 2 – 92 página/ 16 linha

Flávia: é. inclusive você falou na última visita que é o pai que a gente escolheu, não é, que a gente escolheu pra si. **Mas** ele não é quem eu escolhi, porque ele é outra pessoa, atualmente ele é outra pessoa. quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, muito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu. isso eu quero saber se afeta também se afeta a personalidade dele. porque quando eu falei aquele lance do meu namorado da minha casa, eu queria saber o que que incomodou [o meu namorado,

Para manter a visão de que o pai não deve passar mais tempo com os filhos, Flávia retoma a afirmação, dita pela mediadora em uma outra sessão, que pode ser parafraseada como *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos*, negando-a. Essa estratégia de retomada, a qual pode ser conceptualizada como um *recuo*, possibilita que Flávia execute uma *manobra*, ou seja, tente trocar a proposição *Amir é o pai que Flávia escolheu para seus filhos* por *Amir não é o pai que Flávia escolheu para seus filhos, pois não é mais a mesma pessoa*. Com essa manobra, Flávia pretende colocar-se em uma posição mais forte do que a da mediadora, para *atacar* a posição de Sônia de que o pai deve passar mais tempo com os filhos, e forçá-la a adotar outra posição (*render-se*). Assim, a conjunção introduzida pelo conector pode ser conceptualizada como um *ataque*.

Apresentam-se, abaixo, algumas projeções que fundamentam o uso do *mas* nesse caso:



Esquema 2 - Representação de projeções metafóricas

Excerto 3 – 92 página/ 36 linha

Flávia: [você é pai da Íris.] você considera a Íris como sua filha.

Amir: a não ser qu-

Sônia: deixa o seu amir falar um pouquinho então dona Flávia.

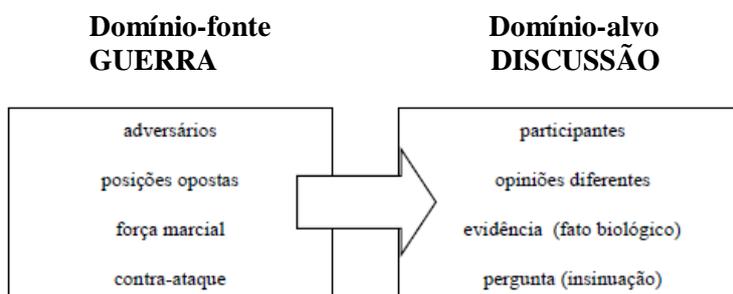
Amir: a não ser que você fale o contrário, **mas** parece que sou né.

No contexto em que esse excerto se insere, vê-se que Amir é mais próximo de seu filho do que de sua filha. De acordo com Flávia, Amir não procura se aproximar da filha, porém, esse participante nega a acusação da ex-esposa, dizendo que está tentando se aproximar aos poucos da menina.

Nesse excerto, nota-se que Flávia considera o fato de Amir não estar conseguindo se aproximar da filha como uma fraqueza de seu *adversário*, já que a medianda *ataca* a posição social de pai do ex-marido, questionando se Amir é realmente pai de Íris, uma vez que as atitudes desse participante não estariam condizendo com o papel de pai.

Amir, por sua vez, contra-ataca o argumento subentendido no questionamento de Flávia - *Amir não é o pai da Íris porque não dá atenção a ela* -, levantando uma nova questão - “a não ser que você fale o contrário, mas parece que sou né.” -, a qual põe em dúvida a honestidade de sua ex-esposa. Nota-se, portanto, que a pergunta introduzida pelo conector pode ser conceptualizada como um *contra-ataque*. Além disso, subentende-se uma *força marcial* - o fato biológico de Amir ser o pai das crianças - nesse questionamento.

Tendo em vista essa análise, observa-se o seguinte esquema:



Esquema 3 - Representação de projeções metafóricas

Tendo em vista que todo o discurso analisado é estruturado pela metáfora da “guerra”, considera-se que o uso do conector *mas*, descrito frequentemente como um operador argumentativo que evidencia contraste ou oposição, seja fundamentado por esquemas imagéticos de força nesta interação, como se observa a seguir:

Excerto 1 - 92 página/ 14 linha

Sônia: realmente dona.: Flávia, uma das características da síndrome do pânico e da depressão, seu amir tem uma coisa e outra meio misturado, né. é isso exatamente, desse dessa embotamento, né, dessa tristeza,=

Flávia: =e isso não afeta. uma criança estando junto. o psicológico do meu filho como é que fica.

Sônia: provavelmente sim. **mas** esse é o pai do vitor.

O uso do conector *mas*, de acordo com o *corpus* analisado, é fundamentado pelo esquema do *bloqueio* quando a noção da existência de uma barreira física, removível ou

não, que impede a continuação de um movimento é transferida para a ideia de uma interrupção na argumentação do interlocutor devido à tomada de turno por um outro participante da interação ou devido à mudança de assunto pelo próprio falante, no caso de uma retomada. Assim, a noção de bloqueio permite que se conceptualize o argumento introduzido pelo conector como uma força que dificulta a continuação da argumentação do participante que detém a posse do turno ou que impede a continuação de um mesmo assunto.

Considera-se que o bloqueio é mais difícil de ser removido quando a interrupção da fala de um interlocutor deve-se à introdução de um argumento mais forte por outro participante da interação ou quando há uma tentativa de encerramento do assunto. Quando ocorre uma tentativa de tomada de turno, entretanto, considera-se o bloqueio de fácil remoção. Na análise dos exemplos a seguir, nota-se que os argumentos baseados em fatos são conceptualizados como bloqueios de difícil remoção, já aqueles baseados em opiniões são entendidos como de fácil remoção.

No exemplo acima, especificamente, a fim de sustentar a posição de que as crianças não devem passar tanto tempo com o pai, Flávia alega que o quadro de síndrome do pânico e depressão do ex-marido afetaria Vitor psicologicamente. Sônia, por sua vez, afirma que, ainda que o estado de Amir afete de certa forma o filho, isso não justifica um afastamento entre os dois. Assim, o uso do conector é sustentado pelo esquema do *bloqueio*, uma vez que há uma interrupção na argumentação do interlocutor devido a um argumento mais forte do falante. Nesse caso, a mediadora considera que a convivência entre pai e filho não deve ser impedida, está acima dos problemas que a doença do pai pode ocasionar.

Excerto 2 - 92 página/ 16 linha

Flávia: é. inclusive você falou na última visita que é o pai que a gente escolheu, não é, que a gente escolheu pra si. **Mas** ele não é quem eu escolhi, porque ele é outra pessoa, atualmente ele é outra pessoa. quem eu escolhi era completamente diferente, era uma pessoa generosa, muito melhor do que agora. não era mentirosa, não armava situações contra mim, entendeu. isso eu quero saber se afeta também se afeta a personalidade dele. porque quando eu falei aquele lance do meu namorado da minha casa, eu queria saber o que que incomodou [o meu namorado,

O conector é fundamentado por um esquema de *força contrária* quando a noção física de forças em direções opostas é transposta para a noção de argumentos ou ideias contrárias. É válido ressaltar que o contraste ou a oposição pode ocorrer de forma explícita, mais marcada linguisticamente, ou de forma implícita, quando o falante opõe-se a um subentendido da fala do interlocutor. O uso do conector fundamentado pelo esquema de *força contrária* pode ainda evidenciar uma oposição a uma expectativa inferida da primeira conjunção, um contraste entre suposições ou uma manifestação de contrariedade em relação a uma hipótese levantada pelo interlocutor.

No exemplo acima, conector marca uma oposição entre o comentário expresso pela mediadora em um encontro de mediação anterior, o qual Flávia retoma, e a opinião da requerida. Flávia contraria a ideia de que Amir é o pai que ela mesma escolheu para seus filhos, afirmando que esse homem não é o mesmo que escolhera, pois a personalidade do requerente teria mudado muito.

Excerto 3 - 91 página/ 25 linha

Sônia: nem me lembro mais quem é o requerente desse processo, quem é que começou, **mas** é que veio pedir ao juiz, botou a VIDA pro juiz pro juiz decidir. pediu o juiz decide.

O esquema de restrição representa uma força física que limita um movimento. Tal noção pode ser transportada para a noção de força social ou argumentativa que limita um determinado argumento.

Nota-se que o conector pode ser conceptualizado como uma força que especifica uma ideia ou que restringe o foco de atenção ou a opinião negativa do interlocutor. Além disso, tal conector pode introduzir uma condição, que é compreendida como uma restrição à vontade do outro participante ou como uma ressalva.

Neste trecho, observa-se que a mediadora considera importante apenas uma das ideias expostas. Verifica-se que não há uma atribuição de importância a quem é o requerente do processo, enquanto há um enfoque no objetivo desse requerente. Entende-se, portanto, que o uso do conector se apoia em um esquema de *restrição*, ou seja, tal conector funciona como uma força que restringe o foco de atenção do interlocutor.

6. Considerações finais

Os exemplos analisados demonstram que o conector *mas* funciona como um gatilho para a ativação do domínio “guerra”, que estrutura o gênero analisado como um todo, e que, em função disso, tal conector pode ser descrito como uma categoria radial, formada a partir dos diferentes esquemas imagéticos de *força* que fundamentam seus usos na interação.

Quanto às funções argumentativas do *mas*, constata-se que, por meio dos mapeamentos metafóricos ativados durante a conversa, a partir da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, esse conector coordena ou introduz argumentos que podem ser conceptualizados como *ataque*, *defesa*, *contra-ataque*, *recuo*, *manobra*, *plano de estratégia* ou *força marcial*.

Essas breves análises corroboram ainda a ideia de que o conceito de esquema imagético é bastante produtivo em relação à descrição linguística, já que se postula que os usos do conector são fundamentados por diferentes esquemas de força.

Considerando que as gramáticas tradicionais entendem que o uso prototípico do *mas* é baseado no esquema de FORÇA CONTRÁRIA, pois tal conector é constantemente descrito como um marcador de oposição ou contrariedade, essa pesquisa abre caminhos para outras. Uma vez que uma importante postulação da *teoria dos protótipos* é que o exemplar mais prototípico de uma categoria depende do contexto, seria interessante verificar os protótipos de uso do *mas* em diferentes gêneros.

A partir dessas análises do comportamento semântico-discursivo do conector *mas* no gênero mediação, buscou-se demonstrar que, em linguística cognitiva, existem postulações que representam ganhos teóricos em relação à descrição semântica dos itens linguísticos, neste caso, mais especificamente, do conector *mas*, que pode ser, futuramente, detalhado como uma categoria radial; e ainda contribuir com os estudos acerca da visão da metáfora como um aparato cognitivo que opera, de forma subjacente, na formulação de estratégias argumentativas, colaborando, assim, para o estudo da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA. Por fim, espera-se ter apresentado, minimamente, como a teoria da metáfora conceptual e as noções de protótipos e esquemas imagéticos podem ajudar a compreender os mecanismos cognitivos que possibilitam o uso da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Lucia L. *et al* (Org.). *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.
- BARCELONA, Antonio. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 299-320.
- CAMERON, Lynne. Metaphor and talk. In: GIBBS Jr., Raymond W. (Ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 2008, p. 197-211.
- CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Gramática: Uma perspectiva sociocognitiva. In: CHIAVEGATTO, Valeria Coelho (Org.). *Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.
- DURANTI, Alessandro. Trocas conversacionais. Trad.: Letícia Loder (mimeo). In: DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FERRARI, L.V. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- GEERAERTS, Dirk. *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- _____. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2002.
- _____. *Metaphor we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
- MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MOURA, H. M. M. Metáfora e regularidades linguísticas. In: MIRANDA, Neuza Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- _____. Pressuposição. In: _____. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Santa Catarina: Insular, 2006, p. 12-15 e 52-58.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-35, 1974.

SAMPAIO, Lia Regina Costaldi; BRAGA NETO, Adolfo. *O que é mediação de conflitos*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos, 325).

SARDINHA, Tony Beber. *Metáforas*. São Paulo: Parábola, 2007.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VELOZO, Naira A. *Os esquemas de FORÇA e a metáfora da GUERRA: uma análise socio-cognitiva dos usos do “mas” em mediação*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O TÓPICO EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

1. Considerações iniciais

Este trabalho discute os procedimentos mais comuns de expansão do tópico discursivo em textos escritos e falados. Para a consecução desse objetivo, a exposição é dividida em duas seções: a primeira é dedicada à conceituação do tópico e à exposição de suas propriedades; na segunda, são analisados os três procedimentos mais frequentes de expansão do tópico: a explicitação, a exemplificação (ou analogia), as relações causais. O *corpus* do trabalho é constituído por inquéritos do Projeto NURC/SP (cuja transcrição está publicada em Castilho e Preti, 1987) e por matérias extraídas de revistas.

2. O tópico discursivo e suas características

2.1. Conceito e característica do tópico discursivo

O tópico discursivo pode ser considerado um dos elementos essenciais na produção da fala e, por conseguinte, dos estudos de língua falada, por abranger dois aspectos, ou melhor, dois princípios fundamentais para o estudo da fala: o princípio fundamentador e o organizador. O primeiro deles relaciona-se com o fato de o tópico (aqui entendido como ideia, assunto, alvo) constituir o ponto referência ou, simplesmente, o referente (ideia, assunto, alvo), algo imprescindível para a elaboração da fala. O princípio *organizador*, por sua vez, diz respeito ao próprio desenvolvimento dos referentes. Antes de aprofundarmos estas ideias, é interessante observar o que dizem os autores:

a) Fávero (1999), ao analisar a coesão e coerência textuais, afirma haver, de modo geral, coerência no texto. Porém, como ele obedece a processos de ordem cognitiva

muitas vezes se torna difícil detectar as marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nas marcas, *mas na relação entre os referentes: daí a importância que a noção de tópico e de desenvolvimento dos tópicos na conversação vem adquirindo ultimamente* (FÁVERO, 1999, p. 93. Grifo nosso).

b) Marcuschi (1986, p. 77), ao discutir a organização do tópico, afirma que “só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar, nem que seja sobre futilidades ou sobre o tempo, e se isto é conversado”. É a isso que se refere Goffman, quando sugere que uma conversação é uma “interação centrada”. Brait também compartilha dessa ideia. Em suas palavras, o tópico discursivo é “parte constitutiva do texto na medida em que os interlocutores só podem se relacionar a partir da presença desse aspecto” (1993, p. 209).

c) Jubran et al. (1993, p. 360), por sua vez, acrescentam que a noção de tópico define, além da ideia de Goffman acerca da conversação como uma “interação centrada”, o

seu – da conversação – movimento dinâmico, fazendo do próprio discursivo “um elemento decisivo na constituição do texto oral, e a estruturação tópica serve como um fio condutor da organização discursiva”.

A partir dessas considerações, percebe-se que a noção de tópico está sendo elaborada segundo uma perspectiva dinâmica, no âmbito do texto/discurso. O tópico é definido por Brown e Yule (1983) como “aquilo do que se está falando”, mas só pode ser compreendido dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Jubran (1994, p. 62) estabelece essa convergência de atenção a um determinado assunto como reveladora do primeiro traço básico identificador do tópico discursivo: a *centração* ou *focalização*. O segundo traço identificador do tópico discursivo é o fato de este poder dividir-se em tópicos mais específicos ou de menor abrangência, que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência, característica denominada *organicidade*.

A organicidade pode ser observada em dois planos: *linear ou horizontal* e *vertical*. O primeiro indica a relação entre os tópicos na linha discursiva, em sua linearidade, noção por meio da qual compreendemos o fenômeno de continuidade, quando há organização sequencial dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação na sequencialidade. O *plano vertical*, por sua vez, diz respeito às relações de interdependência existentes entre um determinado tópico e suas subdivisões. Em um trabalho posterior, a autora reporta-se aos dois planos mencionados da seguinte forma: “a organização horizontal corresponde à progressão dos tópicos no desenrolar do diálogo”, enquanto a organização vertical é “decorrente de uma sucessiva especificação do assunto em pauta, até os limites das necessidades interacionais”.

Além de centração e organicidade, outra propriedade do tópico é a *segmentação*. Ela consiste na delimitação dos vários segmentos ou porções tópicas, intuitivamente identificadas pelos falantes, na medida em que há na fala marcas desta delimitação tópica, mas que nem sempre constituem um critério absoluto, pois são facultativos, multifuncionais e coocorrentes.

Cabe acrescentar que os discursos falado e escrito apresentam diferenças no que diz respeito à organização de desenvolvimentos tópicos. A conversação desenvolve a dinâmica tópica interativa (ou seja, com monitoramento local), ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, pois as suposições e interferências possibilitam um planejamento de maior abrangência. Essa diferença decorre das diferentes condições de produção de ambas as modalidades de exteriorização linguística: a oralidade ocorre em tempo real, ao passo que na escrita existe uma defasagem temporal entre a produção e a recepção.

2.2. Formas de continuidade tópica

Keenan e Schieffelin (1976) definem duas formas de continuidade tópica: a colaborativa e a incorporativa. No primeiro caso, a continuidade é estabelecida de forma estrita, ou seja, mantém-se rigorosamente o mesmo tópico discursivo em dois enunciados sucessivos ou numa sequência de enunciados:

(01) Doc. você falou em:: carreira... boa para a mulher né?

L2 ahn ahn

Doc. que tipo de carreira... fora essa... seriam digamos

conveniente...

- L2 *Olha ah o ti/o ti/ ah o especificamente o tipo de carreira ah eu acho que isso seria qual/qualquer uma () quer dizer:: o o::lado... o lado de ciências mais humana/ah de o lado humano o ou de::... ciências exatas como chamava-se no MEU tem::pó (...)* (NURC/SP, 360, l. 646-654).

No exemplo anterior, a informante L2 responde à documentadora com a retomada precisa do subtópico introduzido por esta última (“carreiras boas para a mulher”).

Já na continuidade incorporativa, a sequência de tópicos é estabelecida de forma menos rigorosa, já que se baseia em pressupostos e inferências, não na retomada estrita do tópico:

(02) (A informante discorre acerca da produção cinematográfica nacional).

- L1 mas agora estão dizendo que estão passando aí um filme muito bom *O Predileto* não é?... você ouviu falar?
- L2 é ()
- L1 diz que é um filme também nesta linha brasileira... até achei graça uma amiga minha disse... “eu gostei muito do filme... porque ele tem sobretudo... uma cafonice bem brasileira ((rindo))...
- L2 ah
- L1 retratando determinado mundo “...eu acho que é muito bom... que o Brasil em literatura pelos seus escritores há bastante tempo... já deixou de ter o seu cordão umbilical... preso à Europa... e:: e todo o::... toda a América Latina já se desprende... desse cordão umbilical fazendo uma literatura muito... da terra muito do homem... nativo (...)” (NURC/SP, 333, l. 653-668).

A informante está tratando da produção cinematográfica nacional e, no trecho transcrito, menciona o filme *O Predileto*. A seguir, ela afirma que o Brasil e a América já alcançaram autonomia no plano cultural, e justifica essa afirmativa com base na literatura. Esse fato significa que existe continuidade entre os dois assuntos, mas ela só se estabelece em termos bem abrangentes, a partir do conhecimento de mundo das interlocutoras, pois ambos os assuntos relacionam-se com o tópico genérico *produção cultural*.

As duas formas de continuidade citadas podem ser verificadas na língua escrita, sobretudo na continuidade entre os parágrafos sucessivos. O trecho a seguir constitui um exemplo da continuidade colaborativa:

- (03) Ao longo da costa brasileira – primeiro em São Vicente, Pernambuco e Bahia, depois no Rio de Janeiro e em outras áreas – foi no espaço dos engenhos que a sociedade colonial tomou forma. Essa nova sociedade era fruto da Europa medieval, a partir do conceito jurídico de estados ou ordens, com nobres e plebeus, pagãos e cristãos, cristãos-novos e cristãos velhos. Foi modificada ainda com as novas realidades americanas de etnias ou raças. A presença de índios e africanos, que tinham diferentes cores de pele, culturas, religiões e línguas, criava novas hierarquias.

Os engenhos não erigiram essa pirâmide social, mas a reforçavam. Nessas verdadeiras indústrias, os brancos eram os donos da terra e das moendas. Os indígenas e depois os africanos eram a força de trabalho. E cabia aos brancos pobres, mulatos, mestiços e libertos os chamados “ofícios mecânicos”. Essas fazendas se transformaram no espelho e na metáfora da sociedade brasileira: os brancos nas mais altas posições, os negros (ou índios) na mais baixa, e as pessoas de raças misturadas, no meio. (SCHWARTZ, 2013, p. 22).

O primeiro parágrafo enuncia que a sociedade colonial foi edificada de forma estratificada, segundo o modelo da Europa medieval. O segundo parágrafo explicita essa ideia: na base da pirâmide estavam os trabalhadores indígenas e africanos e o topo era ocupado

pelos senhores de engenho branco. No estrato médio, ficavam os brancos e os mestiços que exerciam ofícios manuais.

Nos parágrafos a seguir, verifica-se que a continuidade é incorporativa, pois o segundo parágrafo introduz uma informação que representa a consequência do que enunciado no primeiro. Veja-se: o primeiro parágrafo trata do fato de o açúcar ter passado a constituir uma “*commodity*”, ao passo que o segundo enumera as atividades que surgiram em decorrência do comércio de açúcar.

- (04) ESPECIARIAS, LOUÇAS, SEDAS, algodões, mobiliário – o lucro com os maravilhosos produtos exóticos que Portugal fazia trazer das colônias no Oriente começou a ficar em segundo plano quando, na virada do século XVII, uma nova riqueza se consolidou no comércio europeu: o açúcar brasileiro. Nesses mesmos anos, Amsterdã, antes uma praça mercantil apenas mediana, transformou-se no principal entreposto mercantil e financeiro do continente. Para esse vigor contribuiu bastante o açúcar.

Indivíduos, empresas e reinos começavam a criar as bases para relações econômicas e jurídicas aprimoradas e mesmo inéditas, que impulsionavam os setores vinculados ao açúcar: da produção ao comércio, das lavouras aos mares, da exportação à reexportação, do crédito aos seguros. (STURM, 2013, p. 27).

3. A expansão do tópico

3.1. Procedimentos discursivos de expansão do tópico

Os informantes utilizam procedimentos variados para a expansão do tópico. Esses procedimentos correspondem a diferentes formas de atuação e participação dos interlocutores e são realizados com dupla finalidade: reforçar a focalização do tópico em andamento, por meio do fornecimento de informações complementares ou adicionais, e fornecer pistas de contextualização que venham a situar os assuntos tratados no universo cognitivo-conceitual dos interlocutores.

Os procedimentos de expansão do tópico mais frequentes são citados a seguir:

3.1.1. Explicitação do tópico

Trata-se do procedimento de expansão ou desenvolvimento do tópico mediante o fornecimento de informações complementares ou esclarecimentos. A explicitação pode assumir feições distintas:

– explicitação do fato:

- (05) (A informante trata da sua rotina de atividade domésticas).

L2 (...) a gente vive de motorista o dia inTEIRO mas o dia inTEIRO... *uma corrida BÁRbara e leva na escola () e vais buscar... os dois estão na escola de manhã – porque eu trabalho de manhã - ... então eu os levo para a escola... e vou trabalhar... depois saio na hora de buscá-los.. aí depois tem natação segunda quarta e sexta... os dois... das duas às três... tem que... saio meio-dia da escola (então) tem que vir correndo... almoçar depressa para dar tempo de digestão para poder entrar na escola às duas horas (...)* (NURC/SP, 360, 1.93-102).

A informante cita o fato de ser ela a motorista da família e tratar da rotina diária, como forma de assinalar que é esse realmente o papel a ela atribuído na divisão de trabalho do lar.

– explicitação de conceitos:

- (06) Doc. e como vocês veem a evolução da TV?

- L1 *a evolução da TV... estou vendo a evolução da TV muito presa a singularidade brasileiras... e não se pode mesmo... analisá-lo fora do contexto brasileiro... então quando se pede à TV... a altura o nível... de uma televisão eu/europeia... meu Deus mas porque só a televisão tem que ter esta altura... quando as outras... os outros setores estão ainda claudicando... sob diversos aspectos?* (NURC/SP, 333, l. 301-309).

No exemplo anterior, a informante discute o conceito “evolução da TV” e, ao mesmo tempo, emite a sua opinião acerca do nível da TV brasileira.

A explicitação do tópico, em suas diversas modalidades, tem uma nítida feição contextualizadora, à medida que contribui para a criação de uma base de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores. Aliás, os diversos procedimentos de expansão do tópico exercem essa função contextualizadora, já que todos eles, de qualquer forma, contribuem para explicitar ou esclarecer o tópico.

Os procedimentos de explicitação fluem diretamente do tópico em andamento e, assim, geralmente não são introduzidos por marcadores conversacionais. Em apenas 14% das ocorrências verifica-se a presença de marcadores (*acontece que, você vê que, veja você, diz que*) que, na maioria dos casos, exercem outra função (sobretudo o envolvimento dos ouvintes), além de assimilar a expansão do tópico.

No trecho a seguir, há um exemplo de explicitação na escrita: nele a escrita Lya Luft explicita o que é falar de flores a partir de suas experiências pessoais:

- (07) Hoje eu ia falar de flores, pois nem só de indignação, por mais justa que seja, a gente vive. Que toda indignação, ainda que abençoada, seja na medida sensata quando é possível. E com a necessária dose de emoção, pois a emoção é um bom motor de boas causas, desde que não seja irracionalmente conduzida. Teremos ou não novas manifestações enormes; mas certamente teremos manifestações de vários grupos, profissões, indivíduos. Todo mundo quer que o Brasil melhore, e não vou mais uma vez enumerar itens como condições de trabalho, saúde, educação, segurança e dignidade – isso todos sabemos.

Mas nisso estoura a bomba: em lugar de melhorar as condições da saúde pública, com mais e melhores hospitais, melhores salários, melhores condições de trabalho e mais estímulo a quem diariamente salva vidas, eis que a classe médica é castigada – mais dois anos de estudo trabalhando obrigatoriamente no SUS (vai equivaler a uma residência?), e milhares de estrangeiros sem revalidar seu diploma. “Serão supervisionados por médicos brasileiros”, dizem. Mas então nesses lugares remotos, para onde os estrangeiros serão mandados, existirão médicos brasileiros? E de onde virá a dinheirama para tudo isso – que poderia melhorar o que já existe e grita por socorro?

Falar de flores é também falar nas amizades: algumas me ajudaram a sobreviver a dramas pessoais quando eu achava impossível, e combinava comigo mesma: “Só mais este dia. Só até a noite. Só mais 24 horas”, como os anônimos heróis do AA que às vezes levam essas 24 horas por uma vida inteira. Meus filhos, então já adultos, foram e são dessas amizades inestimáveis. Falar de flores é falar daqueles que, em qualquer profissão, estudo, ramo, buscam a excelência. Não para ser admirados, não para virar celebridade ou enriquecer, mas pelo amor ao que fazem, e porque a vida merece, eles mesmos merecem buscar o melhor. Sem esquecer o tempo de amar e curtir a vida, jamais sendo como alguém que me disse certa vez: “Eu não tenho tido nem o tempo de uma risada”, e me deu. (LUFT, 2013, p. 18).

Neste trecho há também um parágrafo que exprime oposição e será discutido num dos próximos itens.

3.1.2. Exemplo e analogia

Esse segundo procedimento consiste na alusão a casos particulares, representativos de uma dada situação. Veja-se o exemplo a seguir:

- (08) (Os informantes discutem os problemas advindos do crescimento, e a possibilidade de elas ficarem paralisadas).
- L1 (...) me parece que não não deve paralisar porque não tem... caso análogo (na história)... *você tem por exemplo (Tóquio) para fazer você conforme... o azar tem você fica quatro horas paralisado num trânsito.. (la:: qualquer).*
- L2 mas nem por isso deixa de ir ()
- L1 [mas isso é relativo né? você não pode ter:: não é global isso né? *então sei lá digamos uma regiãozinha ali::...; os que não estão acostumados com a cidade pum se mete no trânsito e se se se (ficam)... talvez até:: em São Paulo... eu nunca pego o trânsito... correto?* (NURC/SP, 343, l. 460-471).

A exemplificação torna o tópico em andamento mais concreto e acessível ao interlocutor, por meio da referência a um caso particular. No trecho citado, esse procedimento tem um valor argumentativo, já que o locutor contrapõe o seu ponto de vista (que as cidades não vão ficar paralisadas) ao de sua interlocutora. Essa função concretizadora confere aos exemplos um nítido caráter contextualizador, pois, por meio deles, o locutor dá à sua opinião maiores possibilidades de ser aceita pelo interlocutor. Com isso, verifica-se que o exemplo tem um nítido caráter interacional já que se volta para o interlocutor.

Esse mesmo caráter interacional também se manifesta nos casos em que a exemplificação assume a feição de alusão a autores e obras:

- (09) L2 que que você vê esse pessoal de teatro... para mim é::é a classe mais sofrida que tem... entende? Para mim ele esses daí... se dedicam entende? EU acho esse é o meu ponto de vista eles... investimento deles... é como você jogar na Bolsa talvez pior até entende?... *o:: rapaz aí o Altair Lima que montou Hair ele levantou uma nota... ele... agora... você pergunta assim o artista ou você perguntaria o produtor?*
- Doc. não mas... em geral tudo... então se você quisesse falar se você faz uma distinção você pode falar dos dois (no caso)...
- L2 *Você vê o:: o:: o Altair Lima ele é... arriscou está certo... ele arriscou ele... pôs tudo:: segundo declaração dele não sei se são demagógicas ou não ele pois... tudo que ele tinha na na montagem da peça Hair... poderia chegar aqui... não vão mon/ não vão... a censura não deixa montar e está acabado... que ele aplicou ele vai para o... saiu muito bem... dizem que nessa que ele montou agora já não está... tendo a mesma aceitação que que teve o Hair... Jesus Cristo Superstar entende?... então que o que que você vê? O indivíduo joga arrisca [... você vê é é mais fácil fechar teatro que abrir... hoje em dia fecha mais teatro do que abre...]*¹⁵ (NURC/SP, 061, l. 1279-1301).

A alusão ao espetáculo *Hair* e ao produtor Altair Lima, além da função argumentativa e contextualizadora, permite ao informante indicar, de modo explícito, que ele faz afirmações bem embasadas, com o devido conhecimento do assunto em andamento. Com efeito, por meio da alusão a *Hair*, o locutor justifica a afirmação anterior (o investimento em teatro é de alto risco) de modo consistente, pois o referido espetáculo teve, na época em que foi exibido, uma ampla repercussão. Este é, pois, um procedimento que permite ao interlocutor construir uma imagem bastante positiva de si mesmo e, assim, obter uma reação favorável das partes do seu interlocutor.

Acrescente-se que, entre os casos de exemplificação ou alusão, predominam largamente as ocorrências introduzidas por marcadores conversacionais: em 81% dos casos verifica-se a presença de marcadores (*por exemplo, um exemplo é, você tem por exemplo, você vê e assemelhados*).

¹⁵ O trecho entre colchetes não faz parte da alusão, e constitui um caso de expansão por acréscimo de informações adicionais.

O trecho a seguir foi extraído de um texto que trata do trabalho escravo e das condições subumanas nos canaviais. No parágrafo “Líder Nacional...”, citam-se as ações empreendidas em São Paulo para resolver o problema:

- (10) Para Marcel Gomes, do Centro de Monitoramento de Biocombustíveis da ONG Repórter Brasil, se os empresários criassem um piso, a superexploração nos canaviais acabaria. “Hoje, a parte variável [o que se ganha por produção] é muito alta. Como defesa, os empresários argumentam que o salário médio na cana é o maior dentre as culturas agrícolas, chegando a R\$ 1 mil. Mas tudo isso à base da sujeição do trabalhador a condições análogas à escravidão”, critica.

Líder nacional na produção, São Paulo apostou em uma solução tecnológica para contornar o problema: trocar homens por máquinas. Um pacto fechado entre governo e usineiros prevê a mecanização total do corte já em 2014. Ainda há a Lei 14.946, que pune com a cassação do registro da Inscrição Estadual no cadastro de contribuintes do ICMS as empresas paulistas que utilizarem, direta ou indiretamente. (SALGADO, p. 38).

3.1.3. Justificativa ou relações causais

De forma genérica, todos os procedimentos de expansão justificam as afirmações do locutor, particularmente quando se trata de temas polêmicos. Em alguns casos, porém, o locutor sente a necessidade de justificar, de forma explícita, uma afirmação ou de indicar a causa/consequência de um fato. É o que se verifica no exemplo a seguir, no qual o informante explica por que o método “braçal” foi substituído pelo computador no cálculo de estruturas:

- (11) L1 Acontece o seguinte... quando eu estudei éh... tive que... éh:: aprender uma série de métodos de... cálculo dimensionamento de pontes.
- L2 Ahn
- L1 agora vários desses... vários desses métodos não não não são mais necessários... não se aprende *porque:: eles estão suplantados né? você não precisa mais calcular ocompu/ o computador calcula... e cada vez mais ocomputador adquire... uma:: capacidade de calcular as coisas... não é que ELE adquire () já lançaram... computadores mais aperfeiçoados certo?*
- L2 ahn ahn
- L1 então eu peguei uma fase em que estava mais ou menos bom:: sei lá eu achei bom::... que eu aprendi bastan::te... como fazer eu mesmo... e depois aprendi como fazer pelo computador... *então eu sabia dos dois jeitos né? como eu teria que fazer...*
- L2 ahn ahn
- L1 *Utilizando a matemática e... como eu teria que fazer utilizando o computador*

(NURC/SP, 343, l. 838-875).

Na primeira ocorrência, o locutor justifica por que já não se utilizam os métodos de cálculo pela matemática. No segundo enunciado sublinhado, ficam explícitas as consequências de ele (o informante) ter aprendido dos dois modos. Finalmente, no terceiro trecho, ficam claras as consequências da existência desses dois métodos.

Veja o exemplo a seguir:

- (12) L1 Muitas pessoas têm viajado ultimamente – ultimamente eu não tenho viajado - ... tem dito por exemplo quem em va/ diversos países da Europa a televisão está muito ruim... *porque a televisão sendo estatal ela é muito uniformiZAda... não há:: espetáculos diversificados o telespectador... o::: fica sempre... preso... a filmes ou a conferências...*

(NURC/SP, 333, l. 211-315).

A locutora justifica o fato de a televisão europeia não ter qualidade de programação com a alusão à falta de opções apresentadas ao telespectador.

A expansão por justificativa ou relações causais tem, como os processos já focalizados, um papel interacional, já que contribui para a criação de um contexto comum, partilhado entre os interlocutores. Além disso, esse procedimento contribui para a construção de uma imagem positiva do locutor: ao embasar suas afirmações em dados concretos, que se tornam mutuamente acessíveis, ele busca ser reconhecido como alguém que domina o assunto em pauta e não faz afirmações sem fundamento. Essa característica aproxima a expansão por justificativa da exemplificação e, do mesmo modo, verifica-se que ambos os procedimentos exercem um nítido papel argumentativo.

Outra semelhança entre os procedimentos citados no parágrafo anterior é o fato de, em ambos, predominarem largamente as ocorrências introduzidas por marcadores conversacionais. No caso da justificativa, em 87% das ocorrências verifica-se a presença de marcadores de valor coesivo ou textual (*então, daí, porque é que*, entre outros).

No trecho a seguir, há um exemplo de explicitação na língua escrita:

- (13) O nome de NICOLAU MAQUIAVEL foi tão marcante que ganhou significados para além do personagem. E nada lisonjeiros. Em língua portuguesa, deu origem a um adjetivo: “maquiavélico”, sinônimo de pessoa ardilosa, envolvida com ações pérfidas e movida pela má fé.

É difícil explicar os motivos que levaram a associações tão negativas. Um dos fatores foi escrever uma teoria política que não se fundamentava nos valores morais cristãos de seu tempo. Outro se deve ao seu envolvimento com o governo republicano, que tinha em vista a autoridade da lei, em um período em que a monarquia era defendida como o modelo mais próximo do “Reino dos Céus”, abençoada pela Igreja. (SOUZA, 2013, p. 60).

No segundo parágrafo, a autora enumera os dois motivos pelos quais o termo maquiavélico adquiriu a acepção de pessoa ardilosa, de má fé.

3.1.4. Opinião pessoal ou avaliação

Neste caso, a expansão do tópico ocorre por meio de um juízo ou opinião pessoal, os quais, com frequência, representam uma avaliação do assunto em pauta:

- (14) (A informante do seu relacionamento inicial com a televisão).

L1 (...) houve uma época na minha vida que a literatura:: me fazia prestar muita atenção... e eu queria era uma fuga... então a minha fuga... era me deitar na cama... ligar o:: receptor e ficar vendo... ficar vendo... e:: aí eu comecei a prestar atenção naquela tela pequena... *vi... não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim é claro... mas::: vi também todas as possibilidades... que aquele veículo... ensinava e que estavam ali laTENtes para serem aproveitados...* (NURC/SP, 333, l. 13-21).

No exemplo anterior, ocorre um deslocamento parcial do tópico, uma forma de continuidade menos estrita, pois o enfoque deixa de ser a televisão em si e recai na opinião da informante acerca das potencialidades desse veículo. Existe, pois, uma cisão (parcial) do foco, o qual passa a incidir, a um só tempo, sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o locutor.

Fica claro, porém, que não há ruptura tópica, mas uma manifestação da subjetividade da própria informante. Apesar desse caráter subjetivo, verifica-se que a opinião pessoal possui também um caráter contextualizador e evidencia a relevância do assunto em questão: ao tratar das potencialidades da TV, a informante ressalta a importância desse veículo.

Os juízos e opiniões vêm sempre introduzidos por certos marcadores, denominados prefaciadores de opinião. O prefaciador de opinião mais frequente é prototípico (é (*eu acho que*, mas outros podem ser citados: *eu vejo, eu creio, eu penso...*

Os prefaciadores de opinião são normalmente representados por verbos na primeira pessoa, com os quais se introduz mais diretamente a subjetividade no discurso e se assinala que o foco passa a incidir não só sobre o tópico, mas também sobre o próprio locutor.

Cabe lembrar que (*eu acho que* nem sempre tem por função prefaciador opiniões ou introduzir juízos ou avaliações. Em exemplos semelhantes ao próximo, a função mais evidente do referido marcador é a de atenuador:

(15) Doc. e quando vocês quiserem... escolher uma carreira... o que as levou a escolher a carreira?

L2 a minha *eu acho...* eu não tenha certeza para julgar mas *eu acho* que foi discutida... meu pai... foi o um:: era militar:: mas avocação dele era ter sido... advogado então ele vivia dizendo isso... eu eu tenho a impressão eu não posso dizer porque é difícil (...) (NURC/SP, 360, l. 1511-1517).

As duas ocorrências de *eu acho* não introduzem propriamente uma opinião, mas indicam, de forma explícita, a falta de convicção da locutora que, por meio delas, sinaliza que não assume responsabilidade plena por aquilo que vai ser dito.

Veja-se um exemplo da língua escrita:

(16) Se ainda hoje tais afirmações suscitam polêmica, imagine-se a força com que foram condenadas quando Maquiavel as escreveu. Sua obra mais famosa, *O Príncipe*, foi proibida pela Igreja Católica, mais tarde também foi condenada pelos protestantes, por certo o que contribuiu imensamente para a má fama do autor. Quinhentos anos depois, sua revolucionária análise da realidade mantém candente a pergunta crucial: haveria outro meio de fazer política? (SOUZA, 2013, p. 6).

Este trecho foi extraído de um artigo já citado e nele a autora dá a sua opinião acerca das perenidades das ideias de Maquiavel e das polêmicas que elas provocaram.

3.1.5. *Objecção ou ressalva*

Incluem-se neste item os casos em que um dos interlocutores dá continuidade ao tópico em andamento por meio da manifestação de um juízo ou ponto de vista contrário ao do seu interlocutor:

(17) (Os informantes discutem questões referentes a emprego e trabalho).

L1 Então o desen/ o desenvolvimento é bom porque ele dá chance de emprego para mais gente...

L2 mas você está pegando uma coisinh::nhá assim sabe? um cara que esteja desempregado também eu posso... usar o mesmo exemplo num num sentido do contrário... o cara que está desempregado porque não consegue se empregar né? na verdade não quer... ou um outro que:: assim... muito bem empregado executivo chefe da empresa e tal mas cheio das neuroses dele... eu não sei qual está melhor...

L1 então você tem que abstrair desse aspecto porque você pode ter ambos os ca::sos você tem que pegar na média esquecendo esse aspecto particular...

L2 È mais aí:: é o tal negócio eu não me preocupo muito com a média... pra mim interessa::o: indivíduo né?... salvação individual então eu pensar... como é que está essa média como é que está aquela... como é que está a ou/... () realmente me faltam dados né? de eu não procurar esses dados de eu não me tocar muito... e ver::...

L1 é eu às vezes me preocupo com... digamos com a média pelo seguinte... eu me preocupo com o que que eu estou contribuindo com o bem da média ou não... porque porque eu pe-

go e calculo uma coisa que chegou a mim... e de mim vai para outros (NURC/SP, 343, l. 555-580).

L1 afirma que o desenvolvimento é bom, porque assegura emprego para as pessoas, mas L2 refuta essa colocação, e fala que nem sempre a pessoa empregada é feliz. L1 contradiz essa colocação e afirma que é preciso preocupar-se com a média, mas L2, sendo psicóloga, afirma que é preciso preocupar-se com o indivíduo.

Verifica-se, assim, que não há continuidade estrita entre as falas, pois a objeção ou a ressalva implicam uma mudança parcial de enfoque. Existe, por certo, a continuidade, mas ela ocorre em termos abrangentes (nesse caso, em referência ao tópico emprego).

98% dos casos de objeção ou ressalva são introduzidos por um marcador conversacional de valor argumentativo. *Mas* constitui o marcador prototípico dessa modalidade de continuidade tópica, no entanto outros também aparecem (*porém, ser bem que...*).

No exemplo 07, já foi citado um exemplo de objeção na escrita, introduzido pelo operador mas. No trecho em questão, Lya Luft opõe-se às recentes medidas tomadas na saúde e mostra a falta de pertinência dessas medidas.

3.2. Comentários acerca dos procedimentos de expansão do tópico

3.2.1. Procedimentos de expansão e formas de continuidade tópica

Os procedimentos de expansão dividem-se em dois grupos, quando associados às formas de continuidade tópica. Incluem-se no primeiro grupo a explicitação (em suas diversas formas), a exemplificação ou analogia, e as relações causais, procedimentos nos quais ocorre a retomada do tópico em sentido estrito (continuidade colaborativa). Já dois outros procedimentos de expansão estudados (opiniões e juízos, objeções e ressalvas) ocorre a retomada do tópico em termos amplos (continuidade incorporativa). Com efeito, verifica-se, nesses dois procedimentos, o enfoque se desloca do assunto em si para a esfera da subjetividade, manifestada pelo modo de ver ou sentir do locutor ou, ainda, por um ponto de vista divergente.

A continuidade do assunto em termos estritos constitui a forma de expansão mais nítida e evidente, pois nela ocorre o desdobramento do tópico. Com esse desdobramento, o locutor procura evidenciar a pertinência do tópico e do enfoque por ele atribuído, e do mesmo modo, busca inserir o assunto tratado no universo cognitivo e conceitual dos demais interlocutores. Essas formas de continuidade possibilitam o enquadramento do tópico e, por isso, é a mais frequente, como será discutido no próximo item desta exposição.

Nas formas de continuidade incorporativa não há propriamente um desdobramento do assunto, mas a exposição da opinião ou do ponto de vista do locutor. Por isso mesmo, essas formas são menos frequentes, e correspondem a momentos específicos do desenvolvimento da interação, nos quais aflora, de forma mais direta, a subjetividade dos interlocutores. O tópico não se expande de dentro para fora, de modo que o papel contextualizador dos procedimentos que manifestam a continuidade incorporativa é menos nítido.

3.2.2. Distribuição dos procedimentos de expansão

O quadro a seguir expõe os percentuais referentes às diversas formas de expansão do tópico.

| MODALIDADE | % |
|----------------------|----|
| Explicitação | 58 |
| Exemplificação | 16 |
| Relações causais | 12 |
| Objecção ou ressalva | 06 |
| Opinião | 08 |

Quadro 1 – Modalidade de expansão do tópico (dados percentuais).

A modalidade de expansão mais frequente é representada pelas diversas formas de explicitação. Esse predomínio é devido ao fato de ser ela a que permite – de forma mais direta – a criação de um espaço comum partilhado pelos interlocutores. Usando-se uma imagem concreta, pode-se admitir que a explicitação corresponde ao desembulhar de um pacote, e isso permite colocar em evidência as características de um ser, os desdobramentos de um conceito ou as particularidades de um fato. Essa evidenciação ilumina o tópico e permite inseri-lo no conhecimento prévio de cada interlocutor e no contexto partilhado que se cria no momento da interação verbal.

Esse mesmo papel interacional pode ser encontrado no fato de a expansão reforçar o enquadramento estabelecido pelos interlocutores em relação ao tópico em andamento. Aliás, dentro da dinâmica do texto conversacional, esse enquadramento é sempre necessário, como forma de mostrar que o enfoque é pertinente e o tópico não está esgotado.

O papel de contextualização e enquadramento também pertence à exemplificação e às relações causais. Na primeira, esse papel é exercido pela alusão a um caso particular; já nas relações causais, é a explicitação da causa e da consequência que permite a inserção do tópico no universo cognitivo dos interlocutores.

Esse papel contextualizador faz com que a explicitação, as relações causais e a menção de exemplos correspondam a efeitos contextuais, conceito discutido por Sperber e Wilson (1986: 109 e ss.). Segundo os citados autores, os efeitos contextuais permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Ainda segundo os citados autores, existem duas espécies de efeitos contextuais: a primeira são aqueles procedimentos que fornecem informações adicionais e, assim, reforçam o já mencionado; a outra espécie é representada pelos efeitos contrários ao que foi dito.

As modalidades de expansão ligadas à continuidade incorporativa (opiniões; objeções ou ressalvas) correspondem ao segundo tipo de efeitos contextuais, pois com eles o locutor busca redirecionar o que foi dito. No caso da objeção, esse redirecionamento é bastante nítido, mas também há mudança de rumo na manifestação de opiniões, na qual os locutores deixam de tratar do assunto em si, para dizerem o que pensam do tópico em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 189-214.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse Analysis*. London: Oxford Press, 1983.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, v. II. Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987.

- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- JUBRAN, Clélia Cândida Spinardi et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. v. II. Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993, p. 357-397.
- _____. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). *Gramática do português falado*, v. III. As abordagens. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1994, p. 61-74.
- KEENAN, Elinor Ochs; SCHIEFFELIN, Bambi B. *Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults*. In: LI, Charles N. (Ed.) *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, p. 337-384.
- LUFT, Lya. Eu ia falar de flores. *Veja*, ano 46, ed. 2330, 17 jul. 2013, p. 18.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação* (1986). São Paulo: Ática, 1986.
- SALGADO, Aline. Contra a escravidão, máquinas. *Revista de História*, ano 8, n. 9, jul. 2012
- SCHWARTZ, Stuart, B. Como se cria um país. *Revista de História*, ano 8, n. 94, jul. 2013.
- SOUZA, Flávia Roberta Benevenuto de. Nem virtude, nem vício. *Revista de História*, ano 8, n. 94, jul. 2013.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. *Relevance*. Communication and cognition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

**OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS
UTILIZADOS NA UNIVERSIDADE:
O PAPEL DOCENTE E DISCENTE NESTE CAMINHAR**

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

1. Reflexões iniciais necessárias

É importante inicialmente, que consigamos refletir sobre o papel dos professores e pesquisadores que fazem parte da comunidade científica existente nas universidades e nos centros de pesquisa e que desenvolvem suas atividades acadêmicas, seja de ensino, pesquisa ou extensão.

Faço parte há cerca de dezesseis anos deste grupo, como professora de graduação, de pós-graduação *lato sensu* e orientadora em programas de iniciação científica e desde 2008, como professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local na Universidade Católica Dom Bosco-MS.

Por atuarmos em um espaço de circulação e socialização de conhecimentos, há necessidade que estejamos atentos na observação de alguns aspectos que regem esta comunidade e que se voltam ao cumprimento e ao ensino de regras estabelecidas formais e textuais, acordadas na e pela comunidade.

Tais regras formais estão previstas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ora doravante ABNT; quanto as textuais, elas precisam estar implícitas e explícitas em nossa atuação docente, seja como autores em nossas publicações e apresentações em eventos científicos, seja na preocupação de gradativamente estimular nossos alunos no aprendizado efetivo de tais regras para que se sintam inseridos no mundo acadêmico e estimulados a também serem autores de suas produções textuais.

Ao citarmos as chamadas regras textuais, temos em mente que na academia fazemos não só uso de diferentes gêneros textuais em nossas práticas docentes como também necessitamos evidenciar aos nossos alunos uma prática discursiva que atente para o domínio dos aspectos relacionados às qualidades textuais e ao uso adequado das sequências textuais.

Qualquer que seja o gênero utilizado, as qualidades relativas à impessoalidade, à objetividade, à clareza, à precisão, à coerência e concisão são fundamentais para a legibilidade do texto acadêmico.

Algumas questões emergem nesta discussão e ao longo do texto pretendemos discuti-las: Quais são os gêneros textuais científicos e quais as suas pluralidades discursivas? Por que grande parte dos discentes encontra sérias dificuldades na elaboração desses gêneros? Qual o real papel docente na formação discursiva dos alunos na universidade?

Este texto objetiva, portanto, articular pesquisadores docentes e discentes em torno da discussão dos diferentes gêneros textuais que norteiam a universidade e que envolvem não só a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos, como também abre oportunidade para a discussão sobre a relação dos alunos com a escrita científica na graduação e pós-graduação.

2. O texto científico e sua utilização na universidade

O envolvimento da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências comunicativas, textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa.

Nesse contexto, a relação professor aluno deve ser tratada com sensibilidade e vida, a partir do estudo do processo do conhecimento científico e sua conexão com a produção de textos, possibilitando até as reconstruções históricas social, patrimoniais, culturais e ambientais de um povo.

A palavra texto possui uma acepção complexa por ser definida a partir de vários pontos de vista, em diferentes áreas de conhecimento e segundo autores diversos, sendo assim, surgem nomenclaturas diversas, seja como: discurso, como enunciado, como produção de sentido, ou mesmo como concatenação de frases.

A palavra texto no universo acadêmico por não se direcionar apenas à academia e sim à humanidade, é visto de diferentes formas razão, pela qual Barros (2010) pondera que ele deve ter características que o façam universal e acessível a todos. Dentre as características, nomeiam-se além das qualidades necessárias tais como objetividade, a clareza, a impessoalidade, a linguagem técnica, a necessidade do uso de recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências.

A elaboração de um artigo científico, por exemplo, tem por objetivo a divulgação em anais de congressos e/ou seminários ou publicação em periódicos especializados dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de um tema específico; serve “como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação” (MOTTA ROTH E HENDGES, 2012, p. 65).

Segundo as autoras, há necessidade do convencimento por parte do autor de que seu estudo tenha relevância para área do saber em que inscreve tal pesquisa e para a consecução de tal objetivo trazem algumas orientações necessárias:

1. Seleção das referências bibliográficas relevantes ao assunto;
2. Reflexão sobre os estudos anteriormente feitos na área;
3. Delimitação do problema ainda não estudado na área;
4. Delimitação e análise de um conjunto de dados representativos do universo sobre o que se pretende alcançar;
5. Apresentação e discussão dos resultados das análises desses dados;
6. Conclusão e elaboração dos resultados relacionando-os aos estudos prévios da área de conhecimento.

Embora não existam textos puros, pode-se dar conta de alguns modelos de sequências textuais: o texto argumentativo, o texto explicativo, o texto descritivo e o texto narrativo. É possível encontrar em um mesmo texto estas sequências textuais, sendo que alguns traços são marcantes em cada um desses tipos:

Nos textos científicos, a argumentação é uma espécie de suporte para as ideias do autor, sobre determinado assunto, conforme se verifica, por exemplo, nas dissertações, teses ou mesmo artigos científicos. O texto explicativo é encontrado nos livros didáticos, permeia o caminho para a compreensão de uma informação já existente, utilizado para exposição de um tema ou um assunto com o objetivo de buscar respostas às questões emergentes do tema ou assunto suscitado. No texto narrativo, há uma modalização das ações relatadas a partir de diferentes momentos do percurso narrativo e estas ações são determinadas pelas categorias do crer, do querer, do dever, do saber e do poder explícitas ou não no enunciado. (DORSA, 2012, p. 21)

O texto científico como o “discurso do saber” compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do “saber” e o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o “saber” adquirido. (SILVEIRA, 1991, p. 1)

Amplia esta visão, Ferreira (2008), ao referendar os três princípios clássicos com relação à comunidade científica: i) princípio da disseminação: refere-se à visibilidade dos resultados de modo que possam ser usados pela comunidade científica; ii) princípio da fidedignidade: refere-se à revisão pelos pares com o intuito de conferir validade e qualidade ao conteúdo; iii) princípio da acessibilidade: refere-se à organização, à permanência e ao acesso ao conteúdo científico pela comunidade científica.

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, ainda que esta reconstrução da informação em conhecimento exija um produtor textual ativo e atento ao processo individual necessário para que possa ser aceito nos meios de difusão especializado como as revistas e periódicos ou anais de eventos científicos.

No entanto, para Coracini (2007), apropriar-se da linguagem científica requer um conhecimento aprofundado dos recursos linguísticos empregados pela comunidade científica e não somente conhecer a sua estrutura formal.

3. *Um olhar necessário nos gêneros textuais científicos*

O produtor textual voltado ao texto científico seja ele pesquisador experiente ou não na área acadêmica, necessita escrever para apresentar resultados parciais ou finais de sua pesquisa e este trabalho deve obedecer às normas preestabelecidas e que compreendem: embasamento teórico, observações ou descrições originais de trabalhos experimentais.

Normalmente neste tipo de escrita acadêmica, o saber partilhado traz a informação antiga que é de conhecimento da comunidade e normalmente aparece na introdução ou na revisão bibliográfica, a informação nova é a razão da existência do texto e ela se configura na forma como o produtor do texto enfoca determinado assunto ou traz um novo olhar sobre algo que ainda não é do conhecimento de todos; as provas são os fundamentos das afirmações expostas e a conclusão ressalta as novas ideias expostas e o grau de intencionalidade do texto produzido.

Com relação ao estudo dos gêneros, para Bakhtin, (1997, p. 303) há diferença entre termos um bom domínio linguístico, no entanto sermos inexperiente na atividade de moldarmos os gêneros, por nos faltarmos a prática tão comum nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros. Aprofunda esta questão Ghiraldello (2006) quando afirma que há falta de comprometimento com a leitura de cada texto, na prática da montagem textual cortar/colar, atividade esta que se tornou comum nas universidades com o advento da informática e da cibernética.

Aponta Bakhtin (2004) três características comuns a qualquer gênero textual, sintetizadas por Rojo (2005, p. 196):

Os temas conteúdos ideologicamente conformados _ que se tornam comunicáveis (dizíveis) através de gêneros; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e de forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Observamos, portanto, que a utilização dos diferentes gêneros textuais na universidade, torna-se um exercício contínuo, exaustivo em alguns momentos, onde a linguagem desempenha um papel significativo para compartilhar com os membros da comunidade científica os objetivos que pretendemos alcançar.

Reforça, no entanto, Marcuschi (2008, p. 150), que os gêneros não são entidades formais, mas sim “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações conteúdos, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organizações retóricas”.

No Brasil, as contribuições decisivas do autor, têm trazido ao estudo dos gêneros novos olhares, levando em conta os estudos contemporâneos sobre o assunto, o autor aponta seis características do gênero textual que podem ser vistas como indicadores das concepções desenvolvidas pelos estudos mais recentes, por operarem em contextos como formas de legitimação discursiva. As características são: categoria cultural, esquema cognitivo, forma de ação social, estrutura textual, forma textual, forma de organização social e ação retórica.

Outro aspecto evidenciado por Marcuschi é apresentado na voz de Bhatia (1997), e a indagação volta-se à razão de os textos de uma comunidade discursiva específica, buscarem no uso da língua formas semelhantes seja ao escreverem uma monografia, uma tese, ao pronunciarem um discurso, uma aula expositiva, ao escreverem um resumo. Todos acabam segundo Bathia, a produzirem textos similares que circulam em ambientes próprios por que estão envolvidas não só questões socioculturais e cognitivas como também ações de ordem comunicativa e estratégias convencionais utilizadas para a consecução de determinados objetivo.

Reflete então Marcuschi (2008) que todo gênero tem uma forma e uma função assim como estilo e conteúdo, todavia seu objetivo se baseia em sua função, daí falharem os estudos sobre gêneros que sejam estritamente formais ou estruturais.

Como um objeto complexo e plural, o texto científico materializa-se por meio de gêneros diferentes, tais como: 1- gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos, apresentação de trabalhos orais e escritos e outros; 2- gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios; 3- gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial, no entanto, “cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro há fun-

ções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações”. (MOTTA ROTH, HENDGES, 2010, p. 23).

Com relação ao gênero didático, utilizados na universidade para a consecução das ações discentes e docentes, é importante percebermos as características textuais e formais, por terem uma representação significativa na vida acadêmica:

| | |
|--|---|
| Resumo | Destaca o assunto do trabalho, o objetivo do texto, a articulação das ideias, as conclusões do autor da obra resumida. Deve ser redigido em linguagem objetiva, não apresentar juízo crítico, dispensar a consulta do original (resumo analítico), evitar a repetição de frases inteiras do original, respeitar a ordem em que as ideias ou fatos são apresentados. |
| Resenha | Descrição minuciosa de um livro, de um capítulo de um livro ou de parte deste livro, de um artigo, de uma apostila ou qualquer outro documento. É um trabalho científico que exige conhecimento do assunto, pois permite não só a comparação entre obras da mesma área como também produz avaliação e emissão de juízos de valor. Promove também a avaliação da relevância da obra em relação a outras do mesmo gênero. |
| Relatórios | Os critérios necessários obedecem aos seguintes itens: Identificação: título do plano de trabalho, nome do orientando e orientador, resumo das atividades desenvolvidas; principais resultados (apresentação e discussão); referências; atividades complementares; alterações na proposta original. |
| Projetos | São focalizações específicas que emergem de um tema e em sua estrutura textual e formal precisam atender aos seguintes itens, identificação do acadêmico; identificação do plano de trabalho; resumo; palavras-chave; justificativa; objetivos; revisão da literatura; metodologia; cronograma de execução; referências. |
| Apresentação de trabalhos orais e escritos | Há necessidade de uma organização textual e formal que atenda ao tema a ser apresentado mas que apresente uma progressão textual visando: introdução, desenvolvimento do trabalho em itens necessários, considerações finais e referência. |

Quanto ao gênero de divulgação, o artigo é o gênero textual mais utilizado por pesquisadores, docentes e discentes visando à divulgação científica do trabalho produzido.

Esses textos assim denominados “são trabalhos técnico-científicos, escritos por um ou mais autores, com a finalidade de divulgar a síntese analítica de estudos e resultados de pesquisas, (LEIBRUDER, 2000) e na perspectiva de Souza (2009) podem definir-se como o texto mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico e científico, cuja função é ser uma forma de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.

É importante então ressaltar a importância da leitura para a efetivação da escrita de um artigo consistente e interessante, pois o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, ao ler nas entrelinhas, são condições fundamentais em um leitor proficiente.

Neste contexto, cabem as palavras de Paulo de Freire (1999, p. 11) quando afirma que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” e “é do ato de ler como engajamento, como busca interessada e significativa por parte do leitor em oposição à recepção passiva e indiferente que caracteriza a leitura no contexto escolar”.

Com relação ao papel fundamental da leitura, é importante enfatizar que toda pesquisa bem fundamentada necessita inicialmente do desenvolvimento de habilidades de estratégias de compreensão e interpretação textual por parte dos produtores de texto científico, sendo assim, é fundamental o papel do professor na formação e no desenvolvimento dessas habilidades e competência quando este texto é produzido não só por ele como também pelos seus alunos.

Neste contexto, a elaboração de um artigo científico tem por objetivo a divulgação em anais de congressos e/ou seminários ou publicação em periódicos especializados, dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de um tema específico; serve “como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação” (MOTTA ROTH E HENDGES, 2012, p. 65).

Segundo as autoras, há necessidade do convencimento por parte do autor de que seu estudo tenha relevância para a área do saber em que inscreve tal pesquisa e para a consecução de tal objetivo trazem algumas orientações necessárias:

- seleção das referências bibliográficas relevantes ao assunto;
- reflexão sobre os estudos anteriormente feitos na área;
- delimitação do problema ainda não estudado na área;
- delimitação e análise de um conjunto de dados representativos do universo sobre o que se pretende alcançar;
- apresentação e discussão dos resultados das análises desses dados;
- conclusão e elaboração dos resultados relacionando-os aos estudos prévios da área de conhecimento.

Segundo Motta Roth e Hendges, (2012, p. 23) os artigos são publicados com o objetivo de conseguir:

divulgação, discussão ou apresentação de dados referentes a um projeto de pesquisa experimental sobre um problema específico (artigo experimental), apresentação de uma revisão dos livros e artigos publicados anteriormente sobre o tópico (artigo de revisão) dentro de uma área específica.

Ao longo da elaboração do artigo há necessidade de se manter a progressão textual nas seções que podem ser definidas ao se iniciar a escrita do artigo, seja ele original, ou seja, resultante de pesquisa científica que apresenta dados originais de descobertas; seja ele de revisão, ou seja, aquele que traz uma síntese crítica de conhecimentos sobre determinados temas e que são produtos de leituras aprofundadas que permitem tal visão crítica. (DORSA, 2013)

Conforme Gomes (2000), *apud* Costa (2011) os artigos científicos teriam sua estrutura-padrão alicerçada por cinco pilares básicos: contextualização, apresentação do estudo, metodologia, resultados obtidos ou prováveis e o ponto de vista.

| | |
|---------------------------------|--|
| contextualização | O leitor situa-se no contexto no qual se insere o tema central do texto. A intenção volta-se a destacar a importância do tema em discussão |
| apresentação do estudo | Relato breve sobre a pesquisa a partir de estudos já enfocados. É nessa seção que, em geral, são encontradas respostas para as perguntas-chave: quem? para quê? o quê? quando? que se referem, respectivamente, aos participantes, aos objetivos, ao assunto e ao período de realização ou previsão do trabalho |
| metodologia | Informações sobre o método de trabalho para o desenvolvimento do estudo apresentado |
| resultados obtidos ou prováveis | contêm os resultados de estudos concluídos ou resultados parciais ou previsões, no caso de as pesquisas ainda estarem em desenvolvimento; |
| ponto de vista | contém, explícita ou implicitamente, o ponto de vista do autor sobre o assunto tratado. Essa seção pode vir inserida em outras seções, muitas vezes de forma implícita, o que a faz permear praticamente todo o texto. A identificação do ponto de vista é feita observando o conteúdo em si e as marcas linguísticas que indicam a presença da subjetividade do autor, como os modais, as perguntas retóricas, os quantificadores, os superlativos e alguns verbos e advérbios. |

Quadro elaborado a partir do texto “O gênero textual artigo científico: estratégias de organização”, de Adriano Ribeiro da Costa [2011?].

Nas áreas de ciências humanas, o artigo costuma ser elaborado atendendo à estrutura textual e formal na elaboração da Introdução, Desenvolvimento (duas a três seções) e considerações finais. Na introdução há uma visão global do texto, que abrange a contextualização, a metodologia, os objetivos além de se apresentar o referencial teórico que embasará o trabalho. Nas seções, são organizados os assuntos a serem apresentados em uma progressão textual que atenda ao tema proposto, cabendo às considerações finais fazer a síntese do que foi apresentado enfatizando-se os resultados obtidos da pesquisa.

Com relação ao gênero de conclusão, mantém-se com relação à monografia, dissertação ou tese basicamente a mesma estrutura textual e formal, ou seja, estes trabalhos devem atender às normas contidas nas respectivas universidades e que se voltam principalmente às estruturas formais textuais e pré-textuais.

Quando se discute as estruturas textuais, algumas características se fazem necessárias, dentre elas podemos citar as qualidades textuais voltadas à objetividade, clareza e concisão, coerência e coesão e precisão vocabular. Quanto às estruturas oracionais, é relevante que o produtor de texto científico evite a elaboração de parágrafos longos, excessos de subordinações e tenha cuidado na utilização correta das pontuações que podem quando mal utilizadas comprometer a coerência de sentido.

4. *Das práticas discursivas – reflexões pontuais*

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem à serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e portanto compartilhados se faz por meio da linguagem. Evidencia-se nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais. (DORSA, CASTILHO, 2011, p. 3)

Como discurso, o texto “etimologicamente significa ideia de curso, de movimento, palavra em movimento, prática de linguagem, constituindo o homem e sua história, mediadora entre o homem e a realidade que o envolve.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 34), já para Charaudeau (2009, p. 32-33), “o ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, mas dependente de “filtros de saberes que constroem tanto o ponto de vista do Enunciador, quanto do ponto de vista do Interpretante”.

O universo tratado nesse artigo volta-se ao texto científico, no espaço discursivo acadêmico sendo assim, contribui o pensamento de Koch (2006, p. 21), ao definir o texto não como um produto mas sim como um fenômeno discursivo reconhecido pelas pessoas em um determinado contexto.

No universo acadêmico, a leitura e a escrita são fundamentais e elas exigem práticas discursivas e intertextuais que possam contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos alunos envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como o “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

Estas práticas discursivas precisam ser gradativamente estimuladas e praticadas para que haja competência comunicativa oral e escrita por parte dos alunos na elaboração de

resumos, planos de trabalho, apresentação de trabalhos em sala, relatórios, monografias, comunicações científicas em congressos e seminários e artigos.

O discurso científico, de acordo com Guimarães (2001, p.66), não só carece das funções argumentativas uma vez que é centrado numa tomada de posição como também depende da aceitabilidade por parte da comunidade científica na qual ele está inserido. O público ao qual são endereçadas as publicações científicas, não é passivo, visto que está sob seu controle a matéria e a substância das comunicações que recebe.

5. Ação docente e discente na prática da produção textual científica

Como já dito anteriormente, nos espaços dinâmicos e plurais da universidade, os professores aos trabalharem estes diferentes saberes se veem engajados na produção de conhecimento e interação social, por meio do discurso que se concretiza por diferentes gêneros textuais que circulam nas comunidades universitárias.

Sobre este assunto pondera Ramires (2007, p.4), quando afirma que o professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio, pois, “inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular as representações de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua”.

Reforça esta concepção Paulo Freire (1996) ao constantemente repetir que não há docência sem discência, pois segundo o emérito educador, deveria haver por parte dos docentes um esforço para se adaptar ao seu *locus* de atuação a partir de um envolvimento maior com os alunos e com a prática pedagógica, relacionando-a para caminhos solidários e práticas sociais discursivas e interacionais que fossem mais além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Na concepção de Tardiff (2002), *apud* Dorsa (2012, p. 3), esta prática de ensinar envolve um processo contínuo de produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes que se articulam formando um saber plural, porém, único e que perpassa por quatro fases: a formação escolar inicial, a formação universitária inicial, o ingresso em uma carreira que se desenvolve ao longo da vida profissional.

De acordo com o autor, são oriundos das ciências da educação os saberes da formação profissional ou pedagógico, os definidos e selecionados pela universidade são os saberes disciplinares, os desenvolvidos pelo professor ao longo de sua profissional são os chamados saberes experienciais, portanto o “saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. (TARDIF, 2002, p. 19).

Algumas questões, porém, permeiam o papel docente enquanto produtor textual e responsável por formular representações sociais aos seus alunos, pois no Brasil mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados).

O reconhecimento do papel social do professor cientista, de sua legalidade e legitimidade, dos esforços de financiamento para a formação e produção científica significou, e ainda significa uma profunda mudança social e cultural e ela é extremamente significativa para que os esforços docentes possam surtir resultados positivos nas ações discentes seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, seja nas pesquisas realizadas ao longo da vida acadêmica.

6. Considerações ainda que parciais

Algumas questões emergiram nas considerações iniciais e se voltaram aos gêneros textuais científicos, às pluralidades discursivas, ao real papel docente na formação discursiva de seus alunos e à causa das serias dificuldades enfrentadas pelos alunos na elaboração desse gênero.

Se os nossos olhos voltassem à prática docente, seja nos cursos de graduação no tocante à elaboração da monografia ou participação na iniciação científica, seja na pós-graduação, onde os resultados de pesquisa se voltam à elaboração de relatórios, notas de leitura e elaboração da dissertação (mestrado) e tese (doutorado), deparamos constantemente com alunos que apresentam serias dificuldades na elaboração dos textos científicos independente do gênero necessário.

Esses problemas perpassam muitas vezes pela ausência da capacidade leitora crítica, reflexiva e objetiva, pela dificuldade em realizar uma pesquisa de campo e da pesquisa elaborada à escrita, pois toda experiência de observação, entrevistas, questionários, relatórios de pesquisa e outras ações envolvem no texto científico, não só aspectos formais quanto textuais.

Fomentar, portanto, práticas de leitura e produção que possam objetivar meios de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, deve ser o papel docente já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes de serem de graduação ou pós-graduação, encontram sérios problemas com sua produção textual, nos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

Assim, o corpo docente da universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Juliene da Silva. *Margens do texto científico*. Disponível em: <http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf>. Acesso em: 31-05-2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad.: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Adriano Ribeiro da. O gênero textual artigo científico: estratégias de organização. *II Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFPE*. Campus Caruaru. Disponível em: <http://www.cin.ufpe.br/~lsc4/snct2011/files/SNCTIFPE_0005.pdf>.

CORACINI Maria José R. Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991

DORSA, Arlinda Cantero. *O texto científico no ensino superior e a formação docente: caminhos e percalços*. Congresso Ibero Americano de Docência Universitária. Universidade do Porto.

_____. Os diferentes gêneros discursivos acadêmicos utilizados na iniciação científica: da teoria à prática textual. *Anais do II Congresso Nacional de Educação Católica*, CNEC 2013. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Julho 2013.

- _____. CASTILHO, M, A. O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Orgs.). *Mais sobre revistas científicas: em foco a gestão*. São Paulo: SENAC; São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, E. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. *Educação e Linguagem*, ano 4, nº 5, 65-77, jan.-dez.2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Trad.: Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- RAMIRES Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Revista Veredas on line*. Atemática. PPG Linguística/ UFJF. Juiz de Fora, 2007, p. 66-79.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes na formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOUZA, Juliana Alles de Camargo de. *O artigo acadêmico-científico: como elaborar?* Colóquio (Taquara), v. 7, p. 43-51, 2009.
- Disponível em: <https://saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php?chave=57&baixar=true>.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. O discurso científico da revisão e suas modificações textuais. *Revista Unicastelo/SP*, v. 03, n. 03, p. 209-214, 2000.
- _____. O discurso científico e a organização textual de artigos de pesquisa. *Anais do V Seminário do Cellip*. UEM, Maringá, 1992.
- _____. Um estudo textual de ensaios científicos: variabilidades e constâncias. *XXII Anais de Seminários do GEL*, v. 2, Instituição Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 1993.

PRAGMÁTICA, LINGUAGEM E FILOSOFIA

Maria Lucia Mexias Simon (USS/CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

A gramática tradicional, até alguns anos, apresentava-se dividida em três partes: fonética, morfologia e sintaxe. Em todas essas partes, havia descrição e prescrição/proscrição. Os trabalhos de produção visavam mais à fixação das regras prescritivas e proscritivas, dando-se pouca importância à criatividade, à originalidade, a não ser em casos especiais, como concursos e similares.

Essa tríplice divisão era apresentada desde as séries iniciais, quando se falava em vogais, consoantes, “formação de feminino”, palavra derivada, concordância de verbo e sujeito etc.

Os termos fonética, morfologia e sintaxe eram apresentados quase apenas como títulos de capítulo do livro de gramática, e, quando observados, tidos como facetas apenas da língua portuguesa, ou como disciplinas específicas dessa língua, já que, em geral, não se registravam, formalmente, nas aulas de língua estrangeira.

Com a maior popularidade da linguística, nos cursos de letras, conscientizou-se ter a linguagem humana duas articulações: aquela dos elementos fônicos em si, não se considerando seu significado e a articulação superior, em que se relacionam os elementos significativos - os signos linguísticos. Sendo um signo a soma de uma percepção sonora, visual, ou mesmo tátil a um significado constante, reconhecível por uma comunidade, são signos linguísticos os sons da linguagem humana, representados visualmente, ou não, associados a seu significado. Evidentemente, os homens, desde a Antiguidade sempre se preocuparam com o fenômeno ‘linguagem humana’, trazendo a linguística com suas diversas teorias, luz sobre aspectos até então esparsos, não só pela gramática, como pela história, pela literatura, pela antropologia, pela filosofia e, até, pela teologia.

Estamos falando em sons (fonética), reunidos de forma a representar um elemento do mundo exterior, com suas variantes de número, gênero, tempo, aspecto etc., (morfologia) e as diversas combinações dessas representações (sintaxe). Como dissemos, o aluno do curso médio e mesmo do curso superior de letras não tem, por vezes, claramente, o objetivo de cada um desses aspectos, já que, na prática, são inseparáveis.

Se o aparelho fonador emite sons vazios de significado convencional, esses sons não são fonemas, serão balbucios, gritos, podem atuar, mas não tem divisibilidade na articulação, nem propósito claro e definido.

A medida em que os sons orais foram sendo apoderados por uma comunidade, que lhes dá significado constante (se esse significado é arbitrário ou não, é outra discussão), com um propósito permanente, tornam-se, esses sons, traço cultural dessa comunidade, sua fonologia, com suas variantes *fonéticas*.

Alguns povos, por medida de economia, adotaram certos símbolos linguísticos, acrescentando, ou retirando, ou redobrando elementos, em situações diversas de número, gênero (para os seres, as visões estáticas), a pessoa que fala ou a que ouve, tempo, aspecto, realidade, ou possibilidade, (para as ações, visões dinâmicas), dando-lhes uma forma, uma *morfologia*. Fez-se também combinar tais elementos entre si, dando-lhes uma hierarquia e um ordenamento, uma *sintaxe* (do grego “colocação”).

Evidentemente, na prática, tais processos ocorrem simultaneamente, sem que os falantes tenham deles consciência, o que leva a crer ser “coisa para decorar para a prova de português e logo esquecer”. A parte que trata da sintaxe é tida como a mais pesada, pois engloba a famosa ‘análise sintática’ cobrada em concursos, nos seus meandros, sem que se, ao menos, se diga o porquê de sua denominação e que se reflita que só se pode fazer análise daquilo de que já se fez síntese. Isto é, só se pode analisar uma síntese, sendo a análise o seu processo inverso.

Como já foi dito, os mestres de língua cuidavam principalmente das prescrições/proscrições, por vezes descrições, dos fatos linguísticos, do falar ‘certo’ ou falar ‘errado’ com poucos olhares às variantes temporais e geográficas, ficando as variantes estilísticas por conta da literatura. O que se afastasse da norma-padrão era ‘erro’ marcando o falante como inculto.

O ensino produtivo da língua era uma questão de estilo, de gosto e de hierarquia social, nas formas de relacionamento.

Tem-se, então, um construto em que, partindo de sons simples (fonemas), relacionam-se esses sons de forma convencional e constante a um significado, em elementos mais complexos, com ou sem flexões de nomes e de verbos, numa dada sequência possível, da maneira a mais eficaz, chegando à composição de obras de arte. Muito se caminhou nos últimos milhares de anos.

Pergunta-se, desde sempre e, mais recentemente, numa visão que se quer científica: Para quê? Se formos à primeira página do livro sagrado dos hebreus e dos cristãos, encontramos: “Deus disse: Faça-se a luz! E a luz foi feita”. Tudo teria começado por um ato de fala, daí e por outros aspectos, sempre esteve a teologia, como outras ciências, interessada em tecer considerações sobre a linguagem humana. Fala-se sempre para alguma finalidade.

Resumindo: os fonemas (2ª. articulação) se relacionam, compõem os morfemas (1ª. articulação, nem sempre com significado isolado). Os morfemas, com significado próprio, ou não, alinham-se, relacionam-se, formando a cadeia sintagmática, a sintaxe, todo esse arranjo segundo parâmetros tidos como os únicos possíveis, dentro do que se tem como ‘correto’. Os ditos estudos linguísticos, alargaram-se e, de prescrições/proscrições, estenderam-se sobre o estudo da relação do signo com seu significado e da relação de todo o edifício da linguagem humana com seus usuários, da relação dos atos de fala com sua validade.

O significado dos atos de fala vai além da soma de seus componentes. Cada elemento pode ser significativo e o conjunto não o ser.

Pedro Álvares Cabral chegou às terras brasileiras a 22 de abril de 1500.

A 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral chegou às terras brasileiras.

Chegou às terras brasileiras, a 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral.

***Brasil, Pedro Álvares Cabral, terras de 1500 chegou às 22 de abril a.**

Abstraindo-se a pontuação a ser usada na forma escrita, observa-se serem os elementos formadores dos sintagmas acima dotados de significado invariável, isto é, o significado não se muda com a mudança de posição. Porém há uma gradação no grau de eficácia dos conjuntos. O primeiro seria o dito ‘normal’. O segundo, um tanto mais elaborado, ganhou ares de linguagem literária. O terceiro requer atenção, não é tão acessível aos neofalantes da língua portuguesa, há um risco de não funcionar, de não ser eficaz. O quarto conjunto é impossível, rompe os padrões, não é, de forma alguma eficaz, não significa, embora seus componentes sejam significativos.

Ocorre, também, eficácia, porém desigual, quando a troca de posição dos termos produz o efeito contrário:

O carro chocou-se contra a moto.

A moto chocou-se contra o carro.

São os mesmos elementos, o fato é outro, pela mudança de disposição dos elementos.

O estudo da relação dos signos, isolados e em conjunto, com seus significados constitui a semântica, incluindo sinônimos, antônimos, linguagem figurada, gíria, expressões regionais, grupais etc.

Se o estudo dos significados dos atos de fala, tornam-se cada vez mais complexos, sua relação com os seus usuários nas diversas situações torna-se cada vez mais diversificada, quanto mais diversificado se torna o *jogo* das relações humanas, criando um ramo de estudo que lhe é próprio – a pragmática.

Voltando ao livro de estudo de língua portuguesa, há quem chame “gramática” apenas a parte que trata da morfologia e da sintaxe, sendo a fonética/fonologia, a semântica, a pragmática, incontidas, fugazes, por demais sujeitas a variações sócio-espacio-temporais. Assim, entraríamos em outra discussão, que aqui não cabe.

Na observação da relação da linguagem com seus usuários, nos atos de fala, temos a considerar, primeiramente:

– Para que se usam?

1. Para registrar uma situação (falsa ou verdadeira) - descritivos, ou constatativos:
“A porta está aberta” (esteja ou não)

2. Para mudar ou desejar mudar uma situação (com sucesso ou não) – performativos:

– **“Eu os declaro marido e mulher”.**

– **“Está aberta a sessão”.**

– **“Certifico estar o requerente em perfeita saúde”.**

3. Para assumir um compromisso - promissivos,

– **Prometo (juro, garanto) que vou lhe pagar amanhã) – pode ser, também, uma ameaça.**

1. Para demarcar situações sociais - comportamentais:

– **Felicito..., Cumprimento... Saúdo....**

2. Para fazer cumprir seus poderes – exercitativos:

– **Nomeio.... Demito.... Cancelo.... Determino....**

Essa classificação pode ser melhor estendida, por meio de exemplos; pode haver maior ou menor sucesso na consecução dos objetivos, dependendo de circunstâncias como:

4. Intencionalidade,

A intenção do falante deve estar clara e de acordo com o papel que o falante desempenha. Um leigo não pode ter intenção de oferecer medicamentos controlados.

5. Aceitabilidade,

Quem emite o ato de fala deve desfrutar do reconhecimento do ouvinte. Se emite juízos religiosos, deve ter autoridade e conhecimento para isso, reconhecidos pelo auditório. O mesmo para atos jurídicos e científicos.

6. Informatividade

O texto produzido também deverá ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente, coeso, útil e relevante. O contrato de cooperação estabelecido pelo produtor e pelo receptor permite que a comunicação apresente lacunas de quantidade e de qualidade, sem que haja vazios comunicativos. Isso se dá porque o receptor esforça-se em compreender os textos produzidos. O falante deve ser coerente, as falas pertinentes, nem mais nem menos do que espera e do que cabe na situação.

7. Situacionalidade

É a adequação do texto a uma situação comunicativa, ao contexto. A linguagem usada deve estar de acordo com a maior ou menor formalidade da situação. É importante notar que a situação comunicativa interfere na produção do texto, assim como este tem reflexos sobre toda a situação, já que o texto não é um simples espelho do mundo real. O homem serve de mediador, com suas crenças e idéias, recriando a situação. O mesmo objeto é descrito por duas pessoas distintamente, pois elas o encaram de modo diverso.

Em alguns casos, tais recomendações podem ser escamoteadas e há casos em que devem ser escamoteadas. Isso ocorre em situações de insinuação e de ironia. Quando, por exemplo, um amigo diz a outro: _ Dizem que tal filme é muito bom... Hoje não há outra coisa a fazer... Ou quando uma senhorita pede uma carta de recomendação como telefonista e a recebe enaltecendo seus dotes físicos.

Muitos linguistas têm se preocupado em desenvolver cada um dos fatores citados, ressaltando sua importância na construção dos textos. Foi a observação dos fatores aqui brevemente mencionados que fez, dos sons inarticulados, o percurso até os atos de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Leonor, S. *Introdução à linguística*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; CIVITA, Victor (Ed.). *A fenomenologia do espírito; estética: a idéia e o ideal; estética: o belo artístico e o ideal; introdução à história da filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, nº 30)

SEARLE, John R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

WITTGENSTEIN, Ludwig; CIVITA, Victor. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os pensadores, nº 46)

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ/UNESP)
mlwiedemer@gmail.com

1. Introdução

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), do ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998)¹⁶, constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O termo “parâmetro”, que é a combinação do prefixo grego *par(a)* que indica proximidade + *metr(o)* do latim, que mede, medição ou medida. Considerando o contexto dos PCN, o termo aponta para o significado de medida e este remete aos termos “padrão” ou “limite”. Como é visível, a ideia de padrão está implícita no termo.

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, porém com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental, e o considera como parte integrante da educação básica, que deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, no seu Artigo 22 (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB no art. 9º, inciso IV, reforça a necessidade de se “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, e incube a União por tal responsabilidade.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB dispõe, no art. 26º, a organização curricular e confere certa flexibilidade aos componentes curriculares, conforme:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com isso, a LDB reforça o texto da Constituição Federal de 1988, art. 210 do capítulo III, que dispõe “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de ma-

¹⁶ O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998), depois de ter divulgado versão preliminar do documento no ano de 1995 (BRASIL, 1995).

neira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, bem como reforça a necessidade de uma base nacional comum dos componentes curriculares, a ser contemplada pelos PCN. Dando sequência a história, a elaboração dos PCN teve seu início a partir de discussões de propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros.

2. Princípios e fundamentos dos PCN

Os PCN apresentam uma estrutura organizacional a partir de objetivos gerais para o ensino fundamental, que tem como referência principal a definição das áreas e temas. Esses objetivos destacam capacidades que se relacionam às diferentes dimensões da formação humana integral, e envolvem aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, tendo em vista a atuação e inserção, de forma expressa formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos (BRASIL, 1997).

Com isso, o princípio norteador, nos PCN, é coadunado com o exercício da cidadania, que procura garantir o acesso a todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação na vida social. Para tanto, são apontados o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, entre outros domínios necessários a participação democrática do ser humano. Assim, cabe à escola proporcionar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes práticas de inserção sociopolítica e cultural.

Quanto a sua natureza, os PCN são divididos em quatro níveis de concretização: (a) concretização escolar; (b) propostas curriculares dos Estados e Municípios; (c) elaboração da proposta curricular; (d) realização da programação de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Dessa forma, a orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdo específico que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Porém, os parâmetros consideram a diversidade regional, cultural e política existente no país, e buscam priorizar referências nacionais para as práticas educativas, deixando a responsabilidades aos Estados e Municípios pelas reflexões referentes aos currículos estaduais e municipais. Rojo (2008, p. 28), concordando com esse pensamento, refere:

A construção dos currículos para o ensino fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção de cidadania.

Essa inovação dos PCN, no que se refere à transferência de responsabilidade, implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática dos princípios e parâmetros norteadores às práticas educativas em sala de aula, ou seja, a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, bem como a implementação de materiais didáticos que atendam as exigências de tal proposta.

3. Estrutura e organização dos PCN

A organização se dá através de sistemas de ciclos e áreas, que são direcionadas aos temas transversais como fonte de trabalho, e reconhece o papel de intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdo específico que favoreça o desenvolvimento das ca-

pacidades necessárias à formação do indivíduo, bem como reconhece a participação construtiva do aluno.

A operacionalização dos conteúdos perpassa pelas ações pedagógicas e da necessidade de intervenções conscientes e planejadas, sendo divididos em *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*.

O *conteúdos conceituais* referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Os *conteúdos procedimentais* expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. Já os *conteúdos atitudinais* permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados, sobretudo de forma inadvertida, e acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas.

As formas de avaliação são divididas em: (a) inicial (diagnóstica/investigativa); (b) contínua (processual); (c) final. As diferentes formas de avaliar sustentam três visões: o professor, o aluno e a escola. Em relação ao professor, subsidia uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Ao aluno, é vista como um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e a análise de quais investimentos são necessários na tarefa de aprender determinados assuntos. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Os objetivos gerais do ensino fundamental são: (a) compreender a cidadania; (b) posicionar-se de maneira crítica; (c) conhecer e valorar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; (d) perceber-se integrante e agente transformador do ambiente; (e) desenvolver o conhecimento; (f) utilizar de diferentes linguagens; (g) saber utilizar fontes e recursos tecnológicos; (h) questionar a realidade. Os objetivos propostos são dependentes, automaticamente, de uma prática educativa que tenha como eixo a formação do cidadão autônomo e participativo.

O material divide-se em dois grandes conjuntos: (a) séries iniciais (1^a a 4^a); (b) séries finais (5^a a 8^a), e cada conjunto de livro constitui-se de um volume introdutório, referentes às áreas específicas e volumes referentes aos temas transversais. Os objetivos e conteúdos propostos pelos temas transversais devem ser incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola, numa perspectiva de transversalidade.

O documento introdutório trata da organização dos tempos escolares por ciclos e não em séries, e para o ensino fundamental, a organização se dá em quatro ciclos, compondo cada um de duas séries (1^o Ciclo: 1^a e 2^a série; 2^o Ciclo: 3^a e 4^a série; 3^o Ciclo: 5^a e 6^a série; 4^o Ciclo: 7^a e 8^a série). Além disso, um conjunto de 10 volumes que compõem o material das séries iniciais do ensino fundamental (introdução, língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, arte, educação física, apresentação dos temas transversais, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual). Já o

conjunto que compõe os PCN de 5ª a 8ª série constitui-se de dez volumes (introdução, língua portuguesa, matemática, ciência, geografia, história, língua estrangeira, artes, educação física, temas transversais).

O quadro apresentado até aqui, deixa claro a necessidade de determinadas condições essenciais para o desenvolvimento da didática pelo professor em sala aula, tais como autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para aprendizagem, organização do tempo e do espaço, seleção adequada de material de ensino, entre outras.

4. Os PCN em língua portuguesa do ensino fundamental

Nos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 3), encontra-se descrito que, em língua portuguesa, os alunos devem ser capazes de:

- (a) Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- (b) Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- (c) Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- (d) Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- (e) Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- (f) Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos; identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
- (g) Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- (h) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- (i) Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Quanto à ordem de apresentação dos conteúdos e da abordagem didática nos PCN, verificam-se: atividades de leitura, de produção textual e atividades de análise linguística.

Segundo o documento, PCN, ao longo dos oito anos de Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33). Assim, cabe à escola promover que o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, e produzir textos eficazes nas mais variadas situações, conforme (p. 27):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.

Mais explicitamente as práticas do eixo do uso da linguagem estão relacionadas à concepção enunciativa da linguagem e envolve aspectos como “historicidade da linguagem e da língua e aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e

produção de textos orais e escritos; implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e implicações do contexto de produção no processo de significação” (BECKER; MÉA, 2008, p. 126).

Quanto à prática da análise linguística, lê-se na página 18:

A atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

Ainda sobre o assunto, na página 20, “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional”.

Em relação à ortografia, os PCN propõem que a intervenção do professor se dê em dois níveis: produtivo e reprodutivo. No nível produtivo, o conhecimento é ensinado de forma explícita, por exemplo, regras ortográficas. Já no nível reprodutivo, o aluno é submetido a atividades de memorização de grafias.

5. Considerações finais

Neste texto, procuramos apresentar uma síntese dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do ensino fundamental, na área de língua portuguesa, de modo a fornecer um texto didático ao leitor, bem como participante da oficina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, L. P.; MÉA, C. H. P. D. A língua portuguesa nos parâmetros curriculares nacionais – um caso de inclusão ou exclusão da linguagem coloquial? *Disc. Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 9. n. 1, 2008, p. 115-133. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2008/a%20lingua.pdf>>.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

_____. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, no 248, 23/12/1996, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE, UNICARIOCA, UFF)
osbarcellos@ig.com.br

1. Fundamentos teóricos – metodológicos

Para apresentar a linha teórica adotada na minha prática pedagógica, inicialmente, cabe apresentar as instituições tecnológicas onde leciono: Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE¹⁷ e a UNICARIOCA. No Rio de Janeiro, esta faculdade é pioneira no uso da tecnologia como recurso tecnológico. As salas de aulas são equipadas com computador, data show, caixas de som, quadro branco, internet para acessar o ambiente MOODLE¹⁸ – intitulado 28 horas - <http://www.unicarioca.com.br> - cujo objetivo é postar material, propor fóruns, realizar a AV2 on-line, enviar mensagens, dentre outras questões. Já aquele, o CEJLL/NAVE, é uma parceria do setor público, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o setor privado, a OI Futuro. A proposta da escola é um ensino integral (funciona das 7:00 às 17:00) e integrado (os alunos saem habilitados em um destes cursos técnicos: “Mídias”, “Programação de jogos” e “Roteiro digital”). A filosofia é de um ensino interdimensional – teoria do professor Antonio Carlos - cuja definição é “a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real essa expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos”.

http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm. A proposta desta instituição é ser um centro disseminador de novas práticas pedagógicas. Para isso, os educadores fazem parte de linhas de pesquisa, dentre elas: “Ensino médio integrado e educador-orientador”.

Na área de língua portuguesa, desenvolvo um trabalho no 3º ano do ensino médio do CEJLL e, na UNICARIOCA, ministro disciplinas como *Comunicação e Expressão*, *Didática da Língua Materna e Oficina*, cuja concepção de linguagem é a de uma forma de interação. Isso significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como “uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Atualmente, mais do que nunca, com os nossos educandos *nativos digitais* (a expressão foi criada por Prensky e adotada por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na Era*

¹⁷ Sigla de “Núcleo Avançado em Educação” - NAVE.

¹⁸ Sigla de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” - MOODLE, que pode ser traduzido como “Ambiente de aprendizagem dinâmica orientada a objeto modular”.

Digital, dentre outros autores. Ela se refere àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidade para usar as tecnologias digitais), precisamos rever nossa metodologia. Devido a essa característica do educando do mundo contemporâneo, há exigências que demandam uma metodologia na qual o uso das diversas tecnologias colaborem para uma efetiva construção do conhecimento e, por consequência, conscientizem e estimulem a utilização de tecnologia inovadora. Aquela aula apenas expositiva com o único recurso tecnológico “mais inovador” - o livro didático - já não atrai mais nossos alunos, independente do nível: fundamental, médio e superior. A nós, urge pensarmos em como propor aulas. Para isso, cada vez mais, tornando nossa sala de aula um laboratório. Devemos testar várias possibilidades. Como diz a diretora do CEJLL/NA-VE, “não devemos ter medo de ousar”. Mas, antes de experimentarmos atividades diferenciadas, é necessário termos uma linha teórica a ser seguida. No caso do ensino da língua materna: a concepção de linguagem, a definição de língua, a construção de conhecimento e a função da escola.

Sendo assim, partimos do preceito de que uma língua é “um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias” (POSSENTI, 1998, p. 80); e de que a primeira tarefa da escola é “aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno. Isso se faz expondo o aluno consistentemente a formas linguísticas que ele não conhece, mas deve conhecer para ser um usuário competente” (*Ibidem*, p. 88). A partir desse posicionamento teórico, apresentaremos nossa metodologia - algumas propostas de atividades realizadas e cujo resultado foi positivo.

2. Breve trajetória do ensino de língua portuguesa no Brasil

Segundo Soares (2002, p. 157), no Brasil colonial, a língua portuguesa não era um dos componentes curricular. A língua geral era o tupi.

Durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu *Arte da Gramática*. Nesse cenário, os jesuítas catequizavam o índio em língua portuguesa.

1757: no decreto intitulado *Diretório dos Índios*, o marques de Pombal iniciou um processo de expulsão dos jesuítas do Brasil. O ensino da língua portuguesa era ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos. O objetivo era o uso do idioma: ler, escrever e conhecer sua gramática.

1930: ensino de algumas disciplinas

1938: *Gramática Histórica* de Ismael Coutinho

1939: ensino da língua materna na universidade

Até década de 40, progressiva perda do valor do ensino do latim. A gramática e o texto eram duas matérias independentes.

A partir da década de 50, fusão da gramática e do texto.

1952: ideias de Matoso Câmara

Por volta da década de 1950, a língua portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Mas começaram a surgir transformações. Segundo Bezerra, “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição” (2003, p. 42). Já como afirma Geraldi, “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (2008, p. 28).

1959: surgimento da NGB

1963: implantação da linguística nos cursos de letras

Até os anos 1970, havia dois momentos: o primeiro, até a alfabetização, ao aprender o sistema de escrita. O segundo, a partir do domínio básico dessa habilidade, são produzidos textos, de acordo com as normas gramaticais, e ler clássicos. Nesse período, as antologias dão lugar ao livro didático. Cabe ressaltar também que a redação é incluída nos concursos e vestibulares a fim de sanar a crise na educação.

Na década de 70, a linguagem deixou de ser considerada *expressão do pensamento* para ser *instrumento de comunicação*. Houve a valorização da modalidade oral, cujo objetivo era promover a capacidade de comunicação. Todos os gêneros e modalidades textuais tornaram-se importantes instrumentos de transmissão de mensagens. Para isso, o aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou oralidade e também para identificá-los nos textos lidos.

Na década de 80, segundo Silveira (1991), o ensino de língua materna foi repensado por ideias provenientes principalmente das instituições universitárias (de acordo com Possenti, Geraldí, Travaglia, Ilari etc.) e veiculadas em alguns livros básicos e formação continuada de professores. Nessa década, surgem a sociolinguística e a pragmática.

Já, na década de 90, houve uma evolução. Surgiram os PCN, o ENEM, o PRO-VÃO, com a finalidade de avaliar o aproveitamento dos alunos.

Na atualidade, o que se almeja é o aluno desenvolver a capacidade de ler e escrever textos diversos. Hoje, pretende-se um ensino produtivo. De acordo com os PCN, a proposta é a valorização da participação crítica do aluno. O ensino deve contemplar três etapas: leitura, uso da língua e produção textual.

Já, no que diz respeito aos pressupostos teóricos, o ensino pode ser realizado sob três óticas: prescritivo, descritivo e produtivo.

- **Prescritivo:** leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; Estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária.
- **Descritivo:** pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos.
- **Produtivo:** ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas.

A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua.

3. *Prática pedagógica: uma sugestão*

Conforme Marc Prensky, o mundo é dividido em nativos e os imigrantes digitais. Os nativos já nasceram cercados pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); os imigrantes são os oriundos de um período anterior ou no início do surgimento das novas tecnologias. A maioria está se alfabetizando – como é o meu caso – inserindo os novos recursos no cotidiano da vida profissional e pessoal.

O cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de

informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear (TORI, 2010, p. 218).

Como, hoje, os educandos utilizam as novas mídias: blogs, redes sociais, youtube, nós, professores, devemos enfrentar este desafio: nos tornarmos imigrantes digitais. Dessa forma, não só nos apropriarmos desses recursos, como também utilizá-los de forma significativa no processo da construção do conhecimento de um aspecto semântico-morfossintático, a fim de contemplar os diferentes conteúdos a serem trabalhados. Isso porque “começam a se fazer cada vez mais presentes nos ambientes acadêmicos e políticos, sobretudo quando está em pauta a discussão sobre a necessidade de renovação dos processos educacionais” (SOUZA & GOMES, 2009, p. 36).

Apresentaremos a seguir algumas propostas realizadas:

Para trabalhar o gênero textual autobiografia, em 2010, expliquei a estrutura, exemplifiquei e propus que os alunos elaborassem a sua no Twitter – com apenas os 140 caracteres. Inicialmente, eles reclamaram, alegaram que seria IMPOSSÍVEL, mas, depois, se surpreenderam com seu poder de síntese. Afinal, vale lembrar que são permitidos até 140 caracteres. Depois, repeti a experiência em 2011, através do facebook, rede social mais utilizada desde a época, mantendo o número de caracteres. Eis alguns exemplos:

- 1- Sou uma receita. Uma pitada de sarcasmo, rancor e uma porção de arrependimento. Mexa bem e tire a tampa. “Voilà”, um prato de vida não vivida. Patrícia O.
- 2- Futebol, samba, amigos, música, conversa. Extrovertido sem querer aparecer. Tímido sem querer se isolar. Eu mesmo sem ser o mesmo. Raphael G.
- 3- Companhia me agrada, a música me leva. Afundo em pensamentos e voou no imaginário. Ciúme do que é meu. Muito ciúme. Sou apaixonada em período integral. Amo tudo que me faz feliz. Rebeca C.
- 4- Uma sonhadora sem limites, de imaginação fértil e mente aberta. Sou um poço de qualidades e defeitos. O óbvio não me convém e o estranho me agrada. Marcelly L.

Ano passado, 2012, no 1º bimestre, um dos conteúdos era o gênero textual manifesto. Apresentei a sua estrutura e vários exemplos (Manifesto Marxista, Pau-Brasil etc.). Os alunos elaboraram um em grupo em forma de poema, música...; e, na prova de redação do bimestre, propus que elaborassem o seu, cujo tema foi: *Manifesto, logo existo*. Foi um trabalho integrado, uma vez que os educadores de sociologia e filosofia também trabalharam a temática na sua respectiva disciplina. A correção foi realizada pelos três educadores. Cada um utilizou uma cor de caneta a fim de tecer os comentários pertinentes do seu conteúdo. Este ano, 2013, para trabalhar o mesmo gênero, usei mais: pedi para que, além dessas atividades, criassem um no MODLE institucional <http://nave-rio.vacavitoria.com>, com os 140 caracteres do Twitter e, novamente, o resultado foi positivo:

- 1- A hora da libertação chegou! A ditadura irá se esvaír. O momento é nosso! Para a rua, já! A África de Mubarak, Qaddafi irá acabar! Thiago T.
- 2- É preciso força de vontade! Para vencermos, na vida não podemos ter moleza e preguiça. Preparemo-nos para o amanhã vitorioso! Lutemos pelo nosso futuro! Julien B.
- 3- Não acredite na ilusão de que devemos consumir para sermos felizes. Não seja manipulado! Não é o excesso de bens que mudará nossas vidas. Sorria mais e consuma menos! Catarina M.

Este ano, no início do 2º bimestre, a equipe de ensino de língua materna realizou a Semana da Língua Portuguesa. A proposta é abordar questões relacionadas à leitura, à escrita e à produção textual de forma criativa, prazerosa e construtiva, a partir do uso das novas tecnologias disponíveis no Colégio José Leite Lopes/NAVE. O objetivo foi promover o conhecimento da língua portuguesa ao abordar temas diversos: leitura e escrita, a

fim de despertar nos educando o interesse por esta área do saber. As atividades desenvolvidas foram: Assistir ao documentário: *Língua Vidas* (em português) – Duração: 1h45; oficinas:

- 1- *HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA* – Prof. EDSON - A oficina tem por objetivo apresentar um breve percurso pela história da formação do nosso idioma.
- 2- *RODA DE LEITURA* – Prof. Priscila Daniello - A oficina objetiva estimular o hábito da leitura e incentivar o uso da biblioteca.
- 3- *NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO* – Prof. Renata Barcellos - A oficina pretende apresentar um breve histórico acerca dos acordos anteriores e refletir sobre as novas regras propostas.
- 4- *A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MERCADO DE TRABALHO ATUALMENTE* – Profs. Lídia e Renata - No *Dia Profissional* (8 de maio), a oficina será proposta a fim de conscientizar os formandos da importância da adequação da linguagem verbal e não verbal no processo seletivo.
- 5- *DIÁLOGOS PECULIARES ENTRE A ÁFRICA E O BRASIL* – Prof. Lídia Oliveira. A oficina tem por objetivo apresentar a influência das línguas africanas no processo de formação da Língua Portuguesa (oral e escrita) do Brasil.
- 6- *A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA CRIATIVA: UMA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS* – Prof. Edson - Renata Barcellos - Objetivo: Refletir a respeito da intertextualidade como um dos recursos expressivos em textos midiáticos.

E atividades na biblioteca a fim de incentivar seu uso. Devido ao número de alunos, organizamos as seguintes atividades assim:

Navegando pelo universo literário: Objetivos: incentivar o uso deste ambiente; estimular a leitura de obras diversas; verificar o nível de conhecimento dos alunos. Descrição da atividade: - Nos intervalos e/ou tempos vagos, os alunos devem ir à biblioteca a fim de descobrir qual é a obra do fragmento selecionado. Os educandos mais participativos e com maior número de “descobertas” ganharão um prêmio (passeio cultural). Observação. Primeira série – terça-feira – 7 de maio; segunda série – quarta-feira – 8 de maio; terceira série – quinta-feira – 9 de maio

NAVESTAK

Objetivo: Verificar qual frase da obra lida - durante o bimestre – o educando destaca como sendo a mais importante para ele; justificar a escolha de uma determinada frase; Descrição da atividade: disponível no site do evento: <http://semanalp.wix.com/nave#>. O aluno realizar a seguinte atividade: - escolher uma frase da obra lida em cada série:

1ª série: *Romeu e Julieta* – Shakespeare

2ª série: *Amor de perdição* – Camilo Castelo Branco

3ª série: *Fome negra* – João do Rio

Critério: justificar sua escolha – no máximo com 140 caracteres. Vejamos aos exemplos:

- 1- *Fome Negra* - João do Rio “[...]Quanto ao trabalho, estão convencidos que neste país não há melhor. Vieram para ganhar dinheiro, é preciso ou morrer ou fazer fortuna. [...]” Escolhi esse trecho, pois retrata a realidade dos trabalhadores do manganês que apesar da miséria sofrida ainda têm esperança de fazer fortuna. Dandara S.

- 2- É uma espécie de gente essa que serve às descargas do carvão e do minério e povoa as ilhas industriais da baía, seres embrutecidos, apanhados a dedo, incapazes de ter ideias Fome Negra - João do Rio. Uma frase forte e interessante, pois dá uma ideia de coisificação do homem, como se não houvesse chance dele se rebelar, um homem limitado. Mostra também um homem embrutecido que trabalha confinado como num campo de concentração. Tâmara C.
- 3- Amava, e tinha ciúmes de Teresa, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas inferos surdos, que não rompiam em lavareda os lábios, porque os olhos se abriam pronto em lágrimas para apagá-la. - Camilo Castelo Branco Escolhi este trecho que se refere à Mariana, que amava Simão Botelho. A personagem expressa o sentimento de uma forma exagerada nas cartas que escrevia para Simão e isso era característico da segunda geração do Romantismo. Uma personagem marcante, amorosa e sensível. Pela ter essas características, me identifiquei com a mesma e escolhi um trecho referente a ela. Adalgiza S.
- 4- Se o amor é cego, não pode acertar o alvo. – Mercúcio A minha justificativa é que, quando uma pessoa está amando, não consegue olhar para os defeitos da amada e por causa disso pode ter consequências. Pedro S.

Ao propor esta atividade, segundo MORAN, a internet “é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (2000, p. 53). Pela participação e entusiasmo dos alunos de toda a escola, parece que atingimos nossos objetivos.

Este ano no CEJLL/NAVE, estamos experimentando o MOODLE <http://nave-rio.vacavitoria.com>. Nele, já realizamos no 1º bimestre um trabalho integrado com química. A educanda abriu uma pasta intitulada Questões de Química. A proposta era os alunos criarem questões a partir do conteúdo trabalhado. Eu, enquanto professora de língua materna, analisava a organização das informações; enquanto a de química, a abordagem do conteúdo. Este segundo bimestre, o projeto é sobre drogas. Para isso, também com uso desta ferramenta, propomos que eles enviassem o roteiro do trabalho a ser elaborado sobre essa temática. Paralelo a isso, houve propostas de redação: a prova bimestral cujo tema foi: “Drogas & sexo. Na década de 80, o lema era *Drogas, sexo e rock and roll*; hoje, qual é o atual? Como a juventude lida com essas questões?”

Também estou propondo microapresentações para analisar e aprimorar a expressão oral. Esta porque, de acordo com Marcuschi, é imprescindível trabalhar a expressão oral também. Afinal, a fala é “uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas” (1997, p. 39). Como a instituição pretende formar cidadãos autônomos, além da habilitação em um dos três cursos técnicos, é nossa função criar situações em que os alunos possam desenvolver essa habilidade. Em projetos integrados com outras disciplinas também verificamos a expressão não só oral como também postural. Um dos realizados foi o NAVE +20, em que os alunos defendiam ou não a construção da Usina de Belo Monte.

...cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descaído treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN, 1998, p. 25).

Por fim cabe ressaltar que, nas duas instituições, o educador é orientado a utilizar os recursos tecnológicos. Principalmente, o institucional. Isso é positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade com a conexão, o tempo dedicado à elaboração e à análise das propostas. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise questões de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir ativi-

dades propostas. Assim, o uso de recursos midiáticos e da tecnologia permite-nos ampliar o conceito de aula e de sala de aula.

4. *Considerações finais*

A partir de uma breve reflexão sobre o ensino da língua materna e de minha experiência em 2008 com a tecnologia na prática pedagógica, tenho me tornado uma imigrante digital e procurado desenvolver, cada vez mais, atividades utilizando as diversas ferramentas: blog, youtube, redes sociais, MOODLE... Tenho comprovado não só como o ensino deve ser desenvolvido dentro da concepção da interação – de ser produtivo – fazer sentido para o aluno os conteúdos a serem trabalhados; como também os apontamentos de Moran a respeito do uso dos recursos tecnológicos “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo” (2000, p. 17-18). Por isso, o resultado nas avaliações externas têm ratificado isso. Quanto ao CEJLL/NAVE, nas provas como o SAERJ, UERJ e ENEM, a instituição tem se destacado com os melhores resultados da Rede Estadual de Ensino. Em relação à UNICARIOCA, a avaliação AV2 é institucional e on-line pelo MOODLE. No final do período, a prova é aplicada contemplando a ementa do curso. Os educandos têm apresentado desempenho satisfatório. Aqueles que pleiteiam vaga em concurso público também apresentam um bom resultado.

Hoje, verifico como faz-se necessário enquanto educadores nos mantermos conectados ao mundo e, essencialmente, ao tecnológico. Precisamos navegar pelas redes sociais hoje na “moda”, a fim de percebermos aquilo que está despertando a atenção dos educandos. Esses precisam ser expostos a atividades em que “requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa.” (DEMO, 2008). Ao utilizarmos os diversos recursos tecnológicos na construção dos diversos conteúdos, desenvolvemos a criatividade e diversas habilidades.

Faz-se necessário dizer que não basta utilizar a tecnologia e a dinâmica da aula permanecer a mesma. A metodologia deve ser repensada para abordarmos os diversos conteúdos das disciplinas.

“Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

Por fim, os grandes desafios da contemporaneidade são: tornar-se imigrante digital e “apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão, na regulação de situações de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:
<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOU, P. *Dez novas competências para ensinar* Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

SAUSSURE E A DIACRONIA CEM ANOS DEPOIS

José Pereira da Silva (UERJ)

1. Síntese do que se propõe neste minicurso

Neste minicurso, 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 desse minicurso: 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 devidas aplicações e da qual serão buscadas exemplificações adequadas e ilustrativas.

2. 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 que 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.

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.

3. 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 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)

4. *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 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.

5. *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, vindo 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 (< pōer < 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 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 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)

6. *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 isso, 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.

7. *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)

8. *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)

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)

9. *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)

10. 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)

11. As duas perspectivas da diacronia

A linguística sincrônica só admite a perspectiva dos falantes e, conseqüentemente, 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 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 retrospectiva. 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)

12. *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, 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)

13. *Reflexões conclusivas*

Poderíamos concluir este minicurso 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.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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.

GRAMÁTICA HISTÓRICA E MUDANÇA LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

1. Apresentação e síntese do minicurso

Nesta oficina, pretende-se demonstrar que a gramática histórica não é coisa distante no tempo nem no espaço, mas contínua e persistente, tanto geográfica quando cronologicamente.

Relembrados de que a história não parou e que a língua só existe enquanto, quando e onde houver uma comunidade de usuários que se comuniquem por ela, os brasileiros estão sendo conscientizados de que o português brasileiro existe e tem evolução própria, assim como a língua de qualquer comunidade (país, nação, categoria profissional ou nível sociocultural), com as peculiaridades que lhe são próprias.

Neste momento, em que a diacronia linguística está mais valorizada e se toma consciência de sua importância, outras especialidades pertinentes, como a crítica textual (preparando textos fidedignos para documentação de fases anteriores da língua) e a sociolinguística (orientando a política linguística e pedagógica), desenvolvem novas reflexões e atividades.

Essa contribuição múltipla está sendo utilizada no preparo de manuais didáticos para auxiliar os professores já formados quando essa realidade linguístico-pedagógica começou a tomar corpo entre nós. Rosa Virgínia, Ataliba de Castilho e Marcos Bagno, assim como Rosa Borges e Rita Queiroz, além de muitos outros dedicados pesquisadores, vêm mudando a realidade do ensino e dos estudos linguísticos e filológicos no Brasil, mostrando com reflexões e com documentos, o quanto e como a língua muda com o tempo.

O grupo da geolinguística, com líderes regionais em diversos pontos do país, em torno do projeto do Atlas Linguístico do Brasil (com Suzana Alice Marcelino e Jacyra Andrade Mota), vem mostrando a variação linguística com eficiência exemplar, apesar das dificuldades atinentes ao método, completando este quadro dos estudos da diacronia da língua portuguesa nessas localidades.

A evolução da língua continua, aqui e agora, como existiu no passado e continuará no futuro.

2. *História interna (ou gramática histórica) e história externa*

Na tradução de Mário Eduardo Viaro do livro *O Português Brasileiro: Formação e Contrastes*, Volker Noll atribui a Saussure a distinção que hoje se faz entre “os elementos internos e os elementos externos da língua, o que reflete também o fato de os idiomas possuírem uma história interna e uma história externa”, lembrando que é a história interna que “afeta o sistema e as mudanças desse sistema”, enquanto a história externa trata dos “eventos históricos e sociológicos suscetíveis de influírem na evolução da língua”. (NOLL, 2008, p. 261).

3. *O dialeto brasileiro*

Além de haver grande parte de fatos linguísticos conservadores no português brasileiro que já se modificaram no português europeu, vale destacar aqui (porque estamos tratando de evolução e mudança) o que nos apontou em seu artigo “Mudança fônica no português brasileiro: Introdução”, o professor Dermeval da Hora (2010, p. 39):

São [aspectos] inovadores a realização exclusiva de vogais médias fechadas /e/ e /o/ antes de nasal, quando tônicas (*vênia, Antônio*); a elevação e até mesmo redução do /e/ em clíticos (*me, te, se, de*), a vocalização da lateral em final de sílaba (*anel, filtro*), a ditongação em sequências v/S/ (*mesmo, luz, atrás, três, pés*), a epêntese em certos grupos consonantais (*rit[i]mo, ab[i]sorver*), a palatalização das oclusivas alveolares antes de /i/ (*sentir, pedir*), a posteriorização ou até mesmo apagamento da vibrante pós-vocálica (*fazer, pegar, doutor*). [Volker] Noll (2008, [p. 75-76]) acrescenta a esse quadro a vocalização da lateral palatal (*folha > foia, mulher > muier*) e a assimilação total do /d/ após /N/ (*fazendo > fazeno*), traços populares do português brasileiro.¹⁹

No livro *Ensaio de Sócio-História do Português Brasileiro*, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004a, p. 44) lembra que é por motivação interna que se desenvolvem atualmente os estudos histórico-diacrônicos no Brasil, a questão do “português brasileiro, língua oficial majoritária de nosso país”.

Fazem-se, nos tempos que correm no Brasil, estudos histórico-diacrônicos com várias orientações: na direção da sócio-história ou história social; da criolística; da sociolinguística no chamado *tempo real*; da sintaxe diacrônica gerativista; das fonologias não-lineares; do descritivismo interpretativo, necessário como organizador de dados do passado e essencial para análises teóricas subsequentes, e continua a fazer-se crítica textual de documentos do passado, base também necessária como fonte para a recolha de dados confiáveis para estudos histórico-diacrônicos. (*Idem, ibidem*)

Nos seus *Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil*, livro concluído nos seus últimos dias de vida e publicado postumamente, Sílvia Elia deixou regis-

¹⁹ Para iniciar o estudo gramatical sistemático do português brasileiro atual, sugerimos a leitura dos livros de Mário Alberto Perini (*Gramática do português brasileiro*), Ataliba Teixeira de Castilho (*Nova gramática do português brasileiro*) e Ataliba Teixeira de Castilho e Vanda Maria Elias (*Pequena gramática do português brasileiro*).

Do ponto de vista contrastivo, algumas obras devem ser vistas para maior aprofundamento do estudo da língua portuguesa, entre as quais apontam-se as seguintes: de Volker Noll, traduzido por Mário Eduardo Viaro (*O português brasileiro: formação e contrastes*), de Clóvis Monteiro (*Português da Europa e português da América: aspectos da evolução do nosso idioma*), de José Jorge Paranhos da Silva (*O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brasil*) e o de Cândido Jucá filho (*Língua nacional: As diferenciações entre o português de Portugal e o do Brasil autorizam a existência de um ramo dialetal do português peninsular?*) entre outros.

trado que, apesar de não terem produzido os resultados esperados, as reivindicações de um estudo aprofundado do português brasileiro não são recentes:

A língua, produto coletivo, teria, pois, suas raízes na alma popular ou nacional. José de Alencar chegou a perguntar retoricamente: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera?” (no prefácio a *Sonhos d’Ouro*, 1872). E em 1888 escrevia Macedo Soares no prólogo do seu então incompleto *Dicionário Brasileiro*: “Já é tempo dos brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal”. (ELIA, 2003, p. 14)

E é importante levarmos em conta as palavras encorajadoras de Ataliba Teixeira de Castilho, em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, lembrando-nos de que

A crescente importância do Brasil no cenário internacional mostra claramente que chegou a hora e a vez do português brasileiro. Chegou a hora, também, para que se trace uma vigorosa política linguística para o português brasileiro, ancorada em sua continuada documentação e análise, no estudo de sua história, na melhoria de seu ensino como língua materna e numa grande cruzada em favor da difusão do português brasileiro como língua estrangeira, em que Portugal tem reinado soberano com seu Instituto Camões. A hora é esta. Vamos ajudar os portugueses a difundir a língua. (CASTILHO, 2010, p. 194)

4. A romanização da Península Ibérica

Falando da variação como força centrífuga na evolução linguística, Marcos Bagno, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, lembra que

O poder nivelador da escolarização provoca em muitas pessoas a substituição de usos linguísticos mais estigmatizados por outros que não sofrem discriminação por parte das camadas mais letradas da população. Com isso, as pessoas que receberam educação formal e têm origem em camadas sociais desfavorecidas apresentam modos de falar diferentes dos de seus pais e demais familiares analfabetos ou semianalfabetos. Embora exista, da parte de muitos linguistas e educadores, a persistente declaração de que a escola não deve ‘substituir’ um modo de falar por outro, essa substituição decorre naturalmente da vontade do indivíduo que, ao se ver discriminado (junto com sua comunidade) por seu modo de falar, procura fugir dessa ameaça sociocultural se apropriando das variantes linguísticas de prestígio. (BAGNO, 2011, p. 129)

Essas e outras causas fizeram tão rápida difusão da fala e da civilização romanas na Península Ibérica que, já no século I da nossa era, segundo o testemunho de Estrabão, geógrafo grego que viajou a bacia do Mediterrâneo, “os turdetanos [povo do interior da Península Ibérica] e os ribeirinhos do Bétis [rio que hoje se denomina Guadalquivir] adotaram de todo os costumes romanos e até já nem se lembram de sua própria língua.” (ESTRABÃO, *apud* SILVA, 2010, p. 20-21)

Na *Gramática Pedagógica* de Bagno, podemos ler que

A mudança linguística é um fenômeno complexo que sempre tem desafiado os estudiosos. A primeira reação foi a que comparava a mudança a “ruína” e a “corrupção” da língua. Essa atitude permanece muito enraizada até hoje na maioria das sociedades. Mas já faz um bom tempo que a pesquisa científica acerca da mudança linguística abandonou essas concepções e tem oferecido respostas mais racionais e interessantes para a pergunta sobre como e por que as línguas mudam. (BAGNO, 2011, 123)

Com o que já sabemos até o momento, é possível dizer que *a mudança linguística é um processo social e cognitivo*. Isto significa que dela participam fatores *socioculturais*, decorrentes das dinâmicas de interação dos indivíduos e das populações de uma dada comunidade, e fatores *soci-*

ocognitivos, derivados do funcionamento do nosso cérebro quando processamos a língua que falamos (e fazemos isso a cada segundo), processamento que implica não só o indivíduo, como também os demais com quem ele interage. (BAGNO, 2011, 123-124)

Era apenas uma única língua latina, mas havia o *latim literário*, escrito, cheio de variações estilísticas; e o *latim vulgar*, falado, com vida própria, livre dos princípios rígidos de fonética, morfologia e sintaxe. É essa língua falada que foi se tornando cada vez mais rica e complexa, com as influências recebidas das novas conquistas do Império.

Se uma comunidade é constrangida a falar outra língua diferente da sua, o contato dessas duas línguas provocará mudanças principalmente na segunda língua, devidas à exposição mais ou menos intensa a ela, implicando em uma aprendizagem com maior ou menor grau de proficiência. “O tipo de constrangimento que leva uma população a tentar se apoderar de uma língua diferente também incide nos processos de mudança”. (BAGNO, 2011, p. 123)

Vale a pena acrescentar aqui uma lição de José Carlos de Azeredo em sua *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, quando ensina que

... no papel de meios correntes de expressão e de comunicação, todas as variedades de uma língua são dotadas de estrutura complexa em qualquer fase de sua existência histórica, funcionalmente adequadas aos objetivos interacionais de seus usuários, e permanentemente adaptáveis às novas necessidades de expressão da comunidade.

A mudança na língua é causada por fatores diversos, mas é certo que nenhum deles opera independentemente e que, para que atuem e produzam seus efeitos, é indispensável uma condição: que a língua esteja em uso e integrada no cotidiano dos que a falam. Uma língua não muda ‘de vez em quando’, mas continuamente. Algumas mudanças podem ser notadas em curtos períodos, como o surgimento de certas palavras e o desuso de outras; mas mudanças coletivas de pronúncia e de construções gramaticais são bem mais lentas e praticamente imperceptíveis ao longo da vida de uma pessoa. (AZEREDO, 2008, p. 61)

5. O galego-português e a fixação do português moderno

A língua usada em Portugal no período arcaico ainda não é o português propriamente dito, mas o *galego-português*, cujo domínio se estendeu da Galiza ao Algarve. Posteriormente, as diferenças dialetais foram-se acentuando e as duas línguas ganharam formas próprias, até que no começo do século XVI, com a publicação das duas primeiras gramáticas e com a publicação de *Os Lusíadas*, o português adquiriu as linhas definitivas. (SILVA, 2010, p. 32)

No tópico sobre *diacronia na sincronia*, Marcos Bagno lembra que a língua evolui diferentemente em cada comunidade e que essas diferenças dependem da história de cada uma delas. Por isto é previsível que em certas comunidades “as pessoas falem de um modo que se distancia grandemente das variedades urbanas e que empreguem palavras e expressões antigas que já não são empregadas pelos falantes urbanos, além de também usarem formas novas, desconhecidas das demais comunidades”. (BAGNO, 2011, p. 121)

6. *Fontes de estudo da língua falada em passado remoto*

Até mesmo de passado relativamente recente, é impossível o acesso a documentação sonora de uma língua, porque os processos de registro sonoros surgiram no final do século XIX. Por isto, os diálogos do teatro romano, por exemplo, constituem fonte inestimável para o estudo das tendências do latim falado. Imitando a fala do povo, assim como ocorria no passado, certos autores procuram reproduzir a língua falada de sertanejos, imigrantes e de pessoas incultas, em revistas, comédias ou em farsas.

As mudanças linguísticas ocorrem, naturalmente, entre as gerações de falantes, mas também se processa através da variação entre as classes sociais. Normalmente, uma forma inovadora emerge na fala dos indivíduos das classes mais baixas da sociedade e vai subindo na escala social até ser incorporada pelos falantes das camadas mais altas.

Essas mudanças linguísticas só se completam quando se instalam nas camadas mais altas da comunidade, momento em que a inovação passa a ser a forma de prestígio e a forma antiga é que começa a ser desprestigiada.

É muito comum que a forma inovadora, quando ainda está restrita aos falantes de menor prestígio social, sofra uma avaliação negativa por parte dos grupos socioeconômicos dominantes. Quando essa *avaliação* deixa de ser negativa, é porque parou de ser condenada como “erro” e se tornou plenamente aceita (BAGNO, 2011, p. 132)

7. *Tendência para o uso das formas perifrásticas*

A tendência para o uso das formas perifrásticas correspondia ao desejo de expressar de modo claro as relações que a língua clássica exprimia muito concisamente por meio de sínteses gramaticais. (SILVA, 2010, p. 44)

Isto continua na língua portuguesa, como em outras línguas românicas e não românicas, como o francês e o inglês. Por isto é que as formas sintéticas, marcadas pela flexão, começam a ser substituídas pelas formas analíticas, em que as categorias de número e pessoa passam a ser marcadas pelos pronomes pessoais. Exemplos: falavam > eles falava, falamos > nós fala ou a gente fala.

8. *Alterações fonéticas ou metaplasmos*

Seja qual for o metaplasmo, sempre se deve ter em conta que a transformação que se verifica em um fonema é:

a) inconsciente e, portanto, não é efetuada deliberadamente. Por exemplo, quando alguém, entre nós, diz *ocê*, em lugar de *você*, não deliberou suprimir o fonema inicial do pronome e nem perceberá que o faz.

b) gradual, resultando de uma série de transformações sucessivas e, às vezes, muito lentas. Por exemplo, esse referido pronome *você* resulta da transformação de *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *vossê* e, finalmente, *você*, que já está se modificando para *ocê* e *cê*, na língua oral e oralizada.

8.1. Apócope

Apócope é o desaparecimento de fonema no final da palavra. Note-se que algumas apócoses são encontradas apenas em expressões estereotipadas.

No Brasil, o tratamento dado ao [r] de final de palavra se faz preferentemente por *apócope*, isto é, por queda da consoante: [kã'ta], [be'be], [su'bi], [profe'so] etc. Uma vez que a alternância da sílaba tônica (junto, em alguns casos, com a alternância de vogal alta e vogal baixa) já permite distinguir o infinitivo do verbo conjugado, o [r] pode ser dispensado para a identificação do infinitivo. Compare: presente ['abri] – infinitivo [a'bri], presente ['fala] – infinitivo [fa'la], presente ['kãta] – infinitivo [kã'ta], presente ['ovi] – infinitivo [o'vi], presente ['sabi] – infinitivo [sa'be], presente ['vivi] – infinitivo [vi've]”. (Cf. BAGNO, 2011, p. 148-149, transcrito com adaptação).

Mário Alberto Perini, tratando da apócope do /R/ final também lembra que quando ele é “parte de uma forma verbal, é normalmente omitido, de maneira que *partir* e *parti* se pronunciam da mesma maneira”, acrescentando que

Essa omissão não é característica da fala “inculta”, mas é universal no Brasil, em todas as regiões e todas as classes sociais. O r final só é pronunciado em falas muito formais (como em um discurso em público), ou quando citando diretamente a palavra, como em *o verbo amar*.

Quando não pertence a uma forma verbal, o r final no Sul e Sudeste é pronunciado, mas no Nordeste é geralmente omitido; assim, *amor* tem r final no Sul, mas termina em vogal no Nordeste. (PERINI, 2010, p. 344)

8.2. Epêntese

Epêntese é o desenvolvimento de fonema no interior da palavra.

A epêntese possui uma modalidade que é o *suarabácti* – intercalação de uma vogal para desfazer um grupo de consoantes: *planu* > *prão* > *porão*, *blata* > *brata* > *barata*, *advogado* > *adevogado*, *obter* > *obiter*, *optar* > *opitar*.

Segundo Bagno (2011, p. 153), “A epêntese é muito frequente no português brasileiro para a eliminação de hiatos em muitas variedades: *boa* [‘b^oua], *coroa* [co’^oua], à *toa* {a’^oua} etc. [...]”.

É frequentíssima a epêntese do [i] no português brasileiro entre uma vogal e um [s] em final de palavra, pronúncia que não sofre estigmatização; ao contrário, é tão corrente que os falantes das variedades que não a fazem são logo reconhecidos como provenientes de determinadas regiões (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, por exemplo): arroz [a’hois], dez [d^eis], fiz [fiis], mas [mais], nós [nois], pôs [pois], voz [vois]. (*Idem, ibidem*)

Como hiperurbanismo também ocorre o acréscimo de uma semivogal ao numeral *doze*, por exemplo, pronunciado como *douze* por algumas pessoas, no Rio de Janeiro.

8.3. Paragoge

Paragoge é o desenvolvimento de fonema no final da palavra. Em algumas variedades menos difundidas, principalmente em Minas Gerais, ocorre este acréscimo de vogal à consoante final, como em [sɔli] para sol; [pa'peli] para papel; [mali] para mal etc. (Cf. BAGNO, 2011, p. 148).

8.4. Vocalização

Vocalização é a passagem de uma consoante a semivogal.

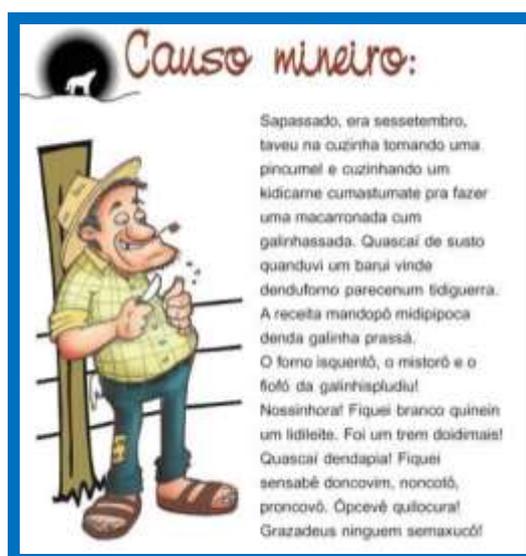
Mesmo sendo reduzido o número de consoantes que podem ocorrer em final de palavra – apenas três: [l], [r], [s] [...] –, elas sofrem forte pressão para não ocupar esse lugar ou, então, para se transformar em vogais. O [l] na grande maioria das variedades do português brasileiro já se vocalizou completamente em [ʊ]: *mal* [maʊ], *mel* [mɛʊ], *mil* [miʊ], *gol* [goʊ], *sul* [suʊ]. (BAGNO, 2011, p. 148).

No interior de Minas Gerais ainda ocorre a vocalização do -r pós-vocálico em palavras como *porco* > *poico*, *corpo* > *coipo*, apesar de ser bastante restrita e discriminada. É provável que se trate de uma evolução do r retroflexo do dialeto caipira.

8.5. Crase

Quando a crase se dá pela junção da vogal final de uma palavra com a vogal inicial de outra. Na formação de expressões compostas, recebe o nome especial de **sinalefa**: *outra + hora* > *outrora*, *de + este* > *deste* etc.

Veja neste causo mineiro: *galinhassada* < *galinha assada*, *prassá* < *para assar*.



8.6. Nasalização

Nasalização é a transformação de um fonema oral em nasal. Pode ocorrer em virtude da influência de uma consoante nasal próxima (*m, n*), ou por analogia.

Em sua *Gramática Pedagógica*, Marcos Bagno diz que

A pronúncia [ˈlũa], com seu *u* nasal, representa a conservação de uma pronúncia medieval, atestada até por escrito, com til sobre *u* e tudo, em textos provenientes dos séculos anteriores à chegada dos portugueses ao Brasil. Na formação do galego, o *n* intervocálico de palavras como *lana, luna, leona, corona, arena* sofreu sincope, isto é, ‘caiu’, mas antes de desaparecer transferiu seu traço nasal para a vogal anterior a ele; assim, encontramos em textos medievais as formas *lãa, lũa, leõa, corõa, arẽa*. Mais tarde, os hiatos resultantes da queda do *n* vão ser eliminados, como no caso de *lã* e *areia*, ou vão permanecer, perdendo no entanto, a nasalidade: *lua, leoa, coroa*. Como é fácil perceber, os falantes que dizem [ˈlũa] conservam uma pronúncia que sem dúvida estava presente na fala dos primeiros colonizadores portugueses. Embora a pronúncia [ˈlũa] esteja hoje restrita a comunidades rurais do interior do Nordeste [principalmente], nessa mesma região, nas zonas urbanas e na fala de cidadãos mais letrados, é comum ocorrer pronúncias como [ˈũa] (*uma*), [ˈvẽa] (*venha*), [ˈtẽa] (*tenha*), como hiato, e que conservam a pronúncia anterior ao surgimento da consoante [ɲ], o que pode levar a crer que essa era a pronúncia vigente entre os primeiros portugueses que chegaram por aqui. (BAGNO, 2011, p. 119-120):

Podemos dizer, neste caso, que essa realização nasalizada não corresponde a uma alteração fonética, mas a manutenção de um estágio anterior, que resistiu na forma do português medieval ou galego-português.

8.7. Desnasalização

Desnasalização é o desaparecimento da nasalidade de um fonema. Por exemplo, na formação do português, é frequente, em certa época, a queda do *n* intervocálico, que transmite a nasalidade à vogal anterior; nasalidade esta que pode desaparecer depois.

Veja em Bagno (2011, p. 155), No tópico que trata de *economia linguística*, mais especificamente, da desnasalização das vogais e ditongos nasais postônicos e monotongação desses ditongos, Marcos Bagno lembra que, assim como caiu a consoante nasal que marcava o acusativo singular no latim, a pronúncia de uma nasalidade depois da sílaba tônica seguiu essa tendência da economia linguística, de modo que é muito comum o desaparecimento dessa nasalidade, como acontece na pronúncia de palavras como *cantaram* [kã'tarãu] > [kã'taru]; *falaram* [fa'larãu] > [fa'laru]; *fizeram* [fi'zerãu] > [fi'zeru]; *homem* [õmẽi] > [õmi]; *ontem* [õtẽi] > [õtɕi]; *bobagem* [bo'bazẽi] > [bo'baʒi] etc.

8.8. Palatalização

No caso da palatalização, os mesmos falantes que pronunciam [ˈlũa] apresentam uma inovação, que é “a pronúncia [i] para o que escrevemos com *lh*, como *trabalho* que esses falantes pronunciam [tra'baiu]” (MAGNO, 2011, p. 120), na mesma direção que tomou o espanhol andaluz e peruano, e o francês.

Essa e outras transformações ocorridas em outras línguas mostram que há razões de ordem articulatória para a evolução da consoante palatal [ʎ]. Por isto, pode-se concluir que “A pesada carga de discriminação que incide no Brasil sobre os falantes que pronunciam [tra’bairu], [‘paia], [a’beia] etc. é de ordem estritamente social e nada tem a ver com alguma suposta incapacidade dessas pessoas de *falar direito*”. (*Idem, ibidem*)

8.9. Monotongação ou redução

É a simplificação de um ditongo em uma vogal, como em *lucta* > *luita* (arc.) > *luta*, *auricula* > *orelha*, *graixa* > *graxa*, *cuitelo* > *cutelo*, *luito* > *luto* e *pluvia* > *chuvia* > *chuva*.

No caso da variação linguística que ocorre atualmente em palavras como *ameixa* > *amexa*, *beijo* > *bejo*, *queijo* > *quejo*, *cabeleireiro* > *cabelerero*, *cheirei* > *cherei* e *beirada* > *berada*, onde os ditongos são monotongados, pode-se concluir que é a presença de uma consoante palatal (ʎ e ʒ) ou de uma vibrante simples (r) que a favorece, visto que “Diante de outras consoantes ou em final absoluto de palavra, o ditongo [ei] conserva sua semivogal”. (BAGNO, 2011, p. 130)

8.10. Rotacismo

O rotacismo consiste na substituição da consoante lateral [l] pela vibrante [r], nos encontros consonantais bl, cl, gl, pl, como se pode ver em *blata* > *brata* > *barata*, *clavu* > *cravo*, *gluten* > *grude*, *plaga* > *praia*, *platta* > *prata*, *plica* > *prega* etc.

Esta variação é das mais estigmatizadas no português brasileiro, apesar de estar presente nos melhores clássicos de nossa literatura. Assim, “Na obra de Camões (século XVI), encontramos *frauta*, *frecha*, *ingrês*, *pranta*, *pruma* etc.” (BAGNO, 2011, p. 156), assim como em muitos outros autores.

9. A ortografia e a fonética histórica

No livro *Português Brasileiro?*, Marcos Bagno nos alerta para o fato de que erro de ortografia não é erro linguístico, mas erro de escrita, porque ortografia, rigorosamente, não faz parte da gramática, já que a língua se realiza na forma oral. A escrita é mera tentativa de representar a língua, inclusive, com regras que não representam a sua oralização.

A ortografia foi um *artifício* inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países, é uma decisão *política*, é uma lei, um decreto assinado pelos que tomam as decisões em nível nacional. Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos. (BAGNO, 2002, p. 28)

Agora, com o novo acordo ortográfico da língua portuguesa que está sendo implementado, algumas simplificações foram importantes, como a eliminação do trema, do acento nos hiatos finais *oo(s)*, *eem* e alguns outros que não se justificavam.

Vale apenas lembrar, no entanto, que também pode acontecer de a ortografia ser causa de alguma evolução fonética, apesar de serem raríssimos os casos em que isto ocorre. Os dois casos mais comuns que costumam ser apontados são a reconstituição fonética do grupo [gn], que já se havia evoluído para [n] ao final da Idade Média, como se pode ver nas principais obras do início do século XVI (digno > dino, benigno > benino, signo > sino etc.) e o desenvolvimento de uma consoante /m/ na formação do feminino de palavras terminadas em [ũ], de modo que

... a pronúncia da consoante *m* na palavra *uma* é decorrência exclusiva de sua forma escrita: sendo o masculino *um* [ũ], o feminino natural é [‘ũa], como é a pronúncia corrente entre falantes de algumas variedades regionais (e também em galego), mas por caprichos da ortografia, o feminino se formou com o acréscimo de um *-a* à forma do masculino, em que o *m* é só um índice de nasalidade da vogal e não uma consoante. Disso resultou a pronúncia [‘uma], calcada na ortografia. Como se pode ver, a fixação da escrita, mesmo agindo como força centrípeta contra as mudanças, acaba provocando mudanças imprevistas. (BAGNO, 2011, p. 126-127)

10. Diferenças sociais nas formas divergentes

As diferenças sociais resultaram do interesse que as classes cultas sempre mostraram por um vocabulário mais rico e mais próximo das origens da língua. Era bastante natural que um letrado, um jurista, fosse buscar no latim o vocábulo *legítimo* (de *legitimus*) para indicar *aquilo que está de acordo com a lei*, uma vez que a evolução dessa palavra, quando da sua primeira entrada na Península, resultou em *lindo*, palavra que não têm, nem de longe, o sentido de *legítimo*. O mesmo aconteceu com centenas de outras palavras e só assim se explica que ao lado de formações populares como *olho*, *agosto*, *lealdade*, *logro*, *caldo* e *solda*, e tantas outras, existam as formas eruditas de *óculo*, *augusto*, *legalidade*, *lucro*, *cálido* e *sólida*. (Cf. SILVA, 2010, p. 110)

No português brasileiro, por exemplo,

Os aspectos linguísticos mais estigmatizados pelos falantes urbanos cultos ocorre nos modos de falar de negros, índios, mestiços e brancos pobres: a restrição das regras de concordância nominal, simplificação do paradigma verbal, a rotacização de [l] em encontros consonantais (*pranta*, *crima*, *ingrés*) ou em travamento silábico (*f[r]me*, *fa[r]ta*, *cu[r]pa*), a lambdacização, velarização ou vocalização de [r] em travamento de sílaba (*gaufo*, *te[ʋ]ça*, *ce[ʋ]veja*), a deslateralização da consoante [ʎ], que se vocaliza (*traba[i]o*, *pa[i]a*, *abe[i]a*) etc. (BAGNO, 2011, p. 146)

11. Vestígios do gênero neutro em português nas formas de pronomes demonstrativos

Comentando o quadro em que Claudia Roncarati (2003, p. 143) registrou o uso do demonstrativo em 1980 e em 2000 na fala do Rio de Janeiro, Bagno destaca que

... o antigo sistema ternário do português clássico – *este/esse/aquele* – virtualmente desapareceu na variedade estudada, tendo sido substituído por um sistema binário – *esse/aquele* – que compensa a perda do *este/isto* combinando os demonstrativos com advérbios de lugar: *esse aqui*, *esse aí* / *isso aqui*, *isso aí*, combinação que também se faz com *aquele*: *aquele ali* – *lá* / *aquilo ali* – *lá*. O que vale para a variedade carioca falada também vale para todo o português brasileiro falado no Brasil e já tem ampla repercussão nos gêneros escritos monitorados, de modo que é certo dizer que ocorreu uma mudança, já plenamente instalada, no sistema demonstrativo da nossa língua. (BAGNO, 2011, p. 123)

Em relação a este fato, José Carlos Azeredo (2008, p. 248) também tratou em sua *Gramática*, de forma semelhante às reflexões de Roncarati e de Bagno.

12. Sistema verbal latino

Na formação da língua portuguesa, é importante considerar o que diz Bagno (2011, p. 164) em sua *Gramática Pedagógica*:

A eliminação da redundância no caso da concordância verbal é bastante clara: em vez de indicar a pessoa duas vezes, com o índice pessoal e com a flexão, o princípio da economia linguística se aplica, restringindo a indicação morfológica somente a um dos elementos do sintagma. É importante notar que, na comparação entre diversas línguas, a perda das marcas de flexão com o correspondente uso do índice pessoal-sujeito de maneira obrigatória parece ser predominante. Para muitos linguistas, o processo é clítico, já que as marcas de pessoa e número podem ser resultantes da aglutinação de pronomes muito antigos que, pelo processo de gramaticalização, perderam sua autonomia lexical e se tornaram morfemas. (BAGNO, 2011, p. 164)

Note-se ainda que houve mudança de conjugação dentro da própria língua portuguesa. Ex.: *cadere* > *cadere* > *caer* (arcaico) > *cair*; *corrighere* > *corrighere* > *correger* (arcaico) > *corrigir*.

Veja também, no português brasileiro de diversas regiões, a formação de um verbo de primeira conjugação a partir do verbo “pôr”, que passa à primeira conjugação, na forma *ponhar*, em que a analogia com *sonhar* é bem clara: “a regra aqui, portanto é: *sonho* está para *ponho*, assim como *sonhar* está para *ponhar*. Com isso, o verbo *pôr*, com seu infinitivo peculiar, altamente irregular, se torna regular”. (BAGNO, 2011, p. 189).

13. Desaparecimento de tempos

O latim vulgar impôs transformações profundas à conjugação latina, levando ao desaparecimento de inúmeros tempos, tanto no *infectum* como no *perfectum*.

Trazido para terras brasileiras, esse paradigma passou por várias mudanças. Uma das mais importantes, segundo os pesquisadores, foi a generalização do uso do pronome *você*. Outras mudanças foram o desaparecimento total das formas correspondentes a *vós*, a introdução do pronome *a gente*, o emprego das formas *o senhor/a senhora* como marcas de tratamento respeitoso. Com isso, uma forma verbal como *falava* poderia corresponder a *eu, você, ele, ela, a gente, o senhor, a senhora*. Assim, do mesmo modo que ocorreu em francês e inglês, o português brasileiro começou a se tornar uma língua em que o sujeito do verbo tem que ser enunciado, na forma de um nome ou de um índice pessoal. Essa tendência se generalizou ainda mais, de modo que, mesmo entre os brasileiros que usam o pronome *tu*, a forma verbal mais frequente é a que corresponde à não pessoa: *tu canta, tu cantou, tu cantava* etc., como se verifica no Rio Grande do Sul, por exemplo. Nas variedades em que ao *tu* correspondem as formas do português clássico (como no Maranhão e no Pará), existe uma acirrada concorrência entre *tu cantas* e *tu canta*. Nas variedades que tiveram sua origem histórica nas situações de *contato* entre línguas africanas e o português, o paradigma da conjugação passou por mudança ainda mais radical, já que as flexões, no presente do indicativo, se reduziram a duas: uma para *eu* e outra para *não eu*: **EU falo**, (*tu, você, o senhor, a senhora, ele, ela, a gente, nós, vocês, eles, elas* = **NÃO EU) fala**. (BAGNO, 2011, p. 162-163).

Nas línguas românicas predominam essas locuções verbais, notando-se que na fase final do latim vulgar o verbo auxiliar é proposto ao infinitivo, *cantare habeo*, daí em por-

tuguês cantarei. Analogicamente é formado o futuro do pretérito. Do mesmo modo que se dizia *habeo dicere* tenho a intenção de dizer, assim também se podia expressar *habebam dicere* tinha a intenção de dizer, donde em português: *cantare habebam* > cantaria.

Na língua falada, o futuro do pretérito também é quase totalmente eliminado, sendo amplamente substituído pelo *imperfeito do indicativo*, principalmente em expressão de hipóteses:

“Se eu tivesse condições, *comprava* um carro novo”, em lugar de *compraria*. A forma *gostaria* sobrevive como item cristalizado, estereotipado. Como o uso da mesma forma verbal se distribui por contextos semântico-pragmáticos bem delimitados, não há risco de ambiguidade na interpretação dos enunciados: “Você *podia* me ajudar a limpar a sala?” / “Naquela época você não *podia* imaginar que ele era tão mesquinho”. Cabe também observar que a expressão do *futuro do pretérito* se faz com muita frequência por meio de uma forma composta com o emprego do auxiliar *ir*: “Se você experimentasse, tenho certeza que *ia gostar* de bacalhau”. (BAGNO, 2011, p. 167)

14. Fatos devidos à analogia

Estudando a *analogia*, o Professor Sousa da Silveira (1983, p. 295) define-a como sendo “uma força que atua, ou transformando uma coisa para a pôr de acordo com outra com a qual tem relação real ou suposta, ou criando uma forma nova de conformidade com um tipo ou paradigma”.

Não por acaso, as formas irregulares que sobrevivem por mais tempo são precisamente aquelas mais usadas e usadas com maior frequência e que, justamente por isso, resistem aos processos de regularização paradigmática. É o caso, por exemplo, dos verbos mais empregados em português brasileiro (e em todas as línguas): *ser, ter, dar, ir, ver* etc. O próprio fato de serem palavras curtas demonstra sua alta frequência de uso, pois quanto mais uma palavra é usada (sobretudo quando passa pelo processo de gramaticalização) mais tendência ela apresenta de, ao longo do tempo, se contrair (confira *Vossa Mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você* > *ocê* > *cê*). (BAGNO, 2011, p. 188)

15. Deslocamento da acentuação em formas verbais

A acentuação tônica na 1ª e na 2ª pessoas do plural, do *imperfeito* e do *mais-que-perfeito* do indicativo, bem como do *imperfeito* do subjuntivo, em português, recuo da penúltima sílaba para a antepenúltima, ocorre por analogia com a tonicidade das três pessoas do singular dos mesmos tempos.

Neste ponto, é importante lembrar que

A economia de recursos também incide sobre o domínio dos *tempos verbais*. Diante da existência de dois *pretéritos mais-que-perfeitos*, um simples e um composto, os falantes abrem mão do simples e empregam, na interação oral, exclusivamente o tempo composto, de modo que formas como *fizera, faláramos, conhecêramos, perdoara* etc. nunca ocorrem na fala espontânea, a não ser com objetivo humorístico. Além disso, diante da possibilidade de uso de dois verbos auxiliares para a formação do *mais-que-perfeito* composto, os falantes dão preferência a *ter*, de uso mais amplo do que *haver*, reservando *haver* para gêneros escritos mais monitorados ou para eventos de fala formais ou “hipercorretos”. (BAGNO, 2011, p. 167)

16. *Femininos analógicos*

A partir do século XV, fez-se sentir a ação da analogia em adjetivos uniformes, passando a formar o feminino com o acréscimo da desinência *a*: *pastor, pastora; senhor, senhora; espanhol, espanhola; português, portuguesa*.

É esta mesma regra que leva os brasileiros a atribuir o gênero feminino à palavra *grama*, aplicando-se a mesma regra que já foi aplicada aos adjetivos.

No caso de *grama* (unidade de medida), que no português brasileiro é exclusivamente do gênero feminino, a analogia se deu com todas as incontáveis palavras terminadas em *-a* que são do gênero feminino. Por ser uma palavra usada com altíssima frequência, foi conduzida pelos falantes à lista das palavras femininas do léxico da língua. Observe que outras palavras de origem grega terminadas em *-ama*, mas de uso bem mais restrito, não sofreram o processo analógico: *o programa, o telegrama, o panorama, o anagrama* etc. (BAGNO, 2011, p. 190)

Até gramáticos e linguistas são levados a agir analogicamente em casos que não se justificam, como é o que trata da expressão de gênero dos substantivos, que não é uma flexão, já que flexão é a alteração que sofrem as palavras para concordarem com outras. Como o substantivo é a base com a qual os seus determinantes concordam, o gênero já é imanente nele, independentemente de sua terminação.

Raciocinando assim, fica claro que *gato* é uma palavra e *gata* é outra, assim como *homem* é uma palavra e *mulher* é outra, pois significam coisas diferentes e não se trata de flexão sofrida para concordar com outra.

17. *Diferenças fonéticas*

Limitamo-nos a apreciar as principais diferenças fonéticas, uma vez que o presente trabalho, de orientação didática, não comporta o estudo profundo de minúcias.

Citando Serafim da Silva Neto (1963, p. 165), Silvio Elia ensina que:

... a pronúncia brasileira, em geral, repousa sobre um sistema fonético muito antigo e de aspecto urbano (o que vale dizer, sem regionalismos), pois, como se viu, ela não apresenta, por exemplo, nem as antigas africadas, nem as apicais, que muito provavelmente já não existiam ou estavam em franca desagregação nas principais cidades portuguesas nos séculos XVI e XVII. (SILVA NETO, *Apud* ELIA, 2003, p. 53)

Citando Gonçalves Viana, no entanto, esclarece o mesmo Silvio Elia:

Ora, os falares brasileiros, ao contrário do que poderia supor-se e já se tem dito, não representam, em grande maioria de casos, na sua pronúncia, um português arcaico do continente, que aí persista em estado de boa conservação; mas esse português, modificado na boca de estrangeiros no sentido de menor complexidade da sílaba e da sua mais clara enunciação e delimitação, adquiridas essas qualidades à custa da rapidez e da fluência da loquela, tão peculiares, hoje pelo menos, do português falado na Europa. (VIANA, *apud* ELIA, 2003, p. 53).

18. Diferenças sintáticas

Na linguagem brasileira, há diferenças sintáticas que não costumam ser referidas porque só existem no falar do povo sem cultura, assim como a simplificação da concordância nominal.

Quanto ao [s] final, que ocorre sobretudo na sua forma de morfema de plural, sua supressão é muito frequente nos sintagmas nominais, em que a marca de plural se fixa no determinante, de modo que o [s] se torna de fato uma consoante de final de sílaba numa dupla de palavras que constituem uma só: *as casa* [as 'kaza], *as outra* [a 'zotra], *os prato* [us 'pratu], *os home* [u 'zômi] etc. Essa economia articulatória corresponde também a uma economia de recursos morfológicos: a eliminação das marcas redundantes [...]. Convém lembrar que a regra de concordância “marque o plural somente no determinante” ocorre na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem rural ou urbana, mais ou menos escolarizados etc. O que distingue o uso de mais ou menos marcas de concordância é a frequência de sua realização: os falantes urbanos mais letrados tendem a fazer mais concordância e em situações comunicativas mais monitoradas; mesmo assim, essa concordância nunca chega a 100% dos casos. Outro caso de supressão do [s] é na flexão verbal de 1ª pessoa do plural: mesmo os falantes urbanos letrados, em situações de interação mais distensas, tendem a suprimir o [s] da terminação *-mos*, de modo que pronunciam [vi'z~emu], [kã'tãmu], [ka'ĩmu], para o que se escreve *fizemos*, *cantamos*, *caímos*. Muito comum também é a forma [vãmu], *vamos*, para a formação do imperativo na 1ª pessoa do plural no português brasileiro. Por fim, vamos lembrar as variedades rurais e urbanas em que o [s], mesmo que não sendo marca de plural, desaparece após a inserção de uma semivogal [i]: *luz* [lui], *mês* [mei], *vez* [vei] etc. [BAGNO, 2011, p. 149]

É o caso, entre outros, do emprego do pronome de terceira pessoa, *ele(s)*, *ela(s)*, como objeto direto: *Vi ele*, *Encontramos ela* etc.

Veja em Bagno, tratando das *visões científicas da mudança*:

Em todas as variedades do português brasileiro, incluindo as dos falantes urbanos altamente letrados, as construções com verbos acusativos e sensitivos se realizam de um modo inovador, que diferencia o português brasileiro de todas as outras línguas da família românica. No lugar dos pronomes oblíquos (*me* e *o* principalmente), empregamos os pronomes do caso reto: *deixa eu falar*, *vi ele entrar*, *espera ela chegar*, *o diretor mandou eu refazer o relatório* etc.²⁰

Por outro lado, o português brasileiro, incluindo as variedades urbanas cultas, também apresenta traços conservadores que diferenciam *ele*, por exemplo, do português europeu, como o uso de *ele* na função de objeto direto [...]. Esses mesmos usos ocorrem no português angolano e moçambicano, o que indica que também ocorriam no português europeu antigo. O abandono de *ele* como objeto direto [...] representa uma inovação que se deu no português europeu e só lá. Textos medievais comprovam que nessa língua esses usos também já foram comuns. Como, infelizmente, a norma-padrão até hoje se inspira nos usos dos portugueses – o que é um rematado absurdo sob todos os pontos de vista –, existe o patrulhamento e a repressão injustificada contra tais usos. (BAGNO, 2011, p. 121)

Outras variações, porém, são comuns mesmo entre pessoas de boa situação socio-cultural.

²⁰ Atente-se para o fato de que a classificação dos pronomes pessoais “do caso reto” ou “do caso oblíquo” é feita em relação a sua função sintática e não em relação a sua forma. Ou seja: o pronome pessoal do caso reto é o que funciona como sujeito e o pronome pessoal do caso oblíquo é exatamente o que não funciona como sujeito. Portanto, o pronome “ele” e suas flexões (eles, ela, elas) pode funcionar como sujeito ou não, assim como os demais, exceto “eu”.

18.1. Colocação dos pronomes oblíquos átonos

Colocação do pronome oblíquo no começo da oração: *Me traga um jornal. Me empresta o livro*. Tal uso jamais se encontra no falar português, mesmo entre os indivíduos de menor cultura. Para essa tendência concorre, sem dúvida alguma, o fato de ser o pronome totalmente átono para os portugueses (*m', t', s', lh'*) e tônico para os brasileiros (*mi, ti, si, lhi*), de modo que entre nós pode formar uma sílaba por vezes mais forte do que o verbo (*mi vende, mi traz*), enquanto que em Portugal ele vive na dependência da tonicidade verbal (*venda-m', traga-m'*).

Sobre a colocação dos pronomes oblíquos no português brasileiro, além de registrem que “No português brasileiro, a regra geral é a próclise” e que “o clítico aparece junto ao verbo temático”, Charlotte Galves e Maria Bernadete Marques Abaure lembram que

O português brasileiro distingue-se, também, das outras línguas românicas, em particular do português europeu, por um outro aspecto, o quase desaparecimento do clítico *o/a*, também visível na total ausência das sequências *lha(s)/lho(s)*. O paradigma dos clíticos é, assim, praticamente reduzido às formas ambíguas quanto à função e ao caso que lhes é associado (*me, te, se, lhe*): essas formas podem ser objeto direto (acusativo) ou indireto (dativo). Tal ambiguidade, que aparece também nas outras línguas românicas na primeira e segunda pessoas, estende-se no português brasileiro à terceira, onde *lhe*, em certos dialetos, pode ser interpretado como um objeto direto: “*Eu lhe vi*”. O que tende a desaparecer no português brasileiro é, portanto, o clítico puramente acusativo (*o/a*), que é também aquele menos tônico. (GALVES & ABAURE, 2002, p. 289)

As professoras Charlotte Galves e Maria Bernadete Marques Abaure concluem que

Sem perder de vista a importância de uma investigação diacrônica, que integre considerações de ordem sintático-fonológica, na busca de uma explicação para a mudança da posição dos clíticos em português brasileiro e para a predominância das construções proclíticas no estágio atual da língua, deve-se ter presente que, do ponto de vista sincrônico, condicionamentos de ordem sintática, de ordem rítmica e de ordem sociolinguística e estilística interagem dinamicamente, determinando a opção por estruturas específicas. (*Idem, ibidem*, p. 304)

João Ribeiro encontrava para isso também uma razão sentimental: *Traga-me, venda-me*, dizia ele, é uma ordem, soa com arrogância; *me traz, me vende*, é um pedido, traduz ternura.

18.2. Uso do gerúndio pelo infinitivo regido pela preposição *a*

6) O português usa o infinitivo regido de *a* nas construções em que o brasileiro prefere o gerúndio: *O navio está a chegar*, dirá um português; *O navio está chegando!* exclamará um brasileiro²¹.

²¹ “No português brasileiro falado mais espontâneo, inclusive por pessoas altamente letradas de determinadas regiões (Minas Geais, por exemplo), a terminação *-ndo*, característica do gerúndio, se reduziu a *-no*: *falano, correno, comeno, dormino* etc. Ocorreu aqui a assimilação do [d] pelo [n] subsequente. São duas consoantes dentais, de articulação muito próxima, facilmente assimiláveis. O *-ndo* deve ter passado por um primeiro estágio *-nno*, logo simplificado em *-no*. [...] Essa mesma explicação serve para pronúncias comuns como com *tamém* por *também*: assim como [n] e [d] têm articulação próxima, [m] e [b] são bilabiais, muito predispostas à assimilação.” (BAGNO, 2011, p. 152)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. [São Paulo]: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2111.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ESTRABÃO. *Descrição da península Ibérica*. Livro 3º da Geografia de Strabão. Trad.: Gabriel Pereira. Évora: Tipografia de Francisco Cunha Bravo, 1878. Disponível em: <<http://www.bdalentejo.net/BDAObra/BDADigital/Obra.aspx?id=500>>.
- GALVES, Charlotte; ABAURE, Maria Bernadete Marques. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. IV: Estudos descritivos. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2002, p. 267-312.
- HORA, Dermeval da; BATTISTI, Elisa. Mudança fônica no português brasileiro: Introdução. In: HORA, Dermeval da; SILVA, Camila Rosa. (Orgs.). *Para a história do português brasileiro: abordagens e perspectivas*, vol. VIII. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2010, p. 38-44.
- NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e contrastes*. Trad.: Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- RONCARATI, Claudia. Os mostrativos na variedade carioca. In: PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003, p. 139-158.
- SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.
- SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *Ensaio de sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004a.
- SILVA NETO, Serafim [Pereira] da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa do Brasil*. 2. ed. aum. e rev. pelo autor. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.
- SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. 9. ed. com estudo prévio de Maximiano de Carvalho e Silva. Rio de Janeiro: Presença, 1983.
- VIANA, Aniceto dos Reis Gonçalves. Exposição da pronúncia normal portuguesa. In: CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Edição anotada por F. de Salles Lencastre, Canto I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.