

FILOLOGIA E LINGUÍSTICA PORTUGUESA

21(2) ago./dez., 2019

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa

e-ISSN 2176-9419

FILOLOGIA E
LINGUÍSTICA
PORTUGUESA

21(2) ago./dez., 2019

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa

e-ISSN: 2176-9419

Revista Filologia e Linguística Portuguesa

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa



Editores

Sílvio de Almeida Toledo Neto, *Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Clara Paixão de Sousa, *Universidade de São Paulo, Brasil*

Flaviane Romani Fernandes Svartman, *Universidade de São Paulo*

Conselho Editorial

Ana Rosa Ferreira Dias, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

Anthony Julius Naro, *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Bertrand Daunay, *Université de Lille, França*

Esperança Carneira, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Evanildo Bechara, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Fabiana Cristina Komesu, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*

Françoise Boch, *Université de Grenoble Les Alpes, França*

Graça Maria Rio-Torto, *Universidade de Coimbra, Portugal*

João Wanderley Geraldi, *Universidade de Campinas*

Juliana Alves Assis, *Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*

Leda Bisol, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Leonor Lopes Fávero, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

Luciani Ester Tenani, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*

Maria Filomena Candeias Gonçalves, *Universidade de Évora, Portugal*

Maria Helena de Moura Neves, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*

Maria Teresa Lino, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Marina Vigário, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Marisa Cruz, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Mary Kato, *Universidade de Campinas*

Raquel Salek Fiad, *Universidade de Campinas*

Rodolfo Ilari, *Universidade de Campinas*

Sónia Frota, *Universidade de Lisboa, Portugal*

Ataliba Teixeira de Castilho, *Universidade de São Paulo*

Ieda Maria Alves, *Universidade de São Paulo*

Manoel Luiz Gonçalves Correa, *Universidade de São Paulo*

Maria Cristina Altman, *Universidade de São Paulo*

A Revista *Filologia e Linguística Portuguesa* publica estudos em Filologia e Linguística, com atenção ao seu valor para as investigações sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa em particular. Os trabalhos cobrem linhas diversas, como a crítica textual, a paleografia, a codicologia, a linguística histórica, os estudos gramaticais, a análise do discurso e a historiografia linguística.

Editada desde 1997, a Revista é apoiada pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

A revista é uma publicação exclusivamente digital, com acesso exclusivo pelo Portal de Periódicos da Universidade de São Paulo, em <http://www.revistas.usp.br/flp>.

e-ISSN: 2176-9419

Copyright (c) 2019 Filologia e Linguística Portuguesa



Esta obra possui uma licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*. Os direitos autorais serão cedidos à revista para publicação on-line com livre acesso e impressa para arquivo em papel. Serão preservados, porém, para autores que queiram republicar seus trabalhos em coletâneas.

Filologia e Linguística Portuguesa, Volume 21, Número 2

Sumário

Apresentação

Sílvio de Almeida Toledo Neto, Maria Clara Paixão de Sousa, Flaviane Romani
Fernandes Svartman
145-146

*O movimento linguístico discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos
mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto*

Lúcia Regiane Lopes-Damasio
147-170

*Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada
concessiva*

Talita Storti Garcia, Aliana Lopes Câmara
171-190

*Uma reflexão sobre o papel das preposições na distinção entre complementos nominais de
substantivos e adjuntos adnominais preposicionados*

Anya Karina Campos D'almeida e Pinho, Sueli Maria Coelho
191-209

*O prefixo 'des-' e palavras de valor negativo no período arcaico da língua portuguesa,
vistos a partir de uma breve análise das Cantigas de Santa Maria*

Débora Aparecida dos Reis Justo Barreto, Tamires Costa e Silva Mielo, Gladis Massini-
Cagliari
211-224

Um estudo semântico sobre o léxico do português falado pelos gurutubanos

Maria do Socorro Vieira Coelho
225-247

*O desenvolvimento de capacidades linguageiras: análise de sequência didática do gênero
artigo de opinião no Ensino Médio Noturno*

Rosalina Dantas da Silva, Adair Vieira Gonçalves
249-270

Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas
Carlos Assunção, Carla Araújo
271-288

La escritura documental en un cabildo catedralicio (XV XVIII): Resenha
Jaume Xavier Ramon Estrany
289-290

Apresentação

O volume 21(2) da revista *Filologia e Linguística Portuguesa* traz a público sete artigos e uma resenha. Reúnem-se, neste volume, estudos sobre aquisição e prática da escrita, gramática discursivo-funcional, aspectos de morfologia e sintaxe e linguística de corpus.

O volume abre-se com o estudo de Lúcia Regiane Lopes-Damasio, sob o título *O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto*. No estudo, investigam-se os mecanismos de junção com aceção aditiva, em diferentes tradições discursivas, produzidas por sujeitos em aquisição da escrita. O objetivo é testar a hipótese de que o sujeito se movimenta pelo que reconhece como fixo e lacunar no texto, deixando rastros na enunciação escrita. Os resultados obtidos evidenciam que as práticas discursivas orais estão na origem das relações estabelecidas entre o sujeito e o seu texto escrito, o que ilustra o movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita.

Segue-se o artigo intitulado *Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva*, de Talita Storti Garcia e Aliana Lopes Câmara. As autoras examinam o tratamento dado às orações subordinadas adverbiais concessivas em livros didáticos de Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. Os resultados indicam que o texto serve para a discussão de aspectos interpretativos e que predominam, quanto à oração subordinada concessiva, o exame de aspectos semânticos e morfossintáticos, sem atenção às propriedades pragmáticas e fonológicas da concessão. Segundo as autoras, o ensino da oração concessiva ganharia ao considerar as contribuições da análise discursivo-funcional.

FILP21(2)

As autoras Anya Karina Campos D'Almeida e Pinho e Sueli Maria Coelho apresentam *Uma reflexão sobre o papel das preposições na distinção entre complementos nominais de substantivos e adjuntos adnominais preposicionados*. O trabalho faz uma análise comparativa entre manuais de latim e de português, para tentar estabelecer a distinção entre os complementos nominais de substantivos e os adjuntos adnominais preposicionados, assim como propor um critério prioritariamente sintático para distingui-los. Com base nos resultados obtidos, indica-se a existência de distinção entre os dois termos. No entanto, a distinção não decorre do tipo de preposição que encabeça o termo, mas sim da propriedade do nome substantivo, que pode exigir ou apenas admitir um termo preposicionado.

No artigo intitulado *O prefixo des- e palavras de valor negativo no período arcaico da língua portuguesa, vistos a partir de uma breve análise das Cantigas de Santa Maria*, Débora Aparecida dos Reis Justo Barreto, Tamires Costa e Silva Mielo e Gladis Massini-Cagliari analisam dois mecanismos de negação do Português Arcaico: o prefixo *des-* e palavras de valor negativo (tais como *sen, nunca, se non, senon, nen, non*). Compõem o corpus da pesquisa as dez primeiras *Cantigas de Santa Maria*. A partir do estudo realizado, verifica-se que o prefixo *des-* é produtivo no sistema linguístico do século XIII e forma novos vocábulos por meio de bases verbais e nominais. As partículas com valor negativo, por sua vez, apresentam um comportamento semelhante ao desses mesmos elementos no Português Brasileiro moderno, tanto com relação à produtividade quanto à sua disposição organizacional.

Por meio de *Um estudo semântico sobre o léxico do português falado pelos gurutubanos*, Maria do Socorro Vieira Coelho estuda o vocabulário do português falado pelos habitantes da comunidade quilombola do Vale do Gurutuba, em Minas Gerais. A autora concentra-se nos casos de manutenção linguística, identificados segundo a análise semântica das unidades lexicais recolhidas.

Procura-se identificar a presença de léxico arcaizante, do português dos séculos XIII e XV, ainda preservado, com base no estudo de fatores históricos, sociais e geográficos, motivadores de conservação linguística. Os resultados obtidos indicam a existência de diversas unidades lexicais hoje consideradas arcaísmos, que ainda se preservam no vocabulário do português falado pelos habitantes do Vale do Gurutuba.

Em *O desenvolvimento de capacidades linguageiras: análise de sequência didática do gênero artigo de opinião no Ensino Médio Noturno*, Rosalina Dantas da Silva e Adair Vieira Gonçalves analisam uma sequência didática e sua relação com o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem dos alunos examinados em relação à escrita do gênero ‘artigo de opinião’, por meio das suas produções textuais iniciais e finais. Com base em pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, os autores demonstram que os alunos estudados avançaram significativamente na capacidade linguístico-discursiva, mas apenas relativamente nas capacidades de ação e discursiva.

Fecha a seção de artigos da revista o estudo intitulado *Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas*, da autoria de Carlos Assunção e Carla Araújo. Os autores discutem a ambiguidade da palavra ‘corpus’, que ora se refere a um conjunto de dados, ora a um conjunto de métodos. Segundo os autores, todos os linguistas são potenciais utilizadores de *corpora*, por a linguística ser uma disciplina empírica. Os métodos sobre *corpora*, por sua vez, são especialmente estatísticos e/ou probabilísticos. No contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem das línguas, são de fundamental importância o desenvolvimento e a disponibilização de recursos didáticos que utilizem bases de dados como suporte de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre a língua, por meio da observação e análise da língua quanto ao seu sistema de funcionamento.

Conclui o volume uma resenha de Jaume Xavier Ramon Estrany, sobre a obra *La escritura documental en un cabildo catedralicio (ss. XV-XVIII)*, da autoria de Manuel Joaquín Salamanca López e Francisco Antonio Chacón Gómez-Monedero. O livro foi publicado na Cidade do México, pelo Archivo General de la Nación-México, em 2018 e apresenta especial interesse aos estudiosos de paleografia e diplomática.

Os editores

O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto

*The linguistic-discursive movement in writing acquisition: approaching
additive junction mechanisms in the construction of meanings of a text*

Lúcia Regiane Lopes-Damasio*
Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil

Resumo: Neste artigo, investigam-se os mecanismos de junção com acepção *aditiva*, em diferentes tradições discursivas produzidas por sujeitos em aquisição da escrita, com o objetivo de perseguir a hipótese de que o sujeito se movimenta pelo que (re)conhece como fixo e lacunar do texto, deixando *rastros* dessa circulação no modo escrito de enunciar. Para isso, adota-se um quadro teórico-metodológico em que a descrição da escrita infantil é pautada na consideração conjunta de aspectos linguísticos e discursivos, que permitem o reconhecimento, na escrita, desses *rastros* por meio do funcionamento dos mecanismos de junção. Os resultados alcançados, a partir de uma análise qualitativo-quantitativa, evidenciam que as práticas discursivas orais, em tradições textuais que se constituem no modo falado de enunciar, estão na origem das relações estabelecidas entre o sujeito e o (seu) texto escrito, no que diz respeito aos eixos vertical e horizontal de análise dos mecanismos de junção, ilustrando o movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Mecanismos de junção. Heterogeneidade da escrita. Tradição discursiva.

Abstract: This article analyzes junction mechanisms, along with *additional* meaning, in different discursive traditions made by subjects who are acquiring writing abilities, based on the hypothesis that subjects are guided by what they recognize as fixed and lacunar elements in the text, leaving *traces* of this recognition habits on their writing. In this regard, this article adopts a theoretical and methodological framework, in which the description of infantile writing is based on joint consideration of linguistics and discursive aspects, which allow the recognition, in writing, of these *traces* through the functioning of the junction mechanisms. The results of this study, analyzed from qualitative and quantitative perspectives, indicate that oral discursive practices, in textual traditions that are formed in the spoken language, lie in the origin of established relationships between the subjects and their written text, considering the horizontal and vertical axis of analysis of junction mechanisms. This illustrates the linguistic-discursive movement in writing acquisition.

Keywords: Writing acquisition. Junction mechanisms. Heterogeneity of writing. Discursive tradition.

* Professora assistente, Departamento de Linguística, Faculdade de Ciências e Letras (FCL UNESP), Assis, SP, Brasil; l.damasio@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um enfoque no funcionamento dos mecanismos de junção com acepção *aditiva*¹, empregados em tradições discursivas² produzidas por sujeitos em aquisição do modo escrito de enunciar. Para isso, concentra-se na seguinte pergunta de pesquisa: o emprego de mecanismos de junção *aditivos* pode refletir o movimento linguístico-discursivo do sujeito em aquisição da escrita? A hipótese é a de que o sujeito se movimenta pelo que (re)conhece como *fixo* e *lacunar* do texto, de acordo com o que lhe é tradicional, deixando *rastros* dessa circulação no modo escrito de enunciar. O objetivo central do trabalho é, pois, descrever e analisar o funcionamento dos mecanismos de junção *aditivos*, tomados como *rastros* dessa circulação e não como categoria linguística unicamente, identificando, a partir desse funcionamento, o que o sujeito reconhece como *fixo* e *lacunar* do texto, e, dessa forma, sua movimentação pelos modos de enunciar.

A resposta a essa questão, à luz da hipótese apresentada, justifica a construção de um lugar teórico-metodológico para a abordagem investigativa, que conjuga aspectos linguísticos a discursivos, de modo a permitir o reconhecimento, na escrita, de rastros que mostram o movimento do sujeito para a construção dos sentidos no processo de textualização. Para tanto, lança-se mão de um modelo funcionalista de junção, fundado na não discretude dos processos juntivos, tomados em um arranjo bidimensional, em que se entrecruzam o eixo tático e o das relações semânticas (Raible, 2001; Kortmann, 1997; Halliday, 1985), conjugado a uma base teórica que entende a escrita como constitutivamente heterogênea e como modo de enunciação (Corrêa, 2004) e a uma concepção de aquisição desse modo de enunciar que considera as tradições discursivas (Kabatek, 2006).

A ideia de movimentação do sujeito – que está na base da construção desse lugar de investigação – remonta aos trabalhos de Lemos (1998) e pressupõe, por sua vez, as ideias de *transformação* e *mudança*. Ao tratar a aquisição da escrita, bem como a aquisição de linguagem em geral, como transformação e mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que Lemos (1998) tem em mente é sujeito e objeto – para um sujeito – como efeitos desse funcionamento. O sentido dessa relação *sujeito e objeto* deve ser entendido a partir do fato de que não se parte da interação entre eles (sujeito-e-objeto), mas que se parte da linguagem em funcionamento. Dessa forma, há um ‘fazimento’ constante dessa relação a cada ato/acontecimento de escrita e não um sujeito que, em determinado momento, se

¹ Os mecanismos de junção são quaisquer técnicas usadas para juntar porções textuais, podendo corresponder a conjunções, advérbios, locuções preposicionais e zero (justaposição oracional), focalizadas, neste trabalho, a partir da acepção mais concreta de *adição*, por meio da qual se efetivam outras relações semânticas, intrínsecas ao conhecimento de mundo dos participantes da interação e de relações discursivo-pragmáticas relevantes em cada contexto. Neste trabalho, esses mecanismos são entendidos como *rastro* da circulação do sujeito pelo modo escrito de enunciar e tomados como indícios do que se reconhece como *fixo* (aquilo que reflete o prototípico/sistemático, em termos do uso de estratégias juntivas) e *lacunar* (aquilo que se distancia desse centro prototípico ainda em termos do uso dessas mesmas estratégias) do texto.

² O conceito de tradição discursiva equivale, grosso modo, a modelos textuais, convencionalizados social e historicamente, que integram a memória de sujeitos enquanto membros de comunidades, podendo corresponder desde a gêneros discursivos e tipos textuais, até a construções linguísticas, como “Era uma vez...”.

apropriada do objeto, fazendo dele um conhecimento estável e esgotado (Lemos, 1998, p. 11).

Esse pressuposto, voltado a uma reflexão que não exclui as questões textuais/discursivas da investigação sobre a língua, sinaliza um compromisso com a heterogeneidade, que significa, na linha de Lemos (1998), um objetivo de apreensão da aquisição da escrita como parte de um processo de subjetivação; e, na de Corrêa (2004), um objetivo de apreensão dessa escrita por meio da circulação do escrevente pelos eixos que a constituem exatamente em sua heterogeneidade.

Uma vez que as questões textuais/discursivas ganham papel fundamental na abordagem pretendida, recupera-se um outro pressuposto: o de que as práticas discursivas orais estão na origem das relações que se podem estabelecer entre o sujeito-criança (em aquisição da escrita) e o texto. Através dessas práticas, enfatizam Mayrink-Sabinson (1998) e Rojo (1998), o texto deixa seu estado de *coisa* para se transformar em *objeto que significa*. Não se trata, como destacam as autoras, de uma oralidade que desvenda o texto escrito, nem que é por ele representada, mas de uma prática discursiva oral que o torna significante *para* um sujeito. Assim, o sujeito circula pelo que lhe é tradicional, lidando, concomitantemente, com o que é *fixo* e *lacunar* nessa tradição de dizer/escrever (Longhin-Thomazi, 2011a; 2011b), e deixando *rastros*, no material linguístico, dessa (sua) circulação.

Neste trabalho, esses *rastros* se configuram em espaços de junção, nos textos, reconhecidos por meio do funcionamento de técnicas juntivas, que privilegiam a observação linguístico-discursiva da movimentação do sujeito, ao serem tomadas como aspectos sintomáticos da tradição discursiva³ em que o texto se insere e que, concomitantemente, ajuda a constituir, enquanto matéria e produto da linguagem.

Este artigo encontra-se organizado em três partes, além desta Introdução. Na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica, com destaque à abordagem da aquisição da escrita constitutivamente heterogênea, das tradições discursivas e dos mecanismos de junção. Na segunda, apresentam-se o universo da investigação e a sua metodologia. Na terceira, expõe-se uma proposta de análise, a partir da perspectiva delineada, projetada, inicialmente, para uma breve descrição das tradições discursivas, nos textos investigados, a partir da qual se realiza a descrição do funcionamento dos mecanismos de junção *aditivos*, e, em seguida, para uma breve discussão à luz dos seus resultados. O trabalho encerra-se com algumas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para esta fundamentação teórica, parte-se do entendimento da aquisição da escrita como um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, no qual, ao (re)construir sua relação com a linguagem, o sujeito toma

³ Neste trabalho, os mecanismos de junção são tomados como aspectos que indiciam a caracterização de uma tradição discursiva. Não se trata, aqui, de uma hipótese, mas de um pressuposto teórico-metodológico. Para conferir outros estudos em que essa relação sintomática constitui o alvo da investigação, sugere-se Kabatek (2005), numa perspectiva diacrônica, em estudo voltado à mudança linguística, e Lopes-Damasio, Silva (2018), numa perspectiva sincrônica, em estudo voltado à aquisição da escrita.

diferentes caminhos para relacionar as manifestações orais/faladas e letradas/escritas de sua língua (Abaurre et al., 2002, p. 22). Esse entendimento reclama, por sua vez, uma concepção específica de escrita, tomada como constitutivamente heterogênea e como espaço de circulação do sujeito, observável a partir de três eixos: o primeiro deles recupera o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese; o segundo caracteriza a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado; e o terceiro constitui-se na dialogia com o já falado/ouvido, escrito/lido (Corrêa, 2004). Para a observação desse terceiro eixo, tomado como central para o objetivo deste trabalho, propõe-se sua articulação com o domínio das tradições discursivas, definidas como a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever/falar com valor de signo (Kabatek, 2005, 2006, 2008).

Tomando como base a discussão proposta por Lemos (1998, p. 8-17), reconhece-se que, uma vez transformado pela escrita em alguém que pode escrever, não é possível subtrair-se aos efeitos dessa escrita. Também não é possível que se possa concebê-la, novamente e mais uma única vez sequer, como quando não se sabia escrever, ou seja, a partir de uma relação *opaca* com os sinais, que, para o alfabetizado, apresentam-se como *transparentes*. Como preconiza Lemos (1998), talvez seja o caráter irreversível dessa operação que atinge a percepção daquele que lê/escreve que o leve à suposição de que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler/escrever.

Nessa linha, segundo Lemos (1998, p. 9-10), ao projetar, sobre o sujeito que não sabe escrever, sua própria relação com a escrita, o alfabetizado fica impedido de 'ler' os sinais que funcionam como indícios de um particular momento da também particular relação entre o sujeito e a (sua) escrita. Assim, qualquer metodologia, seja daquele que alfabetiza, seja daquele que se coloca no lugar do analista, deve, de acordo com a autora, partir de uma interrogação sobre o que é aprender, o que é ensinar e sobre o que um tem a ver com o outro quando esse jogo simbólico coloca em foco a *transformação 'opacidade – transparência'*.

A suspensão da transparência torna-se, pois, segundo Lemos (1998, p. 11), aspecto imprescindível dessa metodologia, dado que não há nada que se apresenta como escrita que aponte para a oralidade que ela passa a *representar* para o alfabetizado. Nessa tarefa que objetiva o desvendamento da opacidade de *coisa* do sistema alfabético de escrita, destaca-se, novamente, a exemplo de Mayrink-Sabinson (1998) e Rojo (1998), o papel das práticas discursivas orais em torno de objetos-portadores de textos, tomando-o como a origem das relações entre o sujeito e o texto escrito.

Com o uso do termo "transformação", Lemos (1998, p. 11) discute a concepção de escrita como representação dos sons da fala e, da mesma forma, a 'naturalização' da continuidade da escrita em relação à oralidade, diferentemente da postura construtivista ou sócio-construtivista, que, em conformidade com a abordagem psicogenética, não concebe a escrita como representação dos sons da fala, a partir de uma continuidade escrita e oralidade/fala. A ideia preconizada por Ferreiro e Teberosky (1984), nessa linha, é a de que a escrita é uma manifestação possível do conhecimento linguístico internalizado, assim como a fala ou a sinalização gestual.

Já que não há nada no sinal da escrita que, em si mesmo, aponte para a materialidade sonora, que mediação é, então, necessária para que se dê essa transformação que produz, ao mesmo tempo, um sujeito – um outro modo de *ver* – e um objeto – que se dá a *ver* para esse sujeito e que através do qual ele se vê *vendo*? (Lemos, 1998, p. 11, grifo da autora).

Partir dessa observação significa ressaltar duas posições: (i) o termo *transformação* nega o pressuposto de desenvolvimento relativo a um sujeito que constrói um objeto, enquanto objeto de conhecimento, que, em algum ponto do processo, passará a ser dominado por esse sujeito – o que alinharia essa posição ao construtivismo, quer inspirado em Piaget, quer em Vygotsky; (ii) o termo *transformação* reafirma o pressuposto de mudança relativo a um sujeito que se movimenta no funcionamento simbólico e cuja movimentação torna-se efeito, como afirma Lemos (1998, p. 12), e também causa desse funcionamento e nenhum outro.

Tomando como base a afirmação de que a *transformação* que se opera na relação sujeito-escrita encontra seu lugar na mudança, torna-se necessário definir, nesse espaço de mudança, o entendimento dado a *sujeito*, ao *outro*, à própria *língua* e às marcas deixadas pela relação sujeito-outro na língua, em aquisição da escrita.

Desse ponto de vista, o sujeito seria, essencialmente, histórico, regulado pela linguagem – historicamente constituída – e pela atuação do *outro*, que o interpela, o afeta, é afetado por esse processo e deve ser considerado, em sua dimensão física e empírica, enquanto instância de representação do funcionamento convencional da linguagem, na escrita, a partir de representações que o sujeito faz sobre ele. Para Abaurre et al. (2002), o lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em *outros* para seus interlocutores, constituindo-os também como sujeitos. No diálogo entre criança e adulto alfabetizado, por exemplo, encontram-se indícios, segundo Abaurre et al. (2002), de que ambos se movimentam, já que o que o adulto faz e diz repercute no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto alfabetizado constitui-se num *outro* que confronta o sujeito-criança com a ideia de que a escrita veicula sentidos e não é simples sequência de letras desenhadas ao acaso, o que desencadeia, nesse sujeito, a busca por esses sentidos. A criança, também se constituindo num *outro* para o sujeito-adulto letrado, confronta-o com sua leitura. Ao não utilizar as convenções preestabelecidas pelo sistema, força o adulto a rever sua leitura e a aceitar o que é oferecido por ela como *um* sentido dentre outros possíveis.

O sujeito deve ser considerado, portanto, como *individuação* dialógica, uma vez que se constitui em sua relação com a linguagem – concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade/trabalho – e em sua relação com o *outro*. Essa concepção de sujeito corresponde àquela proposta por Corrêa (2004, p. 15-16), mediante a qual o autor pretende evitar, por um lado, a ideia de sujeito assujeitado e, por outro, a de sujeito indivíduo. Para isso, rejeita integralmente qualquer entendimento de sujeito da linguagem como indivíduo, a partir do pressuposto de que não é a singularidade factual que enuncia, mas não rejeita integralmente o assujeitamento, dado que adota o entendimento de que o sujeito é constituído pelo *outro*. Não se trata, vale explicitar, de um assujeitamento parcial, mas de outra noção de sujeito, em que a presença do outro lhe é constitutiva e, neste estudo, a exemplo daquele de Corrêa (2004, p. 15-16), marcada pela heterogeneidade e pela representação.

A ideia de *individuação* deve ser tomada tanto no que tange ao tratamento do sujeito (*individuação do sujeito*), como no que tange à forma de abordar as pistas linguísticas deixadas por ele na escrita (*individuação dos rastros*), ambas intrinsecamente relacionadas. Nas palavras de Corrêa (2004, p. 14-15), “tanto esse tipo de pista quanto o sujeito assim concebido estão referidos à hipótese da circulação dialógica do escrevente e, portanto, só possuem individualidade em relação ao conceito de dialogia”. Trata-se, nessa linha, de enxergar um modo de constituição desse sujeito em pistas linguísticas locais.

Nesse contorno teórico, Corrêa (2004, p. 9) conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita, como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerando a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Os elementos centrais dessa concepção são, segundo o autor, a circulação dialógica do escrevente e a imagem que esse escrevente faz da escrita, enquanto parte de um imaginário socialmente compartilhado e entendido, não como uma falsa representação do que seria a escrita, mas como uma representação que deixa ver, por meio dela, as relações entre sujeito e escrita, nas práticas sociais que integram.

O autor propõe três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita, entendidos como um lugar privilegiado para a observação metodológica do processo de produção escrita. O primeiro deles caracteriza-se pelo modo de constituição da escrita em sua suposta gênese e refere-se aos momentos em que o escrevente apropria-se da escrita, tomando-a como representação da oralidade (igualando esses dois modos de realização da linguagem verbal, numa convenção exaustiva). O segundo eixo caracteriza-se pela apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado⁴, inversamente à concepção da escrita em sua suposta gênese. Trata-se, nesse caso, de representações do escrevente que tomam, como ponto de partida, o que ele imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade (enquanto modo de alçamento aos discursos estabilizados das instituições). O terceiro e último eixo caracteriza-se pela relação que o texto do escrevente mantém como o já falado-ouvido e escrito-lido, denominado, assim, como o eixo da dialogia com o já falado/escrito. Nessa relação, o escrevente mostra suas experiências orais e letradas, via fala e escrita (embora aceite a sua escrita como ato inaugural, ela se sujeita à emergência incontrolável da heterogeneidade que é própria das práticas sociais) (Corrêa, 2004, p. 10-12).

Com o autor, destaca-se que, além de se referirem às representações que o escrevente faz do oral/falado e do letrado/escrito, em sua escrita, ou seja, de sustentarem um imaginário sobre a escrita, os três eixos dialogam entre si. Por isso, Corrêa (2004, p. 13-14) defende que a escrita, entendida como processo, está regulada pela circulação dialógica do escrevente em função desses lugares de sua representação. Essa circulação é dirigida pelo terceiro eixo, o da dialogia com o já falado/escrito, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda a

⁴ Corrêa (2004, p. 11) alerta para o uso do termo ‘código escrito institucionalizado’, que não deve ser atrelado: (i) ao processo de codificação da língua pela escrita; (ii) à tecnologia da escrita, genericamente identificada com a escrita alfabética; (iii) à ‘decodificação’ de um produto acabado. Com esse termo, o autor pretende significar o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições, enquanto processo sujeito aos movimentos histórico-sociais. Evita-se, devido à dinamicidade explicitada nessa observação, também o entendimento desse termo de forma restrita à escola. Apesar disso, é essa a instância sócio-histórica focalizada neste trabalho.

linguagem. É a esse caráter de réplica da linguagem que se propõe associar, neste trabalho, o conceito de tradição discursiva (doravante, TD), a partir de um refinamento da proposta de Kabatek (2005, 2006, 2008).

A noção de TD surge na Linguística Histórica Românica, no âmbito da Filologia Pragmática alemã, nos anos 80, e conceitua uma perspectiva histórica dos gêneros textuais (Aschenberg, 2002) que, com base no entendimento teórico coseriano de ‘língua concreta’, tem sido, recentemente, usado também em pesquisas sobre fenômenos textuais em estado de língua sincrônico (cf. Lopes-Damasio, 2018; Lopes-Damasio; Silva, 2017; Longhin-Thomazi, 2011a; entre outros).

O conceito de TD apoia-se na ideia de que a linguagem não é *produto*, mas *atividade*, e na recuperação de um diálogo com o pensamento aristotélico de Humboldt. Enquanto atividade criadora, a linguagem não possui caráter ‘acabado’, de ‘coisa feita’, mas de um conjunto de “modos de fazer” (Coseriu, 1982), um sistema de produção que surge, apenas em partes, como produtos materializados linguisticamente, reconhecíveis como textos falados/escritos⁵.

Para a construção desse conceito, a concepção coseriana de língua, concreta e histórica, estende-se também ao recorte sincrônico (e torna-se oposta, portanto, à saussuriana). Nela, estão previstos três níveis do linguístico: (i) *universal*, em que a linguagem é considerada como atividade do falar, enquanto fato antropológico, representando aspectos universais genericamente humanos; (ii) *histórico*, em que é considerada como língua particular (português, espanhol etc.), incluindo suas variedades; e (iii) *atual* ou *individual*, como ato linguístico de um indivíduo numa situação determinada (Coseriu, 1980). A fim de refinar o conceito de TD e, com isso, garantir as relações teóricas pretendidas com o entendimento conferido à aquisição da escrita e à escrita constitutivamente heterogênea – como apresentado até aqui –, propõem-se algumas ressalvas quanto a esses níveis: (i) quanto ao nível *histórico*, reconhece-se que só existe história no nível *atual*, assim como se reconhece que ela só existe porque o ato linguístico nunca é individual; e (ii) quanto ao entendimento do nível *atual*, a que deve estar subjacente a ideia de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como *indivíduoação*, conforme se destacou.

Os níveis estão presentes sempre que o sujeito, por meio da fala ou da escrita, dirige-se ao outro. Percebe-se, nessa ação, o nível universal, porque o sujeito que enuncia usa uma atividade comum aos homens; o nível histórico, porque, para enunciar, vale-se de um idioma historicamente atualizado; e o nível atual, porque enuncia numa situação concreta, única e particular, configurada por um entorno sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, falar/escrever significa recorrer ao que tradicionalmente está instituído, do ponto de vista do idioma e das sucessivas atualizações de uma forma discursiva, e colaborar para a constituição dessa tradição, num diálogo complexo entre já-dito e novos projetos de dizer.

⁵ A noção de texto adotada segue a consideração da linguagem como acontecimento e não adequação, conforme proposta em Corrêa (2007), e a de processo de textualização, caracterizado como *acontecimento*, não acabado senão na relação entre falante/ouvinte, autor/leitor. O sentido do texto é construído na experiência desse acontecimento, em que experiência deve ser tomada como retomada do já-experimentado, da memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido, mas também como novidade da reatualização, em consonância com o conceito de TD.

Segundo Koch (2008), nas TDs, a configuração assumida num texto não depende exclusivamente da tradição linguística e fixa-se, assim, em tradições do discurso. Dessa forma, o autor propõe a bipartição do nível histórico, acrescentando à história da língua, a história das TDs, e considerando que a segunda perpassa, transversalmente, a primeira, no sentido de que o ato comunicativo é filtrado pela organização linguística, de acordo com o *sistema* linguístico e a *norma* que se coloca entre ele e o seu uso concreto, e, concomitantemente, pela ordem textual, responsável pela atualização de determinada TD.

Nessa linha, uma combinação de elementos, evocada em uma situação concreta de interação verbal, produzirá uma repetição e sua concretização produzirá significado. Essa combinação aponta, ainda, para a composicionalidade das TDs, que pode ser: (i) paradigmática – uma vez que se refere à possibilidade de o texto agregar um conjunto de tradições, não necessariamente pertencentes a um mesmo domínio discursivo; e (ii) sintagmática – uma vez que, num âmbito local, refere-se aos arranjos linguísticos realizados na linearidade linguística.

Kabatek (2005) afirma que uma TD pode se formar a partir de qualquer elemento significável, formal ou de conteúdo, cuja re-evocação estabelece um laço entre *atualização* e *tradição*. Assim, o autor propõe duas fases: a TD propriamente dita e a constelação discursiva evocada por ela. Nessa perspectiva, a TD adquire valor de *signo*, reconhecido por meio de outros signos que extrapolam os limites textuais. Ganha destaque, pois, o diálogo intrínseco entre TD, o já-dito, o que se diz e o(s) projeto(s) de dizer, sem com isso reduzir a novidade de cada acontecimento discursivo. Num refinamento desse âmbito teórico, neste trabalho, a expressão *tradição* estará estreitamente relacionada à *historicidade*, no sentido de abarcar textos e fórmulas/expressões que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais; mas estará relacionada, da mesma forma, à *experiência*, no sentido do já sabido dessas relações. Por sua vez, a expressão *discursiva* estará relacionada não só à qualificação das tradições como *linguísticas*, a fim de abarcar todo tipo de tradição do falar/escrever, conforme Kabatek (2005), mas também à qualificação das tradições como *acontecimento*, que guarda, a cada realização, uma novidade que se dá no modo como se realiza aquela prática.

A partir desse entendimento⁶, pressupõe-se que, antes de inserir-se na escrita, a criança domina várias TDs, especialmente as que se materializam na fala/oralidade, uma vez que o modo de enunciar que ela domina constitui as práticas mais recentes associadas àquele que está adquirindo. Com isso, defende-se que as práticas discursivas orais assumem papel fundamental na significação do texto escrito, que passa a fazer sentido, como objeto, para a criança, dado que essas práticas orais, em tradições textuais, estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto (no seu modo escrito de enunciação), por meio das quais o texto deixa seu estado de opacidade de *coisa* e se transforma em objeto significante – porque dotado de significado – para esse sujeito (Mayrink-Sabinson, 1998).

⁶ Trata-se de propor um lugar para a observação e tratamento teórico-metodológico da noção de TD, que abarca o conceito veiculado por Kabatek, guarda todas as relações possíveis com o conceito de gênero discursivo, mas preserva, ainda assim, a singularidade da noção, que, nesse lugar próprio de observação, garante a adequação de seu tratamento no âmbito de um estudo voltado à aquisição da escrita, em escopo, portanto, distinto do da linguística histórica, em que fora desenvolvido.

Nessa direção, conforme Lemos (1998), nas operações iniciais da escrita infantil, os ‘fragmentos de escrita’, em que se inscrevem aspectos distintos da prática discursiva oral, a partir das TDs que a criança domina, são ressignificados, dando-se a perceber a esse sujeito em outros de seus aspectos gráficos, que não aqueles por meio dos quais são percebidos pelo adulto alfabetizado. Assim, seguindo os trabalhos de Abaurre et al. (2002, p. 16-17), nas operações iniciais da escrita infantil, o que normalmente é entendido como *erro* – a partir do modelo de gramática do adulto –, corresponderá, aqui, a indícios de um processo de representação escrita da linguagem que ganharão estatuto de registro dos momentos em que a criança deixa evidências de sua manipulação da linguagem, (re)construindo essa relação por meio de sua inserção em práticas de escrita e leitura. Trata-se, portanto, daquilo que se apresentou anteriormente como a *individação dos rastros*, entendidos como sintomas da escrita-processo e não como categorias linguísticas previamente estabelecidas, tomadas, nas palavras de Corrêa (2004, p. 29), como “generalizações que, de fora do texto, buscam evidências oferecidas pelo produto da escrita.”

Especificamente, esses *rastros* serão reconhecidos a partir da pressuposição de que as características textuais de diferentes TDs podem determinar a utilização de tal ou qual forma de *junção*, por predominância, alternância ou exclusão de técnicas específicas. Tomados fora do espectro de generalizações que acompanha, muitas vezes, as categorias linguísticas, os mecanismos de junção (doravante, MJs) são os *rastros* a que este trabalho se volta, podendo corresponder a conjunções, mas também a todas as outras técnicas usadas para juntar porções textuais (Raible, 2001), focalizadas a partir da aceção mais concreta de *adição* e dos parentescos semânticos possivelmente habilitados a partir dessa aceção, em coerência com aspectos discursivo-pragmáticos relevantes em cada contexto.

FLP21(2)

Em sua dimensão linguística, os MJs funcionam no cruzamento de dois eixos: (1) eixo vertical, relativo ao sistema de taxa, que se desdobra em parataxe e hipotaxe, distinguíveis com base nos aspectos gramaticais das unidades envolvidas; (i) se ambas as orações são livres e constituem, assim, cada uma, um todo funcional, a construção é paratática (ordem fixa); (ii) se, por outro lado, uma oração domina/modifica a outra, é dominante e, portanto, nuclear, enquanto a outra é dependente e, portanto, modificadora, a construção é hipotática (há dependência); (2) eixo horizontal, relativo ao sistema de relações semânticas de acordo com um crescente de complexidade cognitiva. Em relação a (2), destaca-se seu caráter unidirecional, comprovado, na perspectiva filogenética, por meio da mudança semântica, constatada em diversos trabalhos (cf. Kortmann, 1997), que apontam para uma relação de derivação entre as categorias *espaciais* e *modais* em direção a *tempo* e *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão* (CCCC); e de derivação entre *tempo* e CCCC. Nessa unidirecionalidade, a aceção *aditiva* configura-se como aquela mais concreta, localizada na ponta esquerda do *continuum*, em oposição àquela, *concessiva*, mais abstrata, localizada em sua ponta direita: *adição* > *alternância* > *modo* > *comparação* > *tempo simultâneo* > *tempo contingente* > *tempo anterior* > *tempo posterior* > *causa* > *condição* > *finalidade* > *contraste* > *concessão* (Lopes-Damasio, 2014, p. 1376).

No âmbito da realização da linguagem como *acontecimento*, os MJs são tomados como o *rastro* ‘específico’ que aponta a relação do sujeito com a linguagem/escrita, de modo geral, por meio, pontualmente, de sua circulação pelo já-falado/escrito, via TD, enquanto *rastro* que marca, na superfície do texto, a

movimentação desse sujeito na/para a construção de seu texto escrito. Assim, ‘específico’ quer dizer, ao mesmo tempo, *geral* e *particular*, ou seja, inscrito na história (Veyne⁷, 1971, p. 48 apud Corrêa, 2007, p. 206). A relação entre os MJs e o específico de Veyne depende de uma segunda relação, nela subjacente, entre *mecanismos de junção* e *espaço de junção*, que permite observar as técnicas de junção sem perder de vista o ponto em que ocorrem. Trata-se de uma observação do contexto linguístico, em que se vincula a ocorrência de uma TD à dimensão sintática da língua. No entanto, trata-se ainda de uma observação do contexto enunciativo, no qual a sintaxe é vista como dimensão de contato entre a virtualidade do sistema e a sua realização. Dessa forma, a dimensão sintática permite observar as junções como memória de realizações já feitas e não apenas como recursos formais da língua; a própria junção, tomada como procedimento formal, integra-se à língua e ao texto, obedecendo, neste último, a restrições de outra ordem, de tal modo que o espaço de junção *em que as técnicas são praticadas* será visto como uma *zona de contato* (Authier-Revuz, 1990) entre TDs, submetida a restrições não simplesmente formais, mas histórico-discursivas.

Assim, as junções e os espaços de junção podem ser vistos como recursos textuais de verticalização no tempo, operando, retroativamente, com certas regularidades linguísticas, mas também, em seu retorno, construindo uma atualidade de sentido e antecipando, prospectivamente, outras possibilidades de ocorrência. O *espaço de junção* não se restringe, portanto, à descrição do contexto linguístico, mas marca a especificidade de que fala Veyne (o particular e o geral da singularidade histórica). Por meio dessa concepção, a abordagem investigativa conjuga aspectos linguísticos a discursivos, de modo a reconhecer, na escrita, *rastros* que mostram o movimento do sujeito para a construção dos sentidos no processo de textualização.

FLP21(2)

3 MATERIAL E METODOLOGIA

Os dados analisados, neste estudo, foram extraídos do Banco de dados do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL/CNPq), no interior do qual este trabalho se desenvolveu. Os textos foram coletados por Cristiane Carneiro Capristano, em escola pública de S. J. do Rio Preto-SP, quinzenalmente, de 2001 a 2004, ao longo das antigas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (EF). Para o recorte deste trabalho, foram selecionados 20 textos, produzidos por alunos da 1ª série, a partir de cinco diferentes propostas:

Quadro 1 - Propostas de produção textual.

Nº da proposta	Tema	Descrição da proposta
(01)	Conhecimentos prévios sobre a audição	O pesquisador solicitou às crianças que respondessem às seguintes questões: (a) Como as pessoas escutam os sons?; (b) Como podemos ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido? Essas questões foram repetidas várias vezes, a pedido das crianças, embora nem sempre elaboradas do mesmo modo.

⁷ Veyne P. Comment on écrit l'histoire (suivi de: Foucault révolutionne l'histoire). Paris: Seuil; 1971.

(02)	Relato da palestra sobre audição	As crianças assistiram a uma palestra (ministrada por uma aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília) sobre o funcionamento do sistema auditivo (foram utilizados recursos audiovisuais, tais como rádio, cartazes, livros, figuras etc., para auxiliar as crianças a construir um conhecimento básico sobre anatomia, fisiologia e patologias da audição). Após a palestra, o pesquisador solicitou às crianças que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.
(03)	Carta para a Renata 01	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da aluna do curso de Fonoaudiologia (Unesp/Marília) que havia proferido a palestra sobre audição, no dia 18/04/2001. Após a confirmação, o pesquisador contou que havia conversado com a aluna e que esta havia lhe dito ter gostado muito da classe e estar com saudade dos alunos. Posteriormente, pediu às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante, contando como estavam e quais eram as atividades que vinham desenvolvendo na escola.
(04)	Carta para a Renata 02	O pesquisador levou uma carta da aluna do curso de Fonoaudiologia (Unesp/Marília), que ministrou a palestra sobre audição, enviada como resposta às cartas escritas pelas crianças na proposta dos dias 09 e 10/05/2001. O pesquisador pediu a uma das crianças que lesse a carta para a classe e a releu, em seguida. No momento da produção do texto (resposta à carta), o pesquisador procurou lembrar às crianças da solicitação feita pela aluna na carta: contar como era a escola, o que elas estavam aprendendo e o que mais gostavam de fazer. A professora responsável pela sala sugeriu que eles contassem: (a) sobre um teatro que estavam ensaiando; (b) sobre as aulas de educação física de que começariam a participar; e (c) sobre a aquisição de uma mesa de pingue-pongue.
(05)	O rato do campo e o rato da cidade	O pesquisador leu, duas vezes, a fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i> e, posteriormente, pediu a uma das crianças que contasse, a seu modo, a história para seus colegas. Logo após, solicitou que as crianças escrevessem a história.

FLP21(2)

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Para a apresentação da descrição dos resultados alcançados, serão expostas, na sequência, três subseções.

A primeira, 4.1 *TDs em aquisição e MJs aditivos* objetiva apresentar uma breve descrição das TDs, nos textos investigados, para, a partir daí, caracterizar o contexto de mesclas de TDs em que serão analisados os usos dos MJs com aceção aditiva.

A segunda, 4.2 *Caracterização dos MJs aditivos* expõe os empregos dos MJs *aditivos*, nos textos analisados. O objetivo é apresentar os principais tipos de estratégias juntivas encontrados nos dados e seu funcionamento, ou seja, é identificar o que o sujeito reconhece como *fixo* e *lacunar* do texto, a partir dos *rastros* de sua circulação no modo escrito de enunciar. Esses *rastros* são identificados exatamente nos MJs, mais especificamente, no uso que se faz deles, em espaços de junção específicos. Nessa subseção, para a identificação do que é *fixo* e do que é *lacunar*, parte-se, portanto, da observação daquilo que reflete o prototípico, em relação às estratégias juntivas, e que estaria alinhado ao que é sistemático, portanto, *fixo* na língua, tomando por base o traço da repetibilidade, para alcançar alguma discussão em relação àquilo que se distancia desse centro prototípico, ainda em relação às mesmas estratégias, e que, portanto, estaria alinhado ao que caracteriza a forma como o sujeito lida com o que é *lacunar* na língua, em razão de sua heterogeneidade constitutiva.

Em seguida, será exposta a caracterização dos *parentescos semânticos*, em 4.3., voltada aos contextos em que, a partir da noção mais concreta de *adição*, é possível inferir outra, considerada mais abstrata. O objetivo principal dessa subseção é expor os principais contextos tático-semânticos, associados aos empregos de MJs, que caracterizam *rastros* por aquilo que permite identificá-los como espaços *lacunares* em que é possível captar a movimentação do sujeito para a construção do seu texto.

Esses objetivos levam a uma discussão dos resultados que sinaliza para o emprego dos MJs *aditivos* enquanto reflexo do movimento linguístico-discursivo do sujeito em aquisição da escrita, a partir do que o sujeito (re)conhece como *fixo* e *lacunar* do texto, de acordo com o que lhe é tradicional, em consonância com o objetivo geral deste trabalho.

4.1 TD em aquisição e MJ aditivos

Os textos revelaram uma rica variedade de TDs, apesar de as cinco propostas, a partir das quais foram produzidos, estarem direta e especificamente voltadas à produção das TDs *resposta*, *relato*, *carta* e *fábula*. Sem considerar a relação intrínseca entre as TDs *carta* e *carta-reposta* e as TDs *fábula* e *narrativa*, a forma como os sujeitos, em aquisição da escrita, circulam por essas tradições indicia, além da própria aquisição de seus traços tradicionais, também uma forte mescla, enquanto fator que composicionalmente permite essa tradicionalidade.

Esse resultado é explicitado no Quadro 2, que aponta a relação entre a TD solicitada nas propostas e a sua realização a partir da mescla de TDs:

Quadro 2 - TDs e mesclas de TDs.

Propostas	TD complexa solicitada	TDs realizadas
P(01) Conhecimentos prévios sobre a audição	Resposta	Resposta Explicativa Listagem Injuntiva
P(02) Relato da palestra sobre audição	Relato	Relato Listagem Explicativa
P(03) Carta para Renata 01	Carta	Relato Explicativa
P(04) Carta para Renata 02	Carta-resposta	Carta Listagem Opinião Injuntiva/Pedido Explicativa
P(05) O rato do campo e o rato da cidade	Fábula/narrativa	Fábula/narrativa Diálogo

Do conjunto de TDs apresentado no Quadro 2, destacam-se alguns aspectos: o primeiro diz respeito à não correspondência entre TD complexa solicitada e TDs realizadas, observada especificamente nos textos produzidos a partir de P(03), o que revela não se tratar de uma tradição adquirida pelos sujeitos. O segundo aspecto diz respeito à convencionalidade da relação entre TD complexa solicitada e TDs realizadas, e pode ser bem exemplificado pela TD *listagem*, que, nos dados investigados, apresenta-se fortemente associada ao mecanismo de justaposição oracional e aos estágios mais iniciais não só da aquisição da escrita como também da própria tradição textual. Essa TD, sendo a mais frequente nos dados e estando presente na maior parte dos textos investigados, caracteriza, portanto, uma TD não esperada para a composicionalidade das TDs complexas solicitadas. Em outras palavras, ter-se-ia a relação entre TD complexa solicitada e a TD realizada que não é marcada pelo convencional, mas pelo que é funcional no contexto de aquisição da escrita⁸. A situação oposta pode ser notada na frequência também elevada da TD *explicativa* que ocorre na maior parte dos textos, mas, agora, em coerência direta com a expectativa criada a partir da tradição complexa solicitada e não como um traço do momento de aquisição da TD e/ou da escrita.

Nos textos analisados, as TDs que mais frequentemente favoreceram o uso de MJs aditivos foram: *listagem* (14 ocorrências/25,92%) e *explicativa* (10

⁸ Conforme Taura (2019), em trabalho voltado à aquisição da TD *carta*, uma mesma TD pode ser desenvolvida de forma convencional, ou seja, recuperando o que é esperado para aquela TD, ou de forma não-convencional, indiciando seu processo de aquisição.

ocorrências/18,51%)⁹. Trata-se, assim, de TDs produtivas na fala/oralidade e que auxiliam o sujeito em sua circulação pelo modo escrito de enunciação. Portanto, é no contexto dessas mesclas de TDs que serão analisados os usos dos MJs com aceção aditiva, tomados como *rastros* dos movimentos linguístico-discursivos dos sujeitos escreventes, a partir das abordagens quantitativa e qualitativa, para o mapeamento de esquemas de junção, baseado no cruzamento de parâmetros sintático-semânticos, à luz da fundamentação teórica deste trabalho.

4.2 Caracterização dos MJs *aditivos*

Estudos que se debruçaram sobre a aquisição da escrita a partir de enfoque específico nos MJs têm assinalado a alta frequência de uso de estratégias juntivas com aceção *aditiva*, em textos dessa natureza, quer caracterizem o início da alfabetização (cf. Longhin-Thomazi, 2011a/b; Lopes-Damasio, 2014, 2018), quer caracterizem etapas posteriores de convencionalização da escrita (cf. Rodrigues, 2018; Bavaresco, 2019; Taura, 2019). Corroborando esses resultados, o uso dos MJs *aditivos* mostrou-se produtivo nos textos investigados, com uma frequência *token* igual a 108 ocorrências, conforme distribuição no Gráfico 1:

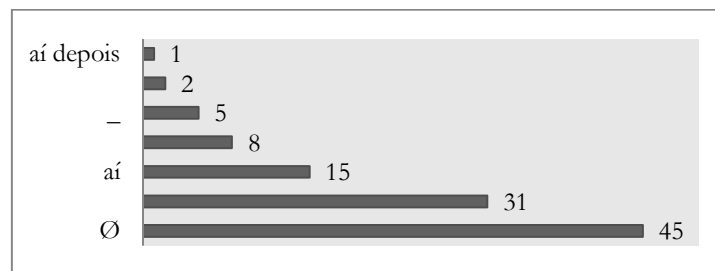


Gráfico 1 - MJs *aditivos* em aquisição da escrita.

De acordo com o Gráfico 1, predominam, nos textos, os usos de justaposição (45/41,66%), seguidos pelos usos de *e* (31/28,75%), e *aí* (15/13,88%). Além desses, atestam-se, ainda, a combinação entre eles, em *e também* (8/7,40%) e *aí depois* (1/0,92%), e usos aditivos não convencionais de *que* (2/1,85%) e de *traço* (5/4,62%), conforme exemplifica-se abaixo:

- (1)
 ALEO Ø ÓLEO AGUDAM Ø
 PELO: OVIDO Ø CABESA
 Ø POERMEDO OVIDO [C01P01E16]¹⁰

Em (1), as duas ocorrências destacadas de justaposição aditiva acrescentam informações novas que fazem o texto progredir e explicações relacionadas ao conteúdo anteriormente explicitado *colocar óleo no algodão* e *por no ouvido*. As duas inserções (*cabeça* e *põe remédio no ouvido*) funcionam como explicitações do enunciado

⁹ Outras TDs foram constatadas, nos textos analisados, em contexto de junção aditiva, porém, com frequência menos expressiva, como as TDs *carta* (4/7,4%), *injuntiva* (4/7,4%) e *relato* (3/5,55%).

¹⁰ Sugestão de leitura: “Alho, põe óleo no algodão, põe no ouvido, na cabeça. Põe remédio no ouvido.”

anterior (na primeira, porque o ouvido fica na cabeça; na segunda, porque repete a instrução de forma organizada e recategoriza o referente *óleo* como *remédio*).

De acordo com Pezatti e Longhin-Thomazi (2008), em trabalho voltado aos aspectos linguísticos da junção, é possível distinguir dois tipos de *adição* entre sentenças: as simétricas e as assimétricas. As simétricas permitem uma mudança na ordem de seus membros, sem alteração de sentido, uma vez que os membros da adição são independentes entre si (nenhum membro adiciona significados ao outro). Nas assimétricas, a reversibilidade não é admitida, dado que um membro conduz ao outro e a condição de verdade dos membros seguintes depende dos precedentes. A esse aspecto soma-se a ordem cronológica com valor icônico, que também está associada à assimetria entre as porções componentes do complexo. Nesse quadro, é imprescindível que seja reconhecida a importância de fatores pragmático-discursivos, como a relevância (Grice, 1975) e as escalas argumentativas (Ducrot, 1983), por exemplo, para a determinação daquela ordem depreendida no texto e nenhuma outra.

Nessa direção, embora não seja possível identificar, entre essas duas ocorrências, uma sequência temporal, identifica-se, ainda assim, a assimetria, justificada não exatamente pela ordem cronológica com valor icônico, que está explicitada nas outras duas ocorrências de justaposição (*óleo* \emptyset [*põe*] *óleo no algodão* \emptyset [*põe*] *no ouvido*), mas pela importância de fatores pragmático-discursivos que apontam a relevância de explicitar, primeiramente, onde fica o ouvido (*na cabeça*) e, em seguida, reformular o que é para ser feito (*põe o remédio no ouvido*).

(2)

aprendi que o ouvido doi porque entra água e
cuando a pessoa coloca uma coisa dentro do ouvido
doi muito e cuando ten algun obijeto a pessoa não
con segue ouvir porque se ten a vós da pessoa \emptyset não
con segue ouvir. [C01P02E6]¹¹

FLP21(2)

Em (2), destacam-se duas ocorrências de *e* aditivo, por meio das quais são acrescentadas informações novas sobre a palestra, conforme P(02). Nesse caso, não há uma ordem cronológica com valor icônico, associada à assimetria entre as porções do complexo, nem mesmo a atuação de fatores pragmático-discursivos, na linha do que se apontou em (1), ou escalas argumentativas. Dessa forma, a simetria entre os enunciados habilita a sua reversibilidade, atestada na mudança possível na ordem de seus membros, sem alteração de sentido, o que justifica a independência entre os membros do complexo e o fato de que, embora acrescentem informações novas no texto, não adicionam significados um ao outro.

De modo geral, na construção dos complexos aditivos analisados, a relação entre simetria e assimetria mostrou-se diretamente relativa à codificação icônica dos eventos do mundo, e, assim, intrinsecamente associada a fatores de ordem pragmático-discursiva, a despeito do tipo de mecanismo empregado e da TD.

¹¹ Sugestão de leitura: “Aprendi que o ouvido dói porque entra água e, quando a pessoa coloca uma coisa dentro do ouvido, dói muito e, quando tem algum objeto [dentro do ouvido], a pessoa não consegue ouvir porque, se tem, a voz da pessoa [não entra], não consegue ouvir.”

Em (3) e (4), apresentam-se, respectivamente, ocorrências que exemplificam os usos não convencionais de *traço* e *que* como MJs aditivos:

- (3)
 A_JELITI OUVI
 É PÔR UMS OSINHO
 DO OUVIDO _UM_MARTELO Ø
 BIGORNA _ISRIBU _CARACO Ø
 CORDARÃO _SELERO [C01P02E02]¹²
- (4)
 VOLTE ALGUM DIA ÉEU TIACHO MUINTO
 LIMDA E SEU FILHO TAMBEM Ø ALGUMA VESÇE
 VOCÊ VIM TRASOSEU FILHO DUDU QUE DEUS
 VENHA TIDA MUIMTA ALEGRIA ALEM DAVIDA QUE
 JESUS TEABEMSOE AIMDA MAIS E SEU FILHO [C01P04E10]¹³

Em (3), o traço e a justaposição acrescentam enunciados, correspondentes a sintagmas, numa sequência em que está implícita a relação de tempo posterior, uma vez que recupera o caminho do som até chegar ao cérebro, o que pode ser comprovado pela paráfrase *por fim, cérebro*, no encerramento do texto. Há aí, portanto, uma estratégia conjunta não convencional, atrelada à inserção de informações novas no texto, por meio da adição assimétrica, associada a uma ordenação cronológica icônica. Em (4), *que* adiciona enunciados que caracterizam uma despedida no âmbito de uma TD de base religiosa.

4.3 Caracterização dos parentescos semânticos

Nesta seção, a descrição e a análise dos dados voltam-se, pontualmente, aos contextos em que, a partir da noção mais concreta de *adição*, infere-se outra, mais abstrata, configurando o que, na linha de Kortmann (1997), corresponde a parentescos semânticos e o que, de acordo com a proposta deste trabalho, é tomado como indícios da movimentação do sujeito. Nesse sentido, já no âmbito da realização da linguagem como *acontecimento*, os parentescos semânticos são entendidos, a partir dos espaços de junção preenchidos pelos MJs, como *rastros* específicos que apontam a relação do sujeito com a (sua) língua, para a construção do (seu) texto escrito.

O Gráfico 2 apresentar a frequência de ocorrência da relação de *adição* assimétrica, em contextos que, portanto, não permitem inferência de outras acepções, e também os parentescos semânticos entre *adição>tempo posterior*, *adição>causa*, *adição>condição* e *adição>contraste*:

¹² Sugestão de leitura: “A gente ouve é por uns ossinhos do ouvido: um martelo, bigorna, estribo, caracol, cordão e cérebro.”

¹³ Sugestão de leitura: “Volte algum dia e eu te acho muito linda e seu filho também. Alguma vez, se você vir, traz o seu filho, Dudu. Que Deus venha te dar muita alegria além da vida. Que Jesus te abençoe ainda mais e ao seu filho.”

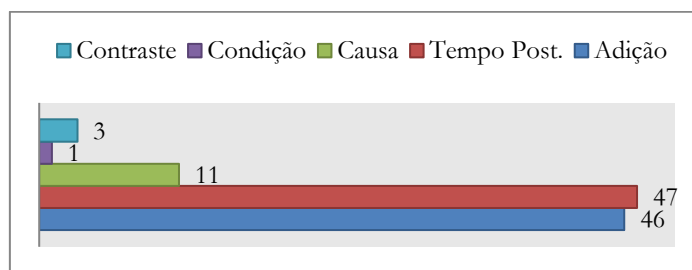


Gráfico 2 - Adição e parentescos semânticos.

Os usos de MJs *aditivos* distribuem-se, preferencialmente, por contextos de parentescos semânticos, como deixam ver as 62 ocorrências em que há trânsito semântico, em oposição às 46, em que se tem apenas a *adição*, atuando exclusivamente na inserção de informações novas no texto. Nessa linha, a frequência relativa a esses dados, igual a 42,59% de aditivas sem trânsito semântico, e 57,4% de aditivas em contextos de trânsito semântico, revela uma tendência bem distribuída, mostrando que a *adição* aparece voltada a essas habilitações de parentescos semânticos, nos dados investigados de aquisição da escrita.

De acordo com o Gráfico 2, atesta-se a produtividade do parentesco entre *adição* > *tempo posterior*, reconhecido em 47 ocorrências (43,51%). Em seguida, tem-se o parentesco entre *adição* > *causa*, em 11 ocorrências (10,18%). Apesar da frequência reduzida, o trânsito entre *adição* > *condição* (1/0,92%) e *adição* > *contraste* (3/2,77%) deve ser destacado, especificamente devido àquilo que indiciam, nos dados de aquisição, quanto à forma como os sujeitos experimentam as diferentes possibilidades de sentido, mais abstratas, em correlação com a arquitetura sintática. Esses resultados descritivos mostram, portanto, que, no universo aditivo com trânsito semântico, 75,8% das ocorrências equivalem ao parentesco com *tempo posterior*.

A Tabela 1 sintetiza os contextos de parentescos semânticos, apresentando informações relativas: (i) ao eixo horizontal (EH), equivalentes aos tipos de parentescos semânticos observados nos dados; (ii) ao eixo vertical (EV), equivalentes ao tipo de *taxe* – *parataxe* (P) e *hipotaxe* (H) – por meio da qual esses parentescos se organizam sintagmaticamente; (iii) aos MJs observados em cada um desses trânsitos semânticos; e, por fim, (iv) às ocorrências que os exemplificam. Os dados de (i) a (iv) são acompanhados de suas respectivas frequências de uso:

Tabela 1 - Adição e parentescos semânticos.

	EH	EV	MJ	Ocorrências
(1)	ADICÇÃO (46/42,59%)	P (46/100%)	e (20/43,47%) Ø (14/30,43%) e também (8/17,39%) que (2/4,34%) _ (1/2,17%) também (1/2,17%)	(1) É APROFESSORA TAMBEM COMTA ESTORIA Ø NOS TAMBEM ESTAMOS FAZEN DO UM TIATRINHO É TAMBEM NOS VAITE EDUCAÇÃO FI ZICA [C01P04E10] ¹⁴
(2)	TEMPO POSTE- RIOR (47/43,51%)	P (47/100%)	Ø (20/42,55%) ai (15/31,91%) e (7/14,89%) _ (4/8,51%) ai depois (1/2,12%)	(2) ALEO Ø ÓLEO AGUDAM Ø PELO: OVIDO [C01P01E16]
(3)	CAUSA (11/10,18%)	P (11/100%)	Ø (9/81,81%) e (2/18,18%)	(3) QUANDO A AGUA EMTRANO OUIDO Á DOR LATEJA DE MAIS É SAISERA [C01P02E10] ¹⁵ (4) RENATA EU ECREVO ESTA CARTA PÔRQUE VOCÊ É MUIMTO LEGAL Ø VOCÊ É MUIMTO BONITA [C01P04E10]
(4)	CONDI- ÇÃO (1/0,92%)	H (1/100%)	e (1/100%)	(5) NÃOU PODE PORCOSA NO OVIDO POR QUE MACHUCA E A VOES NÃOU ENTRA [C01P02E18] ¹⁶
(5)	CON- TRASTE (3/2,77%)	P (3/100%)	Ø (2/66,66%) e (1/33,33%)	(6) EU NÃO TEM NHO ESSACOMIDA Ø EU SSO TEM NHO MILHO [C01P05E10] ¹⁷ (7) SABE PORQUE SEIPRI EU VEINHO EOS DIAS EU NÃO VEINHO PORQUE EU CHEGO ATRASADO [C01P04E12] ¹⁸

¹⁴ Sugestão de leitura: “A professora também conta histórias. Nós também estamos fazendo um teatrinho. E também nós vai ter educação física.”

¹⁵ Sugestão de leitura: “Quando a água entra no ouvido a dor lateja demais e sai cera.”

¹⁶ Sugestão de leitura: “Não pode por coisa no ouvido, porque machuca e a voz não entra.”

¹⁷ Sugestão de leitura: “Eu não tenho essa comida. Eu só tenho milho.”

¹⁸ Sugestão de leitura: “Sabe por quê? Sempre eu venho e os dias que eu não venho é porque eu chego atrasado.”

Os dados apresentados no EV mostram a quase exclusividade do uso da *parataxe* para a articulação dos enunciados com acepção aditiva (107/99,07%) nos textos investigados. A única ocorrência de *hipotaxe* (1/0,92%) foi constatada em contexto peculiar, associado à construção da noção semântica de condição, por meio do fator de dependência, conforme será analisado na sequência.

No universo da junção com acepção aditiva, em contexto de aquisição da escrita, destacam-se, pela alta frequência de uso, os mecanismos *e* e *justaposição*. Esses mecanismos mais frequentes, no universo geral da adição, são aqueles a que os escreventes lançam mão, nos parentescos entre adição e as noções mais abstratas de causa, condição e contraste, observados com frequências mais baixas nos dados, a saber, com 10,18%, 0,92% e 2,77%. Destaca-se também a alta frequência de *aí*, na relação de parentesco semântico com tempo posterior.

As ocorrências, em (1), ilustram que os usos de adição sem trânsito semântico, correspondentes a 46 ocorrências (42,59%), distribuem-se pela arquitetura paratática, com os MJs *e* (20/43,47%), *justaposição* (14/30,43%), *e também* (8/17,39%), *que* (2/4,34%), *também* (1/2,17%) e *_* (1/2,17%). Essas ocorrências alinham-se às características da adição simétrica.

Em (2), são explicitados os usos de adição com parentesco semântico de *tempo posterior*, correspondentes a 47 ocorrências (43,51%), todas na arquitetura paratática, com os MJs *justaposição* (20/42,55%), *aí* (15/31,91%), *e* (7/14,89%) *_* (4/8,51%) e *aí depois* (1/2,12%). A ocorrência, em (2), já apresentada e discutida na seção anterior, alinha-se à adição assimétrica.

As ocorrências, em (3), ilustram usos da adição que permitem a identificação do parentesco semântico com *causa*, num total de 11 ocorrências (10,18%). Esse parentesco ocorre em contextos paratáticos e com os dois MJs mais recorrentes nos dados, *justaposição* (9/81,81%) e *e* (2/18,18%). As ocorrências ilustrativas, em (3) e (4), mostram que a ordem entre a apresentação da causa e do efeito pode variar, já que, em (3), tem-se a sequência *causa-efeito* – *a água entra no ouvido (causa) a doer lateja (efeito) e sai cera (efeito)*, enquanto em (4), tem-se a ordenação *efeito-causa* – *eu escrevo esta carta (efeito) porque você é muito legal (causa) e [porque] você é muito bonita (causa)*.

No entanto, apesar de os dados revelarem as duas sequências possíveis – com frequência expressiva, inclusive, daquelas em que o trânsito entre adição > causa é constatado em contextos em que se adiciona uma segunda causa ou um segundo efeito, no complexo – a reversibilidade dos membros oracionais, em cada texto, não é possível, devido ao fato de que a segunda oração – (3) *e sai cera*; (4) *[porque] você é muito bonita* – adiciona um significado intrinsecamente relacionado àquele das orações antecedentes no complexo causal. Os dois casos associam-se, dessa forma, à assimetria entre as porções componentes do complexo.

Em (4), apresenta-se a única ocorrência do trânsito entre *adição > condição*, realizado com o MJ *e* que, ao inserir uma informação nova, no texto, permite a inferência da noção mais abstrata de condição (*se machuca, a voz não entra*). Destaca-se que a condicionalidade depende, ainda, da noção de causa, marcada no complexo pelo uso de *porque* (*porque machuca e a voz não entra*) e ocorre, portanto, de acordo com um contexto que lhe é propício, devido à proximidade das relações entre *causa* e *condição*. A arquitetura sintática ganha nuance de hipotaxe a despeito do uso de *e*, uma

FLP21(2)

vez que se entende, de acordo com Hopper e Tragoutt (1993), que o elo semântico mais estreito entre as orações garante a unidade do par que constitui o complexo, de forma mais dependente, em conformidade com os traços [+ dependência - integração], característicos da hipotaxe.

Por fim, em (5), apresentam-se duas das três ocorrências do parentesco *adição* > *contraste*, constatado nos dados com justaposição (2/66,66%) e com o juntor *e* (1/33,33%), em arquitetura paratática. A colocação em contraste se materializa por meios sintáticos, léxico-semânticos e pragmáticos, mas precisa ser licenciada por ‘regras’ do conhecimento de mundo. Portanto, a consideração do contexto linguístico somado ao discursivo-pragmático constitui a chave para a apreensão da leitura contrastiva. Nessa direção, em (6), com o uso da justaposição, e, em (7), com o de *e*, são inseridas informações novas, nos textos, que permitem a inferência da noção mais abstrata de contraste, em contextos não convencionais:

- (i) em (6), a acepção de contraste resulta da marcação de *diferença* entre *não tem* e *tem* (*não tenho essa comida toda, [mas] eu só tenho milho*), de acordo com correlatos linguísticos, tal como a oposição explicitamente marcada tanto pela negação como pela focalização realizada por *só* na afirmação; e
- (ii) em (7), a acepção de contraste resulta da marcação de *refutação* que consiste na sinalização de uma incompatibilidade entre duas entidades, de alguma forma comparáveis, por meio de uma manobra argumentativa, decorrente da refutação explícita, acompanhada de uma explicação (*os dias que eu não venho é porque eu chego atrasado*), relativa ao que é afirmado no enunciado anterior (*sempre eu venho*).

Sendo assim, quer em (6), em que princípios do mundo real (*ter* x *não ter*) tomam lugar para a construção da acepção contrastiva, quer em (7), em que o *conflito de expectativas* (entre o dito e o que se pretendia dizer) é responsável por essa leitura, o contraste surge como resultado de um movimento do sujeito que, a partir do que é mais concreto e, portanto, mais tradicional – o sentido de *adição* –, circula pelo que é mais abstrato para a construção do seu texto.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação da descrição dos resultados viabiliza uma discussão cujo objetivo principal é o de responder à questão central deste trabalho, sinalizando para a forma como o emprego dos MJs *aditivos* pode ser tomado enquanto reflexo da movimentação linguístico-discursiva do sujeito, em seu processo de textualização, no modo escrito de enunciar, ainda em aquisição.

Os resultados da caracterização dos MJs *aditivos*, empregados nos textos analisados, mostram que a *adição*, no âmbito juntivo, sinaliza:

- (i) o trânsito do sujeito por práticas orais, advindas de TDs que circulam a partir do modo de enunciação falado (no caso dos usos de *justaposição*, *e*, *até*, e *e também*). Esses resultados estariam, dessa forma, ligados ao primeiro eixo de Corrêa (2004), aquele da gênese da escrita, em que o escrevente apropria-se da escrita, tomando-a como representação da oralidade;

- (ii) o trânsito do sujeito por práticas letradas, advindas de TDs que circulam a partir do modo escrito de enunciar (no caso dos usos de *que*, intrinsecamente identificados a tradições do discurso religioso, e *_*). Estariam, dessa forma, ligados ao segundo eixo de Corrêa (2004), o da apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado.

A concomitância irrefutável de (i) e (ii), nos resultados alcançados, aponta para o diálogo entre os eixos propostos por Corrêa (2004), no sentido de que também indicam a circulação dialógica do escrevente dirigida pelo terceiro eixo, o da dialogia com o já falado/escrito, e que, neste trabalho, é associado ao caráter de réplica da própria TD. Nessa direção, a repetibilidade dos usos de *justaposição*, *e, e também* e *ai* permite identificar o que é *fixo* nas TDs que circulam no modo falado de enunciação, encontrando espaço nas junções que se materializam no modo escrito de enunciação, não enquanto interferência do oral no escrito, mas como *rastros* da heterogeneidade constitutiva da escrita.

Esse resultado reforça-se em sua correlação com a quase totalidade dos usos juntivos observada em contexto *paratático*, isto é, no que se refere ao eixo vertical, das relações táticas, a opção dos escreventes foi, preferencialmente, por construções paratáticas. Esse resultado relaciona-se à maneira como as aditivas são empregadas, nas tradições do dizer/escrever, e revelam a proximidade dos escreventes com a oralidade, dado que essas construções são bastante frequentes em contextos conversacionais, nos quais a interação entre os sujeitos se dá por meio da fala. Essas constatações sugerem a circulação dos escreventes, em fase de aquisição da escrita, pelo que já foi falado/ouvido, ou seja, pelo terceiro eixo de Corrêa (2004), ao mesmo tempo em que caracterizam, elas mesmas, a heterogeneidade da escrita.

Os resultados da caracterização dos parentescos semânticos identificados nos textos analisados atestam a repetibilidade do trânsito entre *adição* e *tempo posterior*, que evidencia, num primeiro momento, a relevância dessa noção para a organização dos textos dos sujeitos em aquisição da escrita¹⁹, e, com isso, aponta sua relação com o terceiro eixo, uma vez que sinaliza práticas discursivas orais que assumem papel fundamental na significação do texto escrito. Basta pensar nas tradições textuais narrativas – como os contos de fada infantis – que estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto no seu modo escrito de enunciação e se configuram, linguisticamente, enquanto espaços textuais que privilegiam a marcação temporal (não só no nível da junção, como também no da marcação do tempo e aspecto verbais, do primeiro e segundo planos discursivos etc.).

A descrição dos dados revela também que: (1) os MJs mais frequentes nos usos aditivos são os mais recorrentes nos contextos de parentescos semânticos. Isso indica que os espaços de repetibilidade – tomados como *fixos* para o sujeito – são usados como espaços para a experiência de trânsitos semânticos, ou seja, para a representação de novos sentidos no texto; e (2) a frequência expressiva do MJ *ai* nos contextos de parentescos semânticos com *tempo posterior*. O que indica, por sua vez, uma repetibilidade que subjaz a construção de uma relação entre MJ e sentido

¹⁹ Estudos filogenéticos, como os de Kortmann (1997), realizados a partir de línguas europeias, mas também como os de Lima-Hernandes (2008), a partir do português brasileiro, atestam a habilitação das acepções mais abstratas de *causa*, *condição* e *contraste*, a partir da noção mais concreta de *tempo*, tomada como fonte prototípica dessas outras noções, na perspectiva da mudança linguística.

recorrentemente a ele associado, ou seja, que indica uma (outra) relação *forma – função*. Esses resultados têm em comum o fato de também apontarem para as práticas orais que constituem os espaços de movimentação do sujeito em seu processo de textualização no modo escrito de enunciação. Em outras palavras, indicam que o sujeito representa o letrado/escrito a partir de sua circulação pelo terceiro eixo, mais especificamente, a partir das TDs que já domina no modo falado de enunciar.

O parentesco entre *adição > causa > condição*, responsável pela nuance de funcionamento hipotático em um uso de *e*, reflete um rastro específico que aponta a relação do sujeito com a escrita, enquanto rastro que marca, na superfície linguística, a movimentação desse sujeito na/para a construção de seu texto escrito. O movimento ‘específico’ do sujeito se situa na relação entre o MJ *e* – que lhe é tradicional, porque é prototípico da *parataxe* – e um espaço de junção, no (seu) texto escrito, em que está presente a acepção *condicional* – que também lhe é tradicional, via fala/oralidade, principalmente porque se atrela àquela *causal*. Trata-se, portanto, de um resultado que exemplifica a observação do contexto linguístico, em que se vincula a ocorrência de uma TD à dimensão sintática da língua, enquanto memória de realizações já feitas e não apenas como recursos formais da língua.

Nessa direção, os parentescos semânticos de *adição > causa* e *adição > contraste* surgem como resultado de um movimento do sujeito que, se assegurando no que há de mais concreto no processo de textualização – a *adição* de informações que fazem o texto progredir –, regula sua escrita também por sentidos mais abstratos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da linguagem em funcionamento, este trabalho propôs um enfoque nos MJs com acepção *aditiva*, em diferentes TDs produzidas por sujeitos em aquisição da escrita, com o objetivo de perseguir a hipótese de que o sujeito se movimenta pelo que (re)conhece como *fixo* e *lacunar* do texto, deixando *rastros* dessa circulação no modo escrito de enunciar.

Para isso, foi construído um lugar teórico-metodológico, que permitisse o reconhecimento, na escrita, dos rastros dessa movimentação. Esse lugar delineou-se no entendimento da aquisição da escrita como momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, no qual o sujeito toma diferentes caminhos para relacionar as manifestações orais/faladas e letradas/escritas de sua língua, e no entendimento da própria escrita como constitutivamente heterogênea e como espaço de circulação do sujeito por seu imaginário sobre a escrita, especialmente na dialogia com o já falado/ouvido, escrito/lido, em fina articulação com as TDs. Nesse âmbito, em que o linguístico e o discursivo se sintonizam, os *rastros* foram reconhecidos nas formas de junção oracional, focalizadas a partir da acepção de *adição*.

Os resultados aqui descritos e discutidos reforçam o pressuposto de que as práticas discursivas orais, que se caracterizam em TDs que circulam no modo falado de enunciar, estão na origem das relações estabelecidas entre o sujeito e o (seu) texto escrito, caracterizando, portanto, também TDs que circulam no modo escrito de enunciar, e, dessa forma, a própria heterogeneidade constitutiva da escrita. Esses resultados se evidenciam, quer no eixo vertical, com a frequência total da *parataxe*, quer no eixo horizontal, com os contextos de parentescos semânticos identificados e

reforçam, portanto, a expectativa de que o sujeito circula pelo que é *fixo* e *lacunar* da língua, exemplificando, analiticamente, essa circulação a partir de um enfoque linguístico-discursivo, que articula aquilo que é tradição/experiência àquilo que é acontecimento/discursivo.

REFERÊNCIAS

Abaurre MBM, Fiad RS, Mayrink-Sabinson MLT. Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras; 2002.

Aschenberg H. Historische Textsortenlinguistik. Beobachtungen und Gedanken. In: Drescher M. Textsorten in romanischen Sprachvergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S.; 2002. p. 153-170.

Authier-Revuz J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Caderno de Estudos Linguístico. 1990;19:25-42.

Camolese SR. Tradição discursiva, junção e ensino: uma proposta de análise à luz da heterogeneidade da escrita [dissertação]. Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras; 2019.

Corrêa MLG. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. Filologia e Linguística Portuguesa, 2007;8:269-286.

Corrêa MLG. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

Coseriu E. O homem e sua linguagem. Rio de Janeiro: Presença; 1982.

Ducrot O. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. Cahiers de linguistique française. 1983; 05:79-108.

Ferreiro E. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzales, et al. São Paulo: Cortez; 1985.

Ferreiro E, Teberosky A. A psicogênese da língua escrita. Trad. DM Lichtenstein, et al. Porto Alegre: Artes Médicas; 1985.

Grice PH. Logic and conversation. In: Cole P, Morgan JL, editores. Syntax and semantic 3: speech acts. New York: Academic Press; 1975. p.41-58.

Halliday MAK. Above the clause: the clause complex. In: Halliday MAK. An introduction to Functional Grammar. New York: Arnold; 1985.

Hopper P, Traugott E. Grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press; 1993.

Kabatek J. Introduccion. In: Kabatek J, editor. Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid: Iberoamericana; 2008.

Kabatek J. Sobre a historicidade dos textos. Linha d'água. 2006;17:157-170.

Kabatek J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. Lexis XXIX. 2005;2:151-177.

Koch P. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el exemplo del tratamiento vuestra merced em español, In: Kabatek J, editor. Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas. Madrid: Iberoamericana; 2008.

Kortmann B. Adverbial subordination: a typology and history of adverbial subordinators based on european languagens. Berlin-New York: Mouton de Gruyter; 1997.

Lemos CTG. Sobre a aquisição da escrita. Algumas questões. In: Rojo R, organizador. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras; 1998.

Lima-Hernandes MC. Expressão de tempo na conexão de orações justapostas. Domínios de Linguagem. 2008; 2(1):01-10.

Longhin-Thomazi SR. Aquisição de Tradições Discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. Alfa. 2011a;55(1):225-248.

Longhin-Thomazi SR. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. Gragoatá (UFF). 2011b;30:221-238.

Lopes-Damasio LR. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. Alfa. 2016;60(2):287-317.

Lopes-Damasio LR. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. Estudos Linguísticos. 2014;43(3):1371-1386.

Lopes-Damasio LR, Silva PCS. A produção textual escrita. Cadernos de Estudos Linguísticos. 2018; 60(3):1-20.

Lopes-Damasio LR, Silva PCS. Causa em aquisição da escrita: processos juntivos. Cadernos de Letras UFF. 2017;27(55): 109-133.

Mayrink-Sabinson ML. In: Rojo R, organizador. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras; 1998. p. 51-70.

Pezatti EG, Longhin-Thomazi SR. As construções coordenadas. In: Ilari R, Neves MHM. Gramática do Português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da UNICAMP; 2008. p. 865-936.

Raible W. Linking clauses. In: Haspelmath M, et al., editores. Language typology and language universals: an international handbook. Berlin: Walter de Gruyter; 2001. p. 590-617.

Rodrigues AM. A tradição discursiva argumentativa: uma abordagem dos mecanismos juntivos via heterogeneidade da escrita [dissertação]. Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras; 2018.

Rojo R. Apresentação. In: Rojo R. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras; 1998.

Taura LG. Tradição discursiva, variedade linguística e ensino: uma abordagem da heterogeneidade da escrita [dissertação]. Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras; 2019.

FLP21(2)

Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva

Contributions of Functional Discourse Grammar to the teaching of concessive clause

Talita Storti Garcia*

Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Aliana Lopes Câmara**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Resumo: Este estudo investiga o tratamento conferido às orações subordinadas adverbiais concessivas em livros didáticos de Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. Partindo-se de uma perspectiva contextualizada de ensino de gramática, em que os recursos linguísticos devem ser estudados a partir dos sentidos que produzem no texto, analisa-se se o texto é usado como contexto ou como pretexto para o ensino de gramática. Além disso, verifica-se se os livros didáticos caracterizam as concessivas a partir de aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos, ou se atêm à classificação semântica e morfossintática. Os resultados demonstram que normalmente o texto está presente, mas serve para a discussão de aspectos interpretativos, e não para a reflexão sobre o papel da concessão na produção dos sentidos. Ademais, predominam no tocante à oração subordinada concessiva aspectos semânticos e morfossintáticos, não se atentando para as propriedades pragmáticas e fonológicas da concessão. Defende-se aqui que o ensino da oração concessiva poderia ampliar seu escopo ao considerar as contribuições da análise discursivo-funcional da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional. Oração subordinada adverbial concessiva. Ensino de gramática. Contextualização.

Abstract: This study investigates the treatment conferred on subordinate adverbial clauses in highschool textbooks, supported by the *Programa Nacional do Livro Didático*. By considering a contextualized perspective of grammar teaching, in which linguistic resources must be studied according to the concepts that are produced in the text, it analyzes whether the text is used as a context or a pretext for grammar teaching. In addition, it verifies whether textbooks are characterized as concessive from pragmatic, semantic, morphosyntactic and phonological aspects, or if they refer to semantics and morphosyntactics classification. The results show that the text is usually present, but it serves as a discussion of interpretive aspects, not as a critical analysis of the role of the concessive clause in the production of the senses. Besides that, the focus is on semantic and morphosyntactic aspects, and not on pragmatic function and phonological aspects. It is argued here that the teaching of concessive clause could broaden its scope by

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas da UNESP / IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; talita.garcia@unesp.br

** Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP, Votuporanga, São Paulo, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; aliana@ifsp.edu.br

considering the contributions of discursive-functional analysis of the Portuguese language.

Keywords: Functional Discourse Grammar. Concessive clauses. Grammar teaching. Contextualization.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão das propostas de ensino da oração subordinada adverbial concessiva em livros didáticos (doravante LD) do Ensino Médio a partir dos resultados de trabalhos que investigam esse recurso gramatical sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008). Dada a grande importância, no ensino de língua portuguesa, do LD, acredita-se que refletir sobre as propostas de ensino da oração subordinada concessiva trará contribuições para a prática docente e para a elaboração de materiais didáticos.

Ressalva-se a importância de refletir sobre novos caminhos para o ensino da gramática, os quais, de fato, se afastem de perspectivas de ensino mecanicistas e descontextualizadas. Para tanto, aderimos à proposta de Antunes (2014, p. 39), que defende a necessidade de o ensino de gramática acontecer de forma contextualizada, partindo-se do uso dos recursos gramaticais em (con)textos reais, para identificação das intenções comunicativas do autor.

A interface entre as teorias linguísticas, suas descobertas e o ensino da língua portuguesa não deve ser vista, é claro, como uma mera transposição da metodologia de pesquisa, de uma teoria específica para o ensino. Parte-se aqui, essencialmente, mas não só, das descobertas efetuadas dentro do arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional, por considerar que seus pressupostos condizem com o que defendem Neves (1993, 1999) e Travaglia (2011). Em consonância com esses autores, sustenta-se que a descrição dos aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos devem orientar o ensino de gramática com vistas a ampliar o enfoque semântico e morfossintático que geralmente predominam nas propostas de ensino de português. Essa perspectiva vem ao encontro dos pressupostos teóricos da GDF, já que seu componente gramatical engloba todos esses níveis de análise linguística e postula uma relação hierárquica e descendente entre eles, na medida em que a pragmática determina a semântica, que determina a morfossintaxe, que, por sua vez, determina a fonologia (Hengeveld; Mackenzie, 2008). Neste modelo, a pragmática, portanto, é fundamental para a compreensão das orações subordinadas em geral, pois vários estudos têm demonstrado que as relações veiculadas por elas não se limitam ao nível semântico, tais como as causais, as condicionais e as concessivas (Cau-Sposito; Pezatti; Novaes-Marques, 2016; Stassi-Sé, 2012; Garcia, 2010).

As orações concessivas, sobre as quais recai o foco deste estudo, são definidas pela gramática normativa como aquelas que representam um obstáculo (real ou imaginário) que não impedirá ou modificará o que está expresso na oração principal (cf. Bechara, 1999; Rocha Lima, 1999; Cunha; Cintra, 1985), conforme (1) a seguir:

(1) Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

A relação de concessão em (1) se dá entre a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem dinheiro* e a principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*. Em outras palavras, a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem o dinheiro* poderia representar um obstáculo para o que está contido na oração principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*, mas não representa. Observamos, nesse contexto, que *não dar dinheiro* poderia configurar um obstáculo para *colaborar com o projeto*, mas não configura, o que é representado pelo esquema lógico-semântico *Embora p, q*, em que *p* representa a oração concessiva, e *q*, a principal (Neves, 2011, p. 865).

Vários são os trabalhos que abordam as concessivas na língua portuguesa e em várias outras línguas (König, 1994; Zamproneo, 1998; Crevels, 1998, 2000a, 2000b; Mizuno, 2007; Garcia, 2010; Neves, 2011; Rosário, 2012; Stassi-Sé, 2012; Garcia; Pezzatti, 2013; Zamproneo, 2014; Coneglian, 2015). Todos eles mostram a heterogeneidade das relações de concessão, o que impulsiona a repensar o modo como esse subtipo adverbial tem sido trabalhado na escola, que se respalda essencialmente na gramática normativa, termo usado aqui no sentido de *prescrição* como entendido por Neves (2003, p. 44). Olhar para as descobertas dos estudos descritivos pode levar a uma melhor compreensão do próprio conceito de oração subordinada adverbial concessiva e pode evitar o ensino de regras que não se respaldam no uso real dessas construções.

Tendo em vista a heterogeneidade das concessivas, pretende-se, neste artigo, analisar como os LDs propõem o estudo das orações subordinadas concessivas, verificando se, de fato, se efetivam (i) o ensino contextualizado de gramática, que considera os efeitos de sentido produzidos pelo recurso gramatical no texto; e (ii) o ensino de gramática que considera os diversos aspectos da gramática: pragmático, semântico, morfossintático e fonológico.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se a fundamentação teórica, que consiste numa breve descrição funcional das orações concessivas (2.1), e na apresentação dos principais conceitos referentes ao ensino de gramática que fundamentam este trabalho (2.2). Na seção 3, descrevem-se o corpus sob análise e a metodologia utilizada. Já na seção 4, descreve-se e interpreta-se o tratamento dado às orações concessivas nos LDs analisados. A seguir, na seção 5, destacam-se como os resultados da descrição linguística podem ser usados na elaboração de propostas de ensino da oração subordinada concessiva e destacam-se as principais contribuições deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Descrição das orações concessivas

As concessivas apresentadas pelas gramáticas normativas do português geralmente obedecem ao esquema lógico-semântico já apresentado *Embora p, q*.

Esclarece Neves (2011, p. 865) que, numa construção concessiva, sendo *q* a principal e *p* a concessiva, *p* não constitui razão suficiente para *não q*. Em outras palavras, retomando o exemplo (1), repetido a seguir por conveniência em (1'), *não dar dinheiro* não constitui um impedimento para que a ajuda seja dada, pois pode-se ajudar

FLP21(2)

de outra forma, com a mão de obra, por exemplo. Assim, *q* (colaborar de alguma forma) independe do que quer que seja afirmado em *p* (dar dinheiro).

(1') Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

No rol das relações contrastivas, de acordo com a autora ainda, “as concessivas se caracterizam por abrigarem eventos cujo curso e cujas propriedades contrariam as expectativas acerca daquilo que é normal em um mundo qualquer” (Neves, 2011, p. 871). Aplicada essa afirmação ao exemplo (1), pode-se considerar que, de acordo com o conhecimento de mundo dos interlocutores, dar dinheiro é a melhor forma de ajudar e de contribuir com algo, mas essa expectativa é quebrada quando o falante considera que também se pode contribuir de outras maneiras.

Do ponto de vista descritivista e com base em Sweetser (1990), Neves (2011, p. 872-3) reconhece para o português, como já mencionado, três relações expressas nas construções concessivas: (i) de conteúdo, (ii) epistêmica e (iii) de atos de fala. Também com base em Sweetser, Crevels (2000a, 2000b), da perspectiva translinguística, acrescenta a esses três um quarto tipo: (iv) textual, conforme se apresentam:

(i) **Concessivas de conteúdo:** apresentam relações entre Estados-de-Coisas, fatos que podem ser localizados no espaço e no tempo, como exemplifica (2):

(2) *Embora seja nativa no centro da Bahia*, encontramos lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, MG. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Em (2), de acordo com Neves (2011, p. 872), a existência de lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, ocorre, apesar do fato de essas árvores serem nativas no centro da Bahia, fato que poderia naturalmente ter levado à não existência dessas colheres de pau em Congonhas do Campo.

(ii) **Concessivas epistêmicas:** apresentam relações entre proposições. Trata-se de relações em que a concessiva passa pelo julgamento do falante, conforme mostra o exemplo (3).

(3) Eu sou homem muito fraco, doente mesmo, *embora não pareça*. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Nesse caso, ser um homem muito fraco e parecer doente são construtos mentais que não podem ser localizados no tempo nem no espaço. A relação que se estabelece é entre uma premissa e uma conclusão conflitante (sou fraco, doente, logo, devo ter aparência de doente, mas não tenho).

(iii) **Concessivas de atos de fala:** a oração concessiva não forma um obstáculo para a realização do evento descrito na oração principal, mas oferece um obstáculo para a realização do Ato de fala expresso pelo falante na oração principal, como exemplifica (4):

(4) *Ainda que mal pergunte*, o senhor é médico? (Neves, 2011, p. 873, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (4), o Falante, por meio da oração concessiva, previne o ouvinte sobre o conteúdo do Ato de fala seguinte, o que nos permite afirmar que a relação concessiva está no âmbito do dizer, das relações interpessoais.

(iv) **Concessivas textuais:** não modificam a oração principal, mas sim uma unidade textual precedente, que pode ser composta por várias sentenças (Crevels, 2000a).

(5) A: ‘A partir de quando você percebeu que tinha perdido sua privacidade, seu anonimato?’

B: ‘Eu ainda não me considero uma figura popular, mas eu acho que eu perdi a minha privacidade desde quando eu comecei a ouvir chamarem meu nome, ou um olhar mais intenso do que olham para os outros ... *Ainda que a gente sempre receba outras coisas...*’ (grifo nosso).

Dos quatro tipos postulados pelas autoras, os dois primeiros podem ser relacionados aos aspectos semânticos da língua, enquanto os dois últimos, aos aspectos pragmáticos. Essa possibilidade de atuação das orações concessivas ora no domínio semântico ora no domínio pragmático também foi constatada por Garcia (2010), em um estudo funcionalista do português. A autora detecta, com base na Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie (2008), três possíveis tipos oracionais.

O primeiro tipo recobre as concessivas de conteúdo e as epistêmicas postuladas por Crevels (2000a, 2000b) e por Neves (2011). Trata-se de uma relação que ocorre no domínio semântico, como mostra (6) a seguir:

(6) eu não gostei da/do Edinho ter ganhado a eleição só que também não gostaria que o Mané tivesse ganhado na verdade minha preferência era pro Nicolau professor Nicolau...é::eu acho/acreditava que ele era:: melhor preparado entre os dois...concorrentes do segundo turno...só que infelizmente quem foi pro segundo turno foi o Edinho e o:: Manuel Antunes e::acabou ganhando o Edinho...e eu acredito que::...[apesar de não ter gostado do Edinho ganhar] [eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané]...porque o Manuel Antunes...e/eu acho que ele não tem muita::perspectiva como pode se dizer::...ele já ta um pouco velho com uma certa idade e não tem muita condição de governar uma cidade como Rio Preto... (AC-49-RO,145, grifo nosso).

Observa-se, em (6), que a oração concessiva ‘apesar de não ter gostado do Edinho ganhar’ e a principal ‘eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané’ são construtos mentais, algo que passa pelo crivo do falante e não pode ser localizado no espaço e no tempo. Isso caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, uma relação que ocorre entre dois Conteúdos Proposicionais (p), no Nível Representacional, perfazendo uma *função semântica*. A autora observa que, nesses casos, a oração concessiva geralmente ocorre anteposta à principal, o que, para Neves (2000), se justifica porque a falante antecipa, na concessiva, possíveis objeções por parte do ouvinte.

O segundo tipo observado por Garcia diz respeito às concessivas que ocorrem pospostas à oração nuclear, quando, de alguma forma, corrigem, limitam, especificam uma informação nela apresentada, conforme mostra (7):

(7) A: Inf.: sobre assim... a questão do do meu pa::i dele ter feito aquelas coisas

B: Doc.: uhum ((concordando))

A: Inf.: no passado né porque cê lembra eu comentei com você que [*ele era... alcoólatra e isso aí marcou muito*] **apesar que** *hoje ele não é mais...*] só que foi o que fez eu sofrer muito tanto eu como minha família né porque (AC-72-NE,18, grifo nosso).

Em (7), a oração concessiva ‘apesar que hoje ele não é mais’ assinala um contraste com relação à informação dada anteriormente na oração principal ‘ele era alcoólatra’. Essas duas orações constituem, cada uma, Atos Discursivos. Nesse caso, o falante faz uma concessão sobre a duração temporal da verdade expressa na primeira oração, o que constitui, conforme Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 54-55), uma *função retórica*, uma estratégia do ouvinte para atingir seu objetivo na interação. Funções retóricas só existem entre Atos Discursivos e são manobras dos falantes para atingir algum propósito na interação. No caso da concessão, o falante *concede* ao ouvinte uma informação a fim de limitar ou corrigir o que foi apresentado no Ato Discursivo Nuclear, imediatamente anteposto. Em (7), o Ato Discursivo Subsidiário ‘hoje ele não é mais’ carrega a Concessão, a fim de preservar a face do pai da informante (ele era alcoólatra, mas hoje não é mais).

O terceiro e último tipo encontrado pela autora diz respeito às concessivas *independentes* de uma oração principal. Nesse caso, a concessiva se estabelece no discurso por meio de uma dependência que é apenas pragmática, como representa (8) a seguir:

(8) Inf.: éh:: outra coisa... importante em aula particular é você cair especificamente na dúvida dele... às vezes... ele:: chega um aluno às vezes ele fala – “eu não entendi essa matéria” – mas aí ce vendo ce fazendo com ele ce percebe que às vezes o problema não é da matéria o problema é de outra coisa anterior à matemática às vezes ele chega... ah:: a gente tem aluno hoje *apesar que melhorou um pouco* mas antigamente tinha menos pior ainda às vezes ele não sabe fazer conta... (AC-81-RP, 205, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (8), a oração concessiva ‘apesar que melhorou um pouco’ não depende sintática e nem semanticamente da oração anterior ‘a gente tem aluno hoje’ e tampouco da posterior ‘antigamente tinha menos pior ainda’; ela aparece *solta* e expressa um comentário do falante com relação ao conteúdo apresentado. Esse tipo oracional constitui uma unidade de informação à parte, impulsionando a comunicação, o que se caracteriza como um Movimento (Garcia; Pezatti, 2013). Esses três tipos oracionais, ora atuando no domínio semântico, ora no pragmático, apresentam distinções nos domínios morfossintático e fonológico, resultado de distintos processos de codificação.

Quando da atuação da relação concessiva no domínio pragmático, ou seja, no Nível Interpessoal, cada Ato Discursivo corresponde a uma Oração no domínio morfossintático. Nesse caso, a Oração, que corresponde à oração subordinada concessiva em termos tradicionais, tende a ocorrer posposta à outra Oração, a principal (cf. 7). Essas duas Orações compõem uma Expressão Linguística, em que uma Oração é independente e a outra, dependente, o que configura o processo de cossubordinação. No domínio fonológico, por sua vez, a oração principal e a subordinada concessiva configuram dois Enunciados, caracterizados por contornos entonacionais próprios e por pausas substanciais entre eles.

Quando da atuação da relação concessiva no Nível Representacional, uma marca morfossintática é a anteposição da oração concessiva com relação à principal (cf. 6). Observa-se, no domínio morfossintático, uma relação Núcleo-Modificador, o que caracteriza o processo da Subordinação, na camada da Oração. No domínio fonológico, por seu turno, observa-se um único contorno entonacional entre as duas orações envolvidas e, como consequência, configura-se um único Enunciado, composto por duas Frases Fonológicas¹.

Três pontos se destacam nos estudos descritivos quanto ao funcionamento das orações concessivas e que contrastam com a conceptualização e a caracterização dessas construções na gramática tradicional. Em primeiro lugar, aponta-se para um funcionamento pragmático predominante das orações concessivas, em oposição ao seu funcionamento em termos semânticos. Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de se considerar o nível fonológico na descrição dessas construções. Por fim, problematiza-se a relação de dependência oracional proposta na gramática normativa, uma vez que não há apenas uma relação de subordinação entre orações, mas também uma dependência pragmática entre porções textuais. Essas constatações podem trazer contribuições para o ensino, pois compreendem todos os componentes gramaticais, desde o pragmático até o fonológico. A perspectiva funcional pode, portanto, orientar o ensino de gramática na medida que “a reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observado, da observação da língua em função, com compreensão de que existe uma amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico” (Neves, 1993, p. 97).

2.2 Propostas atuais para o ensino de gramática

Torna-se lugar comum, atualmente, afirmar que não se deve ensinar exclusivamente a gramática normativa na escola. Diversos estudos (Neves, 1993; Travaglia, 2009, 2011; Antunes, 2014) problematizam, criticam ou propõem soluções para o ensino mecanizado e descontextualizado da gramática, que foca a memorização e sistematização de regras, nem sempre úteis para o aluno. A ideia de que o ensino de regras gramaticais e de nomenclatura possa auxiliar o aluno a ler e escrever melhor, predominante até hoje no imaginário dos profissionais da educação, tem sido questionada por algumas pesquisas da área da educação que propõem que o ensino baseado na memorização de regras e na realização de exercícios de nomenclatura não desenvolve a competência escritora dos alunos (Schmitz, 1990, p. 210).

Para tentar delimitar o que se deve trabalhar sobre oração concessiva na escola, parte-se aqui de propostas para o ensino de gramática que não focalizaram exclusivamente o ensino de gramática normativa, mas que também possuem uma perspectiva descritiva e reflexiva sobre o ensino da gramática. O ensino de língua portuguesa, conforme Travaglia (2011, p. 134), deve focalizar atividades que sirvam para o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo aluno, isto é, atividades que preparem o aluno para a vida que terá em sociedade.

Defende Antunes (2014, p. 42) que a gramática é inerentemente contextualizada, pois se efetiva necessariamente em uma situação de interação

¹ Afirmações fundamentadas na Teoria da GDF (Hengeveld e Mackenzie), que se baseia em Nespor e Vogel.

particular, na qual produz determinados sentidos e cumpre com determinadas funções comunicativas. Além disso, a autora também afirma que os diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) estão integrados e são dependentes de tal forma uns dos outros que apenas um exercício de análise poderia definir o que é pertencente a cada nível. Neste sentido, é fundamental entender o funcionamento dos recursos gramaticais em textos reais, tanto da modalidade escrita como falada. Essa posição é também apoiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999; 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015), que enfatizam o papel central do texto como objeto de estudo nas aulas de língua materna.

Considera Antunes (2014, p. 41), no entanto, que a postura adotada no ensino de gramática foi juntar o texto e a gramática, sem se estabelecer, de fato, uma relação entre eles. O texto foi o pano de fundo para a extração (processo de 'descontextualização') de palavras e frases, que serviam para as mesmas atividades de análise morfosintática de antes. A autora denuncia que, até hoje, muitos LDs ainda pautam suas lições por esse falso ensino de 'gramática contextualizada'. E vai além, afirmando que essa atitude servia para 'mascarar' a resistência dos professores de se tornar o texto objeto de ensino-aprendizagem e de se conferir à gramática a sua posição de apenas *um* dos componentes do texto.

Entender o funcionamento dos recursos gramaticais é de extrema relevância para o desenvolvimento da autoria e da criticidade dos alunos, já que possibilita o uso consciente dos recursos gramaticais na elaboração dos efeitos de sentido que pretende atingir no texto. Daí a ênfase que deve receber o ensino contextualizado de gramática nas aulas de língua materna.

Poder-se-ia pensar, a partir dessa perspectiva, que o ensino de classificações gramaticais e nomenclaturas não seria relevante na escola. Entretanto, adere-se à posição de Antunes (2014, p. 61) de que a função do ensino de classificações e nomenclaturas gramaticais é ampliar o repertório cultural dos alunos, da mesma forma que o aluno deve saber os conteúdos de história, geografia, ciências etc. Esse saber será fundamental para que ele possa circular por determinados ambientes sociais, em que esse saber recebe certo prestígio. Visto por outro ângulo, o não acesso a esse conhecimento pode levar à exclusão social desses alunos, já que se trata de conhecimento valorizado pela sociedade.

3 CÓRPUS E METODOLOGIA

Este trabalho usa a estratégia metodológica de análise documental de seis coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, aprovadas no PNLN-2018. A escolha desse corpus justifica-se pela importância do LD no ensino de língua materna. Nas palavras de Coracini (1999, p. 23), o LD é uma autoridade que se legitima por conter um saber verdadeiro a ser transmitido e compartilhado com os alunos. O papel do professor seria o de transmissor do conteúdo e o do aluno, o de assimilador. A autora vê o LD, inclusive, como um material de consumo, que tenta atender aos desejos dos seus consumidores (professores, pais, escola, alunos) e que apresenta modelos que devem ser seguidos pelos alunos. O pressuposto é que o autor do livro didático é alguém que sabe mais que o professor e que produz um material de acordo com as novas teorias linguísticas (Coracini, 1999, p. 37). Investigar o tratamento

FLP21(2)

conferido à oração subordinada concessiva, portanto, é investigar indiretamente como se dá o ensino desse tópico na escola.

A seguir, apresenta-se a lista das coleções aprovadas no referido PNLD-2018, as quais são analisadas neste trabalho: 1) *Língua portuguesa: linguagem e interação* (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016), *Veredas da palavra* (Alves; Martin, 2016), *Português: trilhas e tramas* (Sette et al.), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2016), *Português contemporâneo* (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016), *Português: contexto, interlocução e sentido* (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016).

Primeiramente, procedeu-se à leitura das seções referentes às orações subordinadas adverbiais concessivas nos LDs, verificando como esses materiais didáticos tratavam esse tópico gramatical. Cabe ressaltar que este estudo se restringe às orações subordinadas concessivas desenvolvidas, não aborda, portanto, as orações reduzidas. Na sequência, realizou-se uma análise de conteúdo por meio de processo de descrição, inferência e interpretação das informações (Bardin, 2011). Por fim, os LDs foram analisados, buscando-se responder às seguintes questões:

1) A oração subordinada concessiva é tratada como um recurso linguístico que contribui para a produção de sentidos no texto ou este serve apenas como pretexto para o ensino da gramática?

2) Os LDs abordam todos os níveis de análise (pragmático, semântico, morfossintático e fonológico) no tratamento da oração concessiva?

3) Os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como unicamente subordinada a uma oração principal ou apontam a possibilidade de independência morfossintática (e dependência pragmática)?

4) Os LDs apresentam alguma referência às características fonológicas das orações subordinadas adverbiais concessivas? Se sim, quais?

Apresenta-se, na próxima seção, a análise dos LDs, a fim de responder às questões acima explicitadas e compreender como as orações concessivas têm sido tratadas nos materiais didáticos voltados para o Ensino Médio.

4 O TRATAMENTO DADO ÀS ORAÇÕES SUBORDINADAS CONCESSIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Antes de descrever o modo como as orações subordinadas concessivas são tratadas nos LDs, é preciso compreender como são definidas as orações subordinadas adverbiais; de modo geral, os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como a que constitui um obstáculo para a realização do que é apresentado na oração principal, ou a que produz uma quebra de expectativa. Um olhar atento para essas definições mostra que um dos LDs (Alves; Martin, 2016, p. 337) afirma, contrariando a gramática normativa, que as concessivas exercem função *sintática* de advérbio ou locução adverbial, quando, na verdade, essa é uma classificação morfológica, e não sintática.

Além das inconsistências dos LDs com relação ao que preconiza a norma, também não se observam muitas tentativas de se transgredir o modo tradicional de

FLP21(2)

ensino de gramática, que se configura como definição, classificação morfossintática, identificação das unidades gramaticais e ensino de nomenclatura. Majoritariamente, os LDs definem a oração subordinada como sendo: equivalentes ao advérbio ou ao adjunto adverbial, responsáveis por expressar uma circunstância com relação à oração principal e introduzidas por conjunção ou locução conjuntiva subordinativa.

Nesse contexto, os LDs seguem, via de regra, um padrão similar no tratamento dado às orações subordinadas adverbiais: apresentam o conceito, a partir de exemplos extraídos de um texto real. Percebe-se que o tratamento criticado por Antunes (2014, p. 81) de se realizar análise de frases soltas e isoladas parece não estar presente nos LDs, entretanto será que, ao extrair o exemplo do texto, realmente se realiza uma reflexão sobre seus sentidos ou o texto passa a ser apenas pretexto para o mesmo ensino mecânico e descontextualizado?

Verifica-se que, de modo geral, as questões de interpretação focam aspectos específicos do gênero textual em questão, mas sem os relacionar aos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos gramaticais. De fato, o texto é usado majoritariamente como pretexto para se trabalharem questões de nomenclatura e de gramática descritiva², cujo foco é a descrição das unidades e categorias linguísticas (Travaglia, 2011, p. 32). Na atividade a seguir, verifica-se uma preocupação predominante com a apresentação dos conceitos gramaticais.

1 Ao contar um fato, o enunciador pode, além de relatar o que aconteceu, fornecer as circunstâncias (como, quando, onde, por quê, etc.). Releia os versos a seguir:

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar. (linhas 1-4)

Tempo: quando Ismália enlouqueceu. Lugar: na torre, no céu, no mar.

a) Em seu caderno, indique quais circunstâncias são expressas nesses versos.

b) Que nome se dá ao termo sintático que usamos para exprimir circunstâncias?

c) Nos versos citados, como podemos classificar gramaticalmente as palavras ou as expressões utilizadas para exprimir as circunstâncias? Oração e locuções adverbiais.

d) Copie a oração utilizada para exprimir circunstância. Quando Ismália enlouqueceu.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 219.

Figura 1 - O texto e os conceitos gramaticais.

Na atividade proposta, observa-se a desconsideração do contexto de produção do poema, como, por exemplo, o fato de pertencer ao Simbolismo, sua autoria, os sentidos possíveis dos versos. Trata-se de exercícios de identificação e classificação semântica e morfossintática das unidades gramaticais.

Os LDs trabalham com os sentidos na construção do texto quando se pede para o aluno identificar as circunstâncias veiculadas pela oração subordinada adverbial, mas, às vezes, essa atividade aparece como um exercício mecânico, conforme se observa na questão (1-a) do exemplo anterior. Na contramão dessa postura, há um único livro que apresenta duas questões que pedem para o aluno refletir sobre a função das orações subordinadas adverbiais na construção dos sentidos do texto. Em uma delas, o LD pede que o aluno explique, com relação ao cartaz reproduzido a seguir,

² Considerando determinada variedade linguística, a Gramática Descritiva registra as unidades e categorias linguísticas, os tipos de construções possíveis e seus usos e o modo e condições de usos da língua (Travaglia, 2011, p. 32).

“por que, provavelmente foi usada uma oração reduzida no texto”, referindo-se à frase “Faça a sua parte para salvar a fauna silvestre brasileira!” (Sette et al., 2016, p. 231).



Fonte: Sette et al., 2016, p. 235.

Figura 2 - A construção dos sentidos do texto e as concessivas.

Como se trata de um texto publicitário, espera-se que o aluno perceba que é usada a oração reduzida, porque esse tipo de texto é mais conciso, para poder ser lido e compreendido mais rapidamente.

Um LD se destaca da tradição de ensino de gramática, ao desconsiderar a classificação morfossintática e trabalhar as conjunções e locuções conjuntivas como responsáveis pela coesão textual. Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) apresentam uma redação a que foi atribuída a nota máxima no Enem, com espaços vazios, para que os alunos preencham com diversas expressões, dentre as quais estão os operadores argumentativos, definidos pelos autores como “termos utilizados para correlacionar partes de um texto, a fim de permitir que a direção argumentativa que se pretende tomar fique subentendida” (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 193). Após o preenchimento das lacunas com os operadores argumentativos, pede-se que os conectivos sejam associados a seus valores semânticos (adição, adversatividade, concessão e conclusão), assim como se apresentam atividades de identificação da tese, dos argumentos e da conclusão do texto.

Com relação à definição e exemplificação da circunstância de concessão, percebe-se que os LDs, geralmente, definem o conceito, relacionam as conjunções e locuções conjuntivas concessivas e exemplificam com frases descontextualizadas. Normalmente, os autores não explicam como a relação de concessão se efetiva no exemplo, ficando a cargo do aluno estabelecer a relação entre o conceito e o exemplo. No quadro 1 a seguir, sistematizam-se essas informações, para fins comparativos.

FLP21(2)

Quadro 1 - Definição de Concessão nos LDs.

Conceito	Conjunções e locuções conjuntivas	Alguns exemplos
“Expressam uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” (Alves; Martins, 2016, p. 339).	Embora – ainda que – mesmo que – conquanto – por mais que – se bem que	Mudarei para a casa nova, <i>ainda que os móveis não tenham chegado.</i>
São aquelas que podem indicar uma concessão, uma ressalva, um fato ou ação que contrariam o que foi afirmado em outra oração, mas que são insuficientes para anulá-la. (Sette et al., 2016, p. 235).	Mesmo que – ainda que – conquanto – embora – que – se bem que – por mais que	<i>Mesmo que o professor não dê a chance aos alunos de escrever antes da prova</i> , eles devem fazer isso de forma independente [...].
“[...] são aquelas que indicam concessão, ou seja, que exprimem a ideia de que algo que se esperava que acontecesse, contrariamente à expectativa, não acontece. Uma relação de concessão traduz, portanto, algo inesperado em determinadas circunstâncias” (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 213).	Embora – ainda que – se bem que – mesmo que – apesar de que – ainda quando – posto que	<i>Embora pretendesse chegar a tempo para o churrasco de final de ano</i> , João acabou se atrasando.
“[...] apresenta um obstáculo que não impede nem altera o conteúdo declarado na oração principal, ainda que tenha potencial para o fazer.” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 350).	Ainda que – embora – mesmo que – conquanto – se bem que – apesar de que	<i>Embora tenha chovido muito</i> , o gramado continua em boas condições.
“Você pode entender concessão como uma ideia de causa contrária ou uma causa refutada.” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311). “Quando é necessário estabelecer uma relação lógica entre dois argumentos que guardam entre si uma relação do tipo causa refutada, a qual se traduz pela ideia de oposição ou de restrição, desde que essa relação seja colocada em evidência, utilizamos a oração subordinada adverbial concessiva: ela evidencia a contradição que há entre dois argumentos ou entre o argumento que se quer refutar e a tese” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311) ³ .	Embora – ainda que, posto que – suposto (que) – mesmo (que) – por mais que – por menos que – por (mais) – adjetivo + que, o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que; qualquer que etc. – apesar de que – apesar de; a despeito de; malgrado (linguagem jurídica).	<i>Embora seja conhecido como escritor de literatura infantil</i> , Monteiro Lobato também escreveu livros para adultos.
Contrapõem argumentos que apontam para conclusões opostas. (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016).	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, apesar de.	Não há.

FLP21(2)

³ Os autores apresentam um quadro em que determinam sentidos específicos para cada conjunção, além de outras especificações, como o tempo verbal e a posição da concessiva com relação à principal. Vale ressaltar que, do ponto de vista funcionalista, essas características são marcas morfossintáticas do que ocorre nos domínios mais altos, o pragmático e o semântico. Vale destacar ainda que os autores problematizam a questão de haver mais de um tipo de concessiva, fundamental na análise desse tipo oracional que não foi encontrado em outros LDs. Os autores também incluem dentre as concessivas as construções do tipo *o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que*, concebidas por alguns autores no rol das *concessivo-condicionais* (Haspelmath; König, 1998).

Percebe-se que Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 350) definem a oração concessiva de modo similar à gramática normativa, como um obstáculo que não irá impedir a realização do que está contido na oração principal. Alves e Martins (2016, p. 339), por sua vez, sequer definem a oração concessiva, pois dizer que esta expressa “uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” é uma afirmação circular. Os demais livros se aproximam, ora de modo mais detalhado, ora menos, das definições trazidas pelos compêndios linguísticos, que põem em evidência a quebra de expectativa que é característica das relações de concessão. Sette et al. (2016, p. 235), por exemplo, se alinham ao conceito discursivo-funcional de ressalva, quando o falante deseja corrigir ou conceder uma informação ao ouvinte com relação ao que foi colocado na oração anterior, a principal. Esses autores, no entanto, apostam que essa característica é aplicável a todas as concessivas, o que, como já mencionado, não acontece.

Vale ressaltar a definição proposta por Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 193), que colocam como equivalentes as tradicionais orações coordenadas adversativas e as orações subordinadas adverbiais concessivas. Essa equivalência é coerente com a proposta apresentada pelos autores de desconsiderar a nomenclatura e a classificação tradicional e focalizar as conjunções dentro da perspectiva da coesão textual, como operadores argumentativos. Trabalhar os aspectos argumentativos das relações concessivas e argumentativas seria de suma importância nesse contexto.

Quanto aos exemplos fornecidos, percebe-se que a maioria representa casos de concessão no nível semântico, desconsiderando-se a possibilidade de ocorrência desse tipo de relação no nível pragmático, possibilidade comprovada pelos estudos linguísticos. Além da ausência dos aspectos pragmáticos, tampouco se verificam referências a alguns aspectos da codificação morfosintática e fonológica dessas estruturas, tais como posição da oração concessiva, correlação modo-temporal dos verbos envolvidos, contornos entonacionais e pausas entre as orações, marcas que podem ser assinaladas na escrita por vírgula. Observamos essa preocupação em apenas um LD consultado, especificamente no que tange à forma do verbo que acompanha a conjunção e à posição da concessiva com relação à oração principal.

As conjunções são abordadas pelos LDs como palavras-chave para a identificação das relações de concessão e, por isso, são obrigatoriamente mencionadas nas atividades propostas. De modo geral, as atividades sobre oração subordinada adverbial concessiva vêm junto com outras atividades de interpretação de texto ou de identificação e classificação de tipos de oração subordinada.

Os conectores concessivos são amplamente utilizados como sinalizadores para que o aluno consiga identificar as relações de sentido entre as orações, como se observa na atividade a seguir, que reproduz uma questão extraída do Enem, trazida por Alves e Martin (2016, p. 344).

FLP21(2)

8. (Enem – 2015)

Da timidez

Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, então tem que se explicar. Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe. É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença.

[...]

O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, mas isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, pois cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, portanto, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.

VERISSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Entre as estratégias de progressão textual presentes nesse trecho, identifica-se o emprego de elementos conectores. Os elementos que evidenciam noções semelhantes estão destacados em:

- “Se ficou notório por ser tímido” e “[...] então tem que se explicar”.**
- “[...] então tem que se explicar” e “[...] quando as estrelas virarem pó”.**
- “[...] ficou notório **apesar de** ser tímido [...]” e “[...] **mas** isto não é vantagem [...]”.**
- “[...] um estratagema **para** ser notado [...]” e “Tão secreto **que** nem ele sabe”.**
- “[...] **como** no paradoxo psicanalítico [...]” e “[...] **porque** só ele acha [...]”.**

Fonte: Alves; Martin, 2016, p. 344.

Figura 3 – Os conectores.

Após apresentar um texto sobre timidez, a questão solicita que o aluno identifique os conectores – já negritados nas alternativas - que veiculam noções semânticas semelhantes, as de concessão e de adversidade, codificadas pelos juncões *apesar de* e *mas*, respectivamente. Observa-se que a atividade se atenta aos usos dos conectores na progressão do texto, o que é relevante para que o aluno não só compreenda a função coesiva de *apesar de* e *mas*, como também identifique o sentido contrastivo comum aos dois tipos semânticos. Vislumbra-se aí a importância do texto, indispensável para que o aluno interprete o sentido dos diferentes conectores abordados na questão. Seria pertinente também explorar as diferenças argumentativas veiculadas por esses dois conectores, como abordaremos mais adiante.

Outra atividade de identificação do sentido que leva o aluno a refletir sobre o papel da oração na produção dos sentidos veiculados no texto é reproduzida a seguir, extraída de Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 354-355). Esse tipo de atividade pode levar o aluno a perceber que a gramática está, de fato, a serviço da produção de sentidos e pode ser mobilizada pelo escritor com fins comunicativos específicos. O texto base para a questão é um artigo produzido pela blogueira Daniela Luciana⁴.

⁴ Reproduz-se aqui apenas o último parágrafo do artigo.

Acrescemos a isso o fato de que o acesso a outras escritoras negras é também restrito e a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina, ocidental. Cada mulher negra que escreve o faz contra o cânone, contra o estabelecido, contra o esperado e transgride, mesmo que nunca seja publicada ou reconhecida. Mesmo que seus temas não sejam de esquerda ou lidos como libertários, ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos quando foi parte da maioria de analfabetos em países colonizados há alguns séculos.
[...]

LUCIANA, Daniela. Publicado em: 25 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-linhagem-das-carolinas-a-mulher-negra-que-escreve-ja-e-uma-transgressora/#gs.null>>. Acesso em: 3 mar. 2016. (Fragmento).

- Segundo a autora do artigo, a prática da leitura ainda é pouco acessível à mulher negra devido a certas tradições. Quais são elas?
- Explique os sentidos que devem ser atribuídos ao verbo *fazer* no trecho "em muitos espaços onde há tanto para se fazer, como se ler não fosse um importante fazer".
- Por que a mulher negra "transgride" ao escrever, ainda que sua obra não seja publicada?
- Explique como funciona uma relação semântica de concessão usando como exemplo o último período do texto.
- Qual é a conjunção coordenativa empregada em "a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina e ocidental"? Classifique a oração que ela introduz.
- Reescreva o trecho a seguir empregando uma conjunção coordenativa com valor semelhante ao da locução conjuntiva subordinativa destacada em itálico: "*Mesmo que seus textos não sejam de esquerda [...], ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...]*". Sugestão: *Seus textos podem não ser de esquerda [...], mas ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...]*.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 354-355.

Figura 4 - A produção dos sentidos do texto e a gramática.

Ao realizar essa atividade, o aluno pode apenas explicar que a concessiva apresenta um obstáculo para a informação da oração principal, mas que não é suficiente para impedi-la, reproduzindo mecanicamente a definição de concessiva tradicional. Por outro lado, pode relacionar o uso da conjunção ao seu sentido e chegar à resposta sugerida pelo LD: "No texto, sugere-se que a escrita de temas de 'esquerda' ou libertários indicariam uma transgressão, mas, mesmo não o fazendo, a mulher negra consegue transgredir por fugir do estereótipo". (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 355).

Um dos LDs propõe, com frequência, atividades que pedem para o aluno escrever orações subordinadas adverbiais concessivas, a partir de informações específicas, como exemplificado na atividade de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313).

- 7 Com base nas informações dadas em cada item a seguir, produza um período composto, empregando oração concessiva. Para isso, utilize *embora, ainda que, apesar de*. Faça as adequações necessárias. Observe o exemplo.

Marina — não gostar muito de Matemática — vai muito bem nas provas
Embora Marina não goste muito de Matemática, vai muito bem nas provas.

As respostas são sugestões.

- o piloto — o tempo estar péssimo — aterrissar no Aeroporto de Congonhas
Embora o tempo estivesse péssimo, o piloto aterrissou no Aeroporto de Congonhas.
- João — preferir futebol — ir jogar vôlei
Ainda que João preferisse futebol, foi jogar vôlei.
- Ademir — estar com febre alta — terminar a corrida de São Silvestre
Ainda que estivesse com febre alta, Ademir terminou a corrida de São Silvestre.
- Raquel — ser exímia nadadora — quase se afogou na praia de Copacabana
Apesar de ser exímia nadadora, Raquel quase se afogou na praia de Copacabana.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 5 – Exemplo em Faraco e Moura (2016).

Verifica-se que são atividades de produção mecânica de orações, totalmente desvinculadas de um contexto real de interação, que contam com o conhecimento de mundo do aluno para a elaboração de uma oração concessiva que atue no domínio

semântico, aquela que se enquadra no esquema *Embora p, q*. A atividade fornece aos alunos duas situações incompatíveis, como, por exemplo: o tempo estar péssimo e aterrissar no Aeroporto de Congonhas, ficando a cargo do aluno, com base em seu conhecimento de mundo, reconhecer que o fato de o tempo estar péssimo pode constituir um obstáculo para que o piloto consiga aterrissar o avião.

Como a concessão envolve elementos (*p*) e (*q*) em situações incompatíveis, é bastante comum que as concessivas sejam relacionadas às adversativas, subtipo que também relaciona elementos contrastantes. A atividade que segue apresenta dois elementos (*p* e *q*) contrastantes em contextos concessivos e adversativos aleatoriamente e pede que o aluno coloque esses elementos em contraste em diversas estruturas concessivas, conforme se observa em Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313):

9 Reorganize as frases a seguir, de modo que você consiga exprimir a concessão de maneiras variadas. Observe os exemplos.

Gustavo era campeão mundial de natação. Contudo, perdeu a competição para aquele iniciante. (mesmo/embora)
Mesmo sendo campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.
Embora fosse campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.

a) Ainda que a secretária não seja muito competente, ela consegue desempenhar bem sua função. (mesmo/a despeito de/apesar de/embora)
 b) Ele é o ministro da Saúde, mas não tem nenhuma formação na área. (mesmo/ainda que)
 c) Sílvio está com muitos problemas na empresa. Mesmo assim, sua atuação só merece elogios. (por mais que/apesar de)
 d) Não concordo com as medidas tomadas pelo deputado. Ainda assim, votarei nele na próxima eleição. (a despeito de/embora/por menos que)

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 6 - As concessivas e as adversativas nos livros didáticos.

Na atividade proposta, o modelo a ser seguido e a atividade do item 'b' apresentam elementos contrastivos em contextos adversativos (Gustavo era campeão mundial, *contudo* perdeu a competição para aquele iniciante / Ele é o ministro da Saúde, *mas* não tem nenhuma formação na área) que devem ser transformados pelo aluno em contextos concessivos, mas não há nenhum tipo de informação que leve o aluno a refletir sobre as distinções de uso dessas estruturas. Como se sabe, a concessão está no rol das subordinadas, enquanto as adversativas, no rol das coordenadas, mas a essa diferença sintática segue uma distinção pragmática que se relaciona ao estatuto informativo: conforme o ponto de vista discursivo-funcional, *embora*, conjunção subordinativa concessiva, assinala a informação argumentativamente menos importante, enquanto *mas*, conjunção coordenativa adversativa, marca a informação discursivamente mais relevante. O falante, diante de duas situações incompatíveis, usa *embora* ou *mas* a depender de suas intenções comunicativas, se quer atribuir mais ou menos importância a um outro elemento. Em outras palavras, o que distingue a concessão da adversidade é o estatuto informacional da informação que é introduzida pela conjunção, a depender das intenções do falante.

Essa distinção é crucial para uma atividade como a que segue, extraída de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313-314):

A concessão pode ser uma estratégia argumentativa bastante eficaz e convincente. Observe de que maneira a concessão ajuda a construir argumentos. Ela pode ajudar a:

a) esclarecer uma ideia, mostrando uma diferença. Por exemplo:

Embora tenha sido silenciosa, a atividade criadora dos artistas europeus foi muito ativa no início do século XX.

b) mostrar que dois argumentos, aparentemente contraditórios, caminham na mesma direção. Por exemplo:

Mesmo que a construção do parque ecológico tenha sido muito dispendiosa, hoje a região atrai muitos investimentos graças ao aumento do turismo.

c) evidenciar as contradições do raciocínio de um adversário. Por exemplo:

Ainda que a oposição afirme que o senador foi corrupto, não há nenhuma prova até agora.

10 Imagine que a direção da escola tenha dois projetos para o próximo ano: construir uma segunda quadra esportiva ou um teatro.

a) Reúna-se com um colega e escrevam no caderno alguns parágrafos argumentativos em favor da construção da quadra ou em favor do teatro.

b) Utilizem expressões de concessão para contrapor os argumentos. Observem um exemplo:

Tese: Sou totalmente contra a construção de uma segunda quadra esportiva.

Argumentação e concessão: Ainda que haja muitos alunos pensando em

praticar mais esporte, não temos um local adequado para apresentar nossas peças teatrais nem para realizarmos shows musicais. Com um teatro, poderíamos organizar vários eventos culturais não só internos como também intercolegiais.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313-314.

Figura 7 - A concessiva e a adversativa: relações argumentativas.

Na atividade acima, o autor atrela o uso das orações subordinadas concessivas às estratégias argumentativas a fim de que o aluno se posicione contra um projeto proposto pela escola. A proposta impulsiona o aluno a utilizar a oração subordinada concessiva como um possível obstáculo que não impede a realização do que está contido na oração principal, um uso que assinala o estatuto informacionalmente menos relevante do conteúdo da concessiva.

A proposta deixa de elucidar a distinção argumentativa entre as concessivas e as adversativas, o que seria fundamental para o tipo de exercício proposto, em que o aluno deve elaborar um texto argumentativo.

5 CONTRIBUIÇÕES DA DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA ORAÇÃO SUBORDINADA CONCESSIVA NO ENSINO MÉDIO

Os estudos descritivos de base funcionalista têm apontado perspectivas de análise que podem ser úteis para o ensino de língua portuguesa.

Neste trabalho, parte-se da proposta de organização do componente gramatical da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008) para mostrar alguns avanços e algumas fragilidades acerca das orações subordinadas adverbiais concessivas trazidos pelos livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2018.

As análises mostram que alguns livros apresentam conceitos calcados nas definições da gramática normativa de oração concessiva, baseados em definições

circulares que não esclarecem o seu uso. Outros, entretanto, desprendem-se dessas definições e estendem seu olhar sobre a incompatibilidade das orações envolvidas nessa relação (principal e subordinada), uma característica própria dessas adverbiais, o que as aproxima das orações coordenadas adversativas, tema tratado pelos compêndios descritivistas, e que proporciona, de alguma forma, mais reflexão sobre o uso dessas construções.

Pode-se dizer, com base nos trabalhos que vimos sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, que, quando se parte do nível pragmático em direção ao fonológico, passando pelo semântico e pelo morfossintático, há muito o que se considerar no que diz respeito às concessivas. Um dos aspectos que ainda podem ser explorados pelos LDs é a possibilidade de as concessivas ocorrerem independentemente de uma oração principal; trata-se de construções sintaticamente independentes, que apresentam apenas dependência pragmática. Nesse caso, o vínculo de (in)dependência da oração adverbial depende do contexto linguístico em que se encontra, o que torna a perspectiva de ensino de gramática contextualizada, não só relevante, mas imprescindível no ensino de língua materna.

Além de tratar dos aspectos pragmáticos da concessão, observa-se que é interessante também tratar dos aspectos morfossintáticos e fonológicos. No domínio morfossintático, observa-se que os autores se limitam a apresentar listas de conjunções que codificam a concessão e, por extensão, as adversativas, mas não tratam das distinções argumentativas entre elas, da posição e nem das formas verbais que podem acompanhá-las. O domínio fonológico, por sua vez, tampouco é considerado nos materiais didáticos, o que leva, conseqüentemente, à desconsideração do nível fonológico nas aulas de língua portuguesa. Tratar dos níveis da codificação pragmática e semântica proporcionaria aprimoramento das regras de pontuação, por exemplo.

Sendo assim, defende-se neste trabalho que seria coerente com as novas propostas de ensino de gramática, que, no tratamento das concessivas em contextos didáticos, se partisse da formulação pragmática da construção, a fim de se determinar uma tipologia da concessão no português. São as intenções do escritor/falante que determinam a escolha de uma construção formulada pragmática ou semanticamente. É essa formulação que vai determinar aspectos da codificação nos níveis morfossintático e fonológico, tais como a escolha das conjunções, a posição da subordinada em relação à principal (quando houver) e a ocorrência ou não de pausas e de contornos entre oração principal e concessiva em uma possível realização. Na escrita, há pistas de uma possível realização prosódica.

Os resultados aqui encontrados vão ao encontro das propostas para o ensino de língua portuguesa defendidas por Neves (1993), Travaglia (2009, 2011) e Antunes (2014), autores que postulam partir efetivamente do texto, das situações de uso da língua portuguesa para elucidar as estruturas gramaticais aos alunos. Travaglia (2011) aposta no ensino da gramática vinculado a uma educação linguística que desenvolva a competência comunicativa do aluno. Essas propostas apresentam o mesmo direcionamento das defendidas nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Acredita-se que uma proposta que considere o ensino de gramática atrelado à produção dos sentidos no texto tem uma função social muito importante, já que lança

luz aos sentidos perdidos e escondidos durante o processo de escolarização. Com o ensino contextualizado de gramática, promove-se um ensino crítico de língua materna, que tem como prioridade o desenvolvimento da competência leitora e escritora e a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

- Abaurre MLM, Abaurre MBM, Pontara M. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna; 2016.
- Alves RH, Martin VL. Veredas da palavra. São Paulo: Ática; 2016.
- Antunes I. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial; 2014.
- Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.
- Bechara E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna; 1999.
- Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 1999. 364 p.
- Brasil. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 2002. 244p.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; 2015. [citado 29 out. 15]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Cau-Sposito C, Pezatti EG, Novaes-Marque NB. As orações causais. In: Pezatti EG, organizador. Construções subordinadas na lusofonia [recurso eletrônico]: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Unesp Digital; 2016. p. 121-151.
- Cereja WR, Vianna CAD, Codenhoto CD. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva; 2016.
- Coneglian AVL. Os juntivos causais e concessivos do português brasileiro na perspectiva cognitivo-funcional: uma análise da ligação conceptual dos elementos gramaticais em uso nessa zona adverbial [dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2015.
- Coracini MJRF. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: Coracini MJRF, organizador. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores; 2011. p. 33-43.
- Crevels M. Concession in Spanish. In: Hannay M, Bolkestein AM, editores. Functional grammar and verbal interaction. Amsterdam: John Benjamins; 1998. p. 129-148.
- Crevels M. Concession: a typological study [tese]. University of Amsterdam; 2000a.
- Crevels M. Concessives on different semantic levels: a typological perspective. In: Couper-Kuhlen E, Kortmann B, editores. Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter.; 2000b. (Topics in English Linguistics, 33). p. 313-339.
- Cunha CF, Cintra L. Nova gramática do português contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.
- Decat MBN. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de ‘unidade informacional’. Scripta. 1999;1sem.2(4):23-38.
- Faraco CE, Moura FM, Maruxo Jr. JH. Língua portuguesa: linguagem e interação. 3ª ed. São Paulo: Ática; 2016.

- Garcia TS. As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2010.
- Garcia TS, Pezatti EG. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *Alfa*. 2013;57(1):475-494.
- Haspelmath M, König E. Concessive conditionals in the languages of Europe. In: Van der Auwera J. Adverbial constructions in the languages of Europe. New York: Mouton de Gruyter; 1998. p. 335-419.
- Hengeveld K, Mackenzie JL. Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press; 2008.
- König E. Concessive clauses. In: Asher RE, editor. The encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Pergamon; 1994, vol. 2. p. 679-681.
- Mizuno Y. Although clauses in English discourse: a functional analysis [tese]. Sapporo: Universidade de Hokkaido: The Graduate School of Letters; 2007.
- Neves MHM. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. *Alfa*. 1993;37:91-98.
- Neves MHM. Gramática na escola. 4ª ed. São Paulo: Contexto; 1999.
- Neves MHM. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto; 2003.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. São Paulo: EdUnesp; 2000.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp; 2011.
- Ormundo W, Siniscalchi C. Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna; 2016.
- Rocha Lima CH. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio; 1999.
- Rosário IC. Expressão da concessividade em construções do português do Brasil [tese]. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ; 2012.
- Sette G, et al. Português: trilhas e tramas. 2ª ed. São Paulo: Leya; 2016.
- Schmitz JR. Gramática escolar linguística e a renovação do ensino de português. *Alfa*. 1990;34:195-214.
- Stassi-Sé JC. Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2012.
- Sweetser EE. Conjunction, coordination, subordination. In: Sweetser EE. From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.
- Travaglia LC. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.
- Travaglia LC. Gramática ensino plural. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
- Zamproneo S. A hipotaxe adverbial concessiva no português escrito contemporâneo do Brasil [dissertação]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; 1998.
- Zamproneo S. Multifuncionalidade e intersubjetividade em construções concessivas: uma análise em ocorrências do português contemporâneo do Brasil [tese]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras; 2014. [citado 20 out. 2018]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121831>.

Contribuições da Gramática Discursivo-Funcional para o ensino da oração subordinada concessiva

Contributions of Functional Discourse Grammar to the teaching of concessive clause

Talita Storti Garcia*

Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Aliana Lopes Câmara**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São José do Rio Preto, SP, Brasil

Resumo: Este estudo investiga o tratamento conferido às orações subordinadas adverbiais concessivas em livros didáticos de Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. Partindo-se de uma perspectiva contextualizada de ensino de gramática, em que os recursos linguísticos devem ser estudados a partir dos sentidos que produzem no texto, analisa-se se o texto é usado como contexto ou como pretexto para o ensino de gramática. Além disso, verifica-se se os livros didáticos caracterizam as concessivas a partir de aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos, ou se atêm à classificação semântica e morfossintática. Os resultados demonstram que normalmente o texto está presente, mas serve para a discussão de aspectos interpretativos, e não para a reflexão sobre o papel da concessão na produção dos sentidos. Ademais, predominam no tocante à oração subordinada concessiva aspectos semânticos e morfossintáticos, não se atentando para as propriedades pragmáticas e fonológicas da concessão. Defende-se aqui que o ensino da oração concessiva poderia ampliar seu escopo ao considerar as contribuições da análise discursivo-funcional da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional. Oração subordinada adverbial concessiva. Ensino de gramática. Contextualização.

Abstract: This study investigates the treatment conferred on subordinate adverbial clauses in highschool textbooks, supported by the *Programa Nacional do Livro Didático*. By considering a contextualized perspective of grammar teaching, in which linguistic resources must be studied according to the concepts that are produced in the text, it analyzes whether the text is used as a context or a pretext for grammar teaching. In addition, it verifies whether textbooks are characterized as concessive from pragmatic, semantic, morphosyntactic and phonological aspects, or if they refer to semantics and morphosyntactics classification. The results show that the text is usually present, but it serves as a discussion of interpretive aspects, not as a critical analysis of the role of the concessive clause in the production of the senses. Besides that, the focus is on semantic and morphosyntactic aspects, and not on pragmatic function and phonological aspects. It is argued here that the teaching of concessive clause could broaden its scope by

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas da UNESP / IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; talita.garcia@unesp.br

** Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP, Votuporanga, São Paulo, Brasil, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF) de São José do Rio Preto; aliana@ifsp.edu.br

considering the contributions of discursive-functional analysis of the Portuguese language.

Keywords: Functional Discourse Grammar. Concessive clauses. Grammar teaching. Contextualization.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão das propostas de ensino da oração subordinada adverbial concessiva em livros didáticos (doravante LD) do Ensino Médio a partir dos resultados de trabalhos que investigam esse recurso gramatical sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008). Dada a grande importância, no ensino de língua portuguesa, do LD, acredita-se que refletir sobre as propostas de ensino da oração subordinada concessiva trará contribuições para a prática docente e para a elaboração de materiais didáticos.

Ressalva-se a importância de refletir sobre novos caminhos para o ensino da gramática, os quais, de fato, se afastem de perspectivas de ensino mecanicistas e descontextualizadas. Para tanto, aderimos à proposta de Antunes (2014, p. 39), que defende a necessidade de o ensino de gramática acontecer de forma contextualizada, partindo-se do uso dos recursos gramaticais em (con)textos reais, para identificação das intenções comunicativas do autor.

A interface entre as teorias linguísticas, suas descobertas e o ensino da língua portuguesa não deve ser vista, é claro, como uma mera transposição da metodologia de pesquisa, de uma teoria específica para o ensino. Parte-se aqui, essencialmente, mas não só, das descobertas efetuadas dentro do arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional, por considerar que seus pressupostos condizem com o que defendem Neves (1993, 1999) e Travaglia (2011). Em consonância com esses autores, sustenta-se que a descrição dos aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos devem orientar o ensino de gramática com vistas a ampliar o enfoque semântico e morfossintático que geralmente predominam nas propostas de ensino de português. Essa perspectiva vem ao encontro dos pressupostos teóricos da GDF, já que seu componente gramatical engloba todos esses níveis de análise linguística e postula uma relação hierárquica e descendente entre eles, na medida em que a pragmática determina a semântica, que determina a morfossintaxe, que, por sua vez, determina a fonologia (Hengeveld; Mackenzie, 2008). Neste modelo, a pragmática, portanto, é fundamental para a compreensão das orações subordinadas em geral, pois vários estudos têm demonstrado que as relações veiculadas por elas não se limitam ao nível semântico, tais como as causais, as condicionais e as concessivas (Cau-Sposito; Pezatti; Novaes-Marques, 2016; Stassi-Sé, 2012; Garcia, 2010).

As orações concessivas, sobre as quais recai o foco deste estudo, são definidas pela gramática normativa como aquelas que representam um obstáculo (real ou imaginário) que não impedirá ou modificará o que está expresso na oração principal (cf. Bechara, 1999; Rocha Lima, 1999; Cunha; Cintra, 1985), conforme (1) a seguir:

(1) Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

A relação de concessão em (1) se dá entre a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem dinheiro* e a principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*. Em outras palavras, a oração concessiva (*p*) *ainda que não dessem o dinheiro* poderia representar um obstáculo para o que está contido na oração principal (*q*) *poderiam colaborar com um ou outro trabalho*, mas não representa. Observamos, nesse contexto, que *não dar dinheiro* poderia configurar um obstáculo para *colaborar com o projeto*, mas não configura, o que é representado pelo esquema lógico-semântico *Embora p, q*, em que *p* representa a oração concessiva, e *q*, a principal (Neves, 2011, p. 865).

Vários são os trabalhos que abordam as concessivas na língua portuguesa e em várias outras línguas (König, 1994; Zamproneo, 1998; Crevels, 1998, 2000a, 2000b; Mizuno, 2007; Garcia, 2010; Neves, 2011; Rosário, 2012; Stassi-Sé, 2012; Garcia; Pezzatti, 2013; Zamproneo, 2014; Coneglian, 2015). Todos eles mostram a heterogeneidade das relações de concessão, o que impulsiona a repensar o modo como esse subtipo adverbial tem sido trabalhado na escola, que se respalda essencialmente na gramática normativa, termo usado aqui no sentido de *prescrição* como entendido por Neves (2003, p. 44). Olhar para as descobertas dos estudos descritivos pode levar a uma melhor compreensão do próprio conceito de oração subordinada adverbial concessiva e pode evitar o ensino de regras que não se respaldam no uso real dessas construções.

Tendo em vista a heterogeneidade das concessivas, pretende-se, neste artigo, analisar como os LDs propõem o estudo das orações subordinadas concessivas, verificando se, de fato, se efetivam (i) o ensino contextualizado de gramática, que considera os efeitos de sentido produzidos pelo recurso gramatical no texto; e (ii) o ensino de gramática que considera os diversos aspectos da gramática: pragmático, semântico, morfosintático e fonológico.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se a fundamentação teórica, que consiste numa breve descrição funcional das orações concessivas (2.1), e na apresentação dos principais conceitos referentes ao ensino de gramática que fundamentam este trabalho (2.2). Na seção 3, descrevem-se o corpus sob análise e a metodologia utilizada. Já na seção 4, descreve-se e interpreta-se o tratamento dado às orações concessivas nos LDs analisados. A seguir, na seção 5, destacam-se como os resultados da descrição linguística podem ser usados na elaboração de propostas de ensino da oração subordinada concessiva e destacam-se as principais contribuições deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Descrição das orações concessivas

As concessivas apresentadas pelas gramáticas normativas do português geralmente obedecem ao esquema lógico-semântico já apresentado *Embora p, q*.

Esclarece Neves (2011, p. 865) que, numa construção concessiva, sendo *q* a principal e *p* a concessiva, *p* não constitui razão suficiente para *não q*. Em outras palavras, retomando o exemplo (1), repetido a seguir por conveniência em (1'), *não dar dinheiro* não constitui um impedimento para que a ajuda seja dada, pois pode-se ajudar

FLP21(2)

de outra forma, com a mão de obra, por exemplo. Assim, *q* (colaborar de alguma forma) independe do que quer que seja afirmado em *p* (dar dinheiro).

(1') Ainda que não dessem dinheiro, poderiam colaborar com um ou outro trabalho. (Cunha; Cintra, 1985, p. 589).

No rol das relações contrastivas, de acordo com a autora ainda, “as concessivas se caracterizam por abrigarem eventos cujo curso e cujas propriedades contrariam as expectativas acerca daquilo que é normal em um mundo qualquer” (Neves, 2011, p. 871). Aplicada essa afirmação ao exemplo (1), pode-se considerar que, de acordo com o conhecimento de mundo dos interlocutores, dar dinheiro é a melhor forma de ajudar e de contribuir com algo, mas essa expectativa é quebrada quando o falante considera que também se pode contribuir de outras maneiras.

Do ponto de vista descritivista e com base em Sweetser (1990), Neves (2011, p. 872-3) reconhece para o português, como já mencionado, três relações expressas nas construções concessivas: (i) de conteúdo, (ii) epistêmica e (iii) de atos de fala. Também com base em Sweetser, Crevels (2000a, 2000b), da perspectiva translinguística, acrescenta a esses três um quarto tipo: (iv) textual, conforme se apresentam:

(i) **Concessivas de conteúdo:** apresentam relações entre Estados-de-Coisas, fatos que podem ser localizados no espaço e no tempo, como exemplifica (2):

(2) *Embora seja nativa no centro da Bahia*, encontramos lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, MG. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Em (2), de acordo com Neves (2011, p. 872), a existência de lindas colheres de pau, feitas de sebastião-de-arruda, em Congonhas do Campo, ocorre, apesar do fato de essas árvores serem nativas no centro da Bahia, fato que poderia naturalmente ter levado à não existência dessas colheres de pau em Congonhas do Campo.

(ii) **Concessivas epistêmicas:** apresentam relações entre proposições. Trata-se de relações em que a concessiva passa pelo julgamento do falante, conforme mostra o exemplo (3).

(3) Eu sou homem muito fraco, doente mesmo, *embora não pareça*. (Neves, 2011, p. 872, grifo nosso).

Nesse caso, ser um homem muito fraco e parecer doente são construtos mentais que não podem ser localizados no tempo nem no espaço. A relação que se estabelece é entre uma premissa e uma conclusão conflitante (sou fraco, doente, logo, devo ter aparência de doente, mas não tenho).

(iii) **Concessivas de atos de fala:** a oração concessiva não forma um obstáculo para a realização do evento descrito na oração principal, mas oferece um obstáculo para a realização do Ato de fala expresso pelo falante na oração principal, como exemplifica (4):

(4) *Ainda que mal pergunte*, o senhor é médico? (Neves, 2011, p. 873, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (4), o Falante, por meio da oração concessiva, previne o ouvinte sobre o conteúdo do Ato de fala seguinte, o que nos permite afirmar que a relação concessiva está no âmbito do dizer, das relações interpessoais.

(iv) **Concessivas textuais:** não modificam a oração principal, mas sim uma unidade textual precedente, que pode ser composta por várias sentenças (Crevels, 2000a).

(5) A: ‘A partir de quando você percebeu que tinha perdido sua privacidade, seu anonimato?’

B: ‘Eu ainda não me considero uma figura popular, mas eu acho que eu perdi a minha privacidade desde quando eu comecei a ouvir chamarem meu nome, ou um olhar mais intenso do que olham para os outros ... *Ainda que a gente sempre receba outras coisas...*’ (grifo nosso).

Dos quatro tipos postulados pelas autoras, os dois primeiros podem ser relacionados aos aspectos semânticos da língua, enquanto os dois últimos, aos aspectos pragmáticos. Essa possibilidade de atuação das orações concessivas ora no domínio semântico ora no domínio pragmático também foi constatada por Garcia (2010), em um estudo funcionalista do português. A autora detecta, com base na Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie (2008), três possíveis tipos oracionais.

O primeiro tipo recobre as concessivas de conteúdo e as epistêmicas postuladas por Crevels (2000a, 2000b) e por Neves (2011). Trata-se de uma relação que ocorre no domínio semântico, como mostra (6) a seguir:

(6) eu não gostei da/do Edinho ter ganhado a eleição só que também não gostaria que o Mané tivesse ganhado na verdade minha preferência era pro Nicolau professor Nicolau...é::eu acho/acreditava que ele era:: melhor preparado entre os dois...concorrentes do segundo turno...só que infelizmente quem foi pro segundo turno foi o Edinho e o:: Manuel Antunes e::acabou ganhando o Edinho...e eu acredito que::...[apesar de não ter gostado do Edinho ganhar] [eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané]...porque o Manuel Antunes...e/eu acho que ele não tem muita::perspectiva como pode se dizer::...ele já ta um pouco velho com uma certa idade e não tem muita condição de governar uma cidade como Rio Preto... (AC-49-RO,145, grifo nosso).

Observa-se, em (6), que a oração concessiva ‘apesar de não ter gostado do Edinho ganhar’ e a principal ‘eu acredito que tenha sido melhor do que o Mané’ são construtos mentais, algo que passa pelo crivo do falante e não pode ser localizado no espaço e no tempo. Isso caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, uma relação que ocorre entre dois Conteúdos Proposicionais (p), no Nível Representacional, perfazendo uma *função semântica*. A autora observa que, nesses casos, a oração concessiva geralmente ocorre anteposta à principal, o que, para Neves (2000), se justifica porque a falante antecipa, na concessiva, possíveis objeções por parte do ouvinte.

O segundo tipo observado por Garcia diz respeito às concessivas que ocorrem pospostas à oração nuclear, quando, de alguma forma, corrigem, limitam, especificam uma informação nela apresentada, conforme mostra (7):

(7) A: Inf.: sobre assim... a questão do do meu pa::i dele ter feito aquelas coisas

B: Doc.: uhum ((concordando))

A: Inf.: no passado né porque cê lembra eu comentei com você que [*ele era... alcoólatra e isso aí marcou muito*] **apesar que** *hoje ele não é mais...*] só que foi o que fez eu sofrer muito tanto eu como minha família né porque (AC-72-NE,18, grifo nosso).

Em (7), a oração concessiva ‘apesar que hoje ele não é mais’ assinala um contraste com relação à informação dada anteriormente na oração principal ‘ele era alcoólatra’. Essas duas orações constituem, cada uma, Atos Discursivos. Nesse caso, o falante faz uma concessão sobre a duração temporal da verdade expressa na primeira oração, o que constitui, conforme Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 54-55), uma *função retórica*, uma estratégia do ouvinte para atingir seu objetivo na interação. Funções retóricas só existem entre Atos Discursivos e são manobras dos falantes para atingir algum propósito na interação. No caso da concessão, o falante *concede* ao ouvinte uma informação a fim de limitar ou corrigir o que foi apresentado no Ato Discursivo Nuclear, imediatamente anteposto. Em (7), o Ato Discursivo Subsidiário ‘hoje ele não é mais’ carrega a Concessão, a fim de preservar a face do pai da informante (ele era alcoólatra, mas hoje não é mais).

O terceiro e último tipo encontrado pela autora diz respeito às concessivas *independentes* de uma oração principal. Nesse caso, a concessiva se estabelece no discurso por meio de uma dependência que é apenas pragmática, como representa (8) a seguir:

(8) Inf.: éh:: outra coisa... importante em aula particular é você cair especificamente na dúvida dele... às vezes... ele:: chega um aluno às vezes ele fala – “eu não entendi essa matéria” – mas aí ce vendo ce fazendo com ele ce percebe que às vezes o problema não é da matéria o problema é de outra coisa anterior à matemática às vezes ele chega... ah:: a gente tem aluno hoje *apesar que melhorou um pouco* mas antigamente tinha menos pior ainda às vezes ele não sabe fazer conta... (AC-81-RP, 205, grifo nosso).

FLP21(2)

Em (8), a oração concessiva ‘apesar que melhorou um pouco’ não depende sintática e nem semanticamente da oração anterior ‘a gente tem aluno hoje’ e tampouco da posterior ‘antigamente tinha menos pior ainda’; ela aparece *solta* e expressa um comentário do falante com relação ao conteúdo apresentado. Esse tipo oracional constitui uma unidade de informação à parte, impulsionando a comunicação, o que se caracteriza como um Movimento (Garcia; Pezatti, 2013). Esses três tipos oracionais, ora atuando no domínio semântico, ora no pragmático, apresentam distinções nos domínios morfossintático e fonológico, resultado de distintos processos de codificação.

Quando da atuação da relação concessiva no domínio pragmático, ou seja, no Nível Interpessoal, cada Ato Discursivo corresponde a uma Oração no domínio morfossintático. Nesse caso, a Oração, que corresponde à oração subordinada concessiva em termos tradicionais, tende a ocorrer posposta à outra Oração, a principal (cf. 7). Essas duas Orações compõem uma Expressão Linguística, em que uma Oração é independente e a outra, dependente, o que configura o processo de cossubordinação. No domínio fonológico, por sua vez, a oração principal e a subordinada concessiva configuram dois Enunciados, caracterizados por contornos entonacionais próprios e por pausas substanciais entre eles.

Quando da atuação da relação concessiva no Nível Representacional, uma marca morfossintática é a anteposição da oração concessiva com relação à principal (cf. 6). Observa-se, no domínio morfossintático, uma relação Núcleo-Modificador, o que caracteriza o processo da Subordinação, na camada da Oração. No domínio fonológico, por seu turno, observa-se um único contorno entonacional entre as duas orações envolvidas e, como consequência, configura-se um único Enunciado, composto por duas Frases Fonológicas¹.

Três pontos se destacam nos estudos descritivos quanto ao funcionamento das orações concessivas e que contrastam com a conceptualização e a caracterização dessas construções na gramática tradicional. Em primeiro lugar, aponta-se para um funcionamento pragmático predominante das orações concessivas, em oposição ao seu funcionamento em termos semânticos. Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de se considerar o nível fonológico na descrição dessas construções. Por fim, problematiza-se a relação de dependência oracional proposta na gramática normativa, uma vez que não há apenas uma relação de subordinação entre orações, mas também uma dependência pragmática entre porções textuais. Essas constatações podem trazer contribuições para o ensino, pois compreendem todos os componentes gramaticais, desde o pragmático até o fonológico. A perspectiva funcional pode, portanto, orientar o ensino de gramática na medida que “a reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observado, da observação da língua em função, com compreensão de que existe uma amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico” (Neves, 1993, p. 97).

2.2 Propostas atuais para o ensino de gramática

Torna-se lugar comum, atualmente, afirmar que não se deve ensinar exclusivamente a gramática normativa na escola. Diversos estudos (Neves, 1993; Travaglia, 2009, 2011; Antunes, 2014) problematizam, criticam ou propõem soluções para o ensino mecanizado e descontextualizado da gramática, que foca a memorização e sistematização de regras, nem sempre úteis para o aluno. A ideia de que o ensino de regras gramaticais e de nomenclatura possa auxiliar o aluno a ler e escrever melhor, predominante até hoje no imaginário dos profissionais da educação, tem sido questionada por algumas pesquisas da área da educação que propõem que o ensino baseado na memorização de regras e na realização de exercícios de nomenclatura não desenvolve a competência escritora dos alunos (Schmitz, 1990, p. 210).

Para tentar delimitar o que se deve trabalhar sobre oração concessiva na escola, parte-se aqui de propostas para o ensino de gramática que não focalizaram exclusivamente o ensino de gramática normativa, mas que também possuem uma perspectiva descritiva e reflexiva sobre o ensino da gramática. O ensino de língua portuguesa, conforme Travaglia (2011, p. 134), deve focalizar atividades que sirvam para o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo aluno, isto é, atividades que preparem o aluno para a vida que terá em sociedade.

Defende Antunes (2014, p. 42) que a gramática é inerentemente contextualizada, pois se efetiva necessariamente em uma situação de interação

¹ Afirmações fundamentadas na Teoria da GDF (Hengeveld e Mackenzie), que se baseia em Nespor e Vogel.

particular, na qual produz determinados sentidos e cumpre com determinadas funções comunicativas. Além disso, a autora também afirma que os diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) estão integrados e são dependentes de tal forma uns dos outros que apenas um exercício de análise poderia definir o que é pertencente a cada nível. Neste sentido, é fundamental entender o funcionamento dos recursos gramaticais em textos reais, tanto da modalidade escrita como falada. Essa posição é também apoiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999; 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015), que enfatizam o papel central do texto como objeto de estudo nas aulas de língua materna.

Considera Antunes (2014, p. 41), no entanto, que a postura adotada no ensino de gramática foi juntar o texto e a gramática, sem se estabelecer, de fato, uma relação entre eles. O texto foi o pano de fundo para a extração (processo de 'descontextualização') de palavras e frases, que serviam para as mesmas atividades de análise morfosintática de antes. A autora denuncia que, até hoje, muitos LDs ainda pautam suas lições por esse falso ensino de 'gramática contextualizada'. E vai além, afirmando que essa atitude servia para 'mascarar' a resistência dos professores de se tornar o texto objeto de ensino-aprendizagem e de se conferir à gramática a sua posição de apenas *um* dos componentes do texto.

Entender o funcionamento dos recursos gramaticais é de extrema relevância para o desenvolvimento da autoria e da criticidade dos alunos, já que possibilita o uso consciente dos recursos gramaticais na elaboração dos efeitos de sentido que pretende atingir no texto. Daí a ênfase que deve receber o ensino contextualizado de gramática nas aulas de língua materna.

Poder-se-ia pensar, a partir dessa perspectiva, que o ensino de classificações gramaticais e nomenclaturas não seria relevante na escola. Entretanto, adere-se à posição de Antunes (2014, p. 61) de que a função do ensino de classificações e nomenclaturas gramaticais é ampliar o repertório cultural dos alunos, da mesma forma que o aluno deve saber os conteúdos de história, geografia, ciências etc. Esse saber será fundamental para que ele possa circular por determinados ambientes sociais, em que esse saber recebe certo prestígio. Visto por outro ângulo, o não acesso a esse conhecimento pode levar à exclusão social desses alunos, já que se trata de conhecimento valorizado pela sociedade.

3 CÓRPUS E METODOLOGIA

Este trabalho usa a estratégia metodológica de análise documental de seis coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, aprovadas no PNLD-2018. A escolha desse corpus justifica-se pela importância do LD no ensino de língua materna. Nas palavras de Coracini (1999, p. 23), o LD é uma autoridade que se legitima por conter um saber verdadeiro a ser transmitido e compartilhado com os alunos. O papel do professor seria o de transmissor do conteúdo e o do aluno, o de assimilador. A autora vê o LD, inclusive, como um material de consumo, que tenta atender aos desejos dos seus consumidores (professores, pais, escola, alunos) e que apresenta modelos que devem ser seguidos pelos alunos. O pressuposto é que o autor do livro didático é alguém que sabe mais que o professor e que produz um material de acordo com as novas teorias linguísticas (Coracini, 1999, p. 37). Investigar o tratamento

FLP21(2)

conferido à oração subordinada concessiva, portanto, é investigar indiretamente como se dá o ensino desse tópico na escola.

A seguir, apresenta-se a lista das coleções aprovadas no referido PNLD-2018, as quais são analisadas neste trabalho: 1) *Língua portuguesa: linguagem e interação* (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016), *Veredas da palavra* (Alves; Martin, 2016), *Português: trilhas e tramas* (Sette et al.), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2016), *Português contemporâneo* (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016), *Português: contexto, interlocução e sentido* (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016).

Primeiramente, procedeu-se à leitura das seções referentes às orações subordinadas adverbiais concessivas nos LDs, verificando como esses materiais didáticos tratavam esse tópico gramatical. Cabe ressaltar que este estudo se restringe às orações subordinadas concessivas desenvolvidas, não aborda, portanto, as orações reduzidas. Na sequência, realizou-se uma análise de conteúdo por meio de processo de descrição, inferência e interpretação das informações (Bardin, 2011). Por fim, os LDs foram analisados, buscando-se responder às seguintes questões:

1) A oração subordinada concessiva é tratada como um recurso linguístico que contribui para a produção de sentidos no texto ou este serve apenas como pretexto para o ensino da gramática?

2) Os LDs abordam todos os níveis de análise (pragmático, semântico, morfossintático e fonológico) no tratamento da oração concessiva?

3) Os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como unicamente subordinada a uma oração principal ou apontam a possibilidade de independência morfossintática (e dependência pragmática)?

4) Os LDs apresentam alguma referência às características fonológicas das orações subordinadas adverbiais concessivas? Se sim, quais?

Apresenta-se, na próxima seção, a análise dos LDs, a fim de responder às questões acima explicitadas e compreender como as orações concessivas têm sido tratadas nos materiais didáticos voltados para o Ensino Médio.

4 O TRATAMENTO DADO ÀS ORAÇÕES SUBORDINADAS CONCESSIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Antes de descrever o modo como as orações subordinadas concessivas são tratadas nos LDs, é preciso compreender como são definidas as orações subordinadas adverbiais; de modo geral, os LDs definem a oração subordinada adverbial concessiva como a que constitui um obstáculo para a realização do que é apresentado na oração principal, ou a que produz uma quebra de expectativa. Um olhar atento para essas definições mostra que um dos LDs (Alves; Martin, 2016, p. 337) afirma, contrariando a gramática normativa, que as concessivas exercem função *sintática* de advérbio ou locução adverbial, quando, na verdade, essa é uma classificação morfológica, e não sintática.

Além das inconsistências dos LDs com relação ao que preconiza a norma, também não se observam muitas tentativas de se transgredir o modo tradicional de

FLP21(2)

ensino de gramática, que se configura como definição, classificação morfossintática, identificação das unidades gramaticais e ensino de nomenclatura. Majoritariamente, os LDs definem a oração subordinada como sendo: equivalentes ao advérbio ou ao adjunto adverbial, responsáveis por expressar uma circunstância com relação à oração principal e introduzidas por conjunção ou locução conjuntiva subordinativa.

Nesse contexto, os LDs seguem, via de regra, um padrão similar no tratamento dado às orações subordinadas adverbiais: apresentam o conceito, a partir de exemplos extraídos de um texto real. Percebe-se que o tratamento criticado por Antunes (2014, p. 81) de se realizar análise de frases soltas e isoladas parece não estar presente nos LDs, entretanto será que, ao extrair o exemplo do texto, realmente se realiza uma reflexão sobre seus sentidos ou o texto passa a ser apenas pretexto para o mesmo ensino mecânico e descontextualizado?

Verifica-se que, de modo geral, as questões de interpretação focam aspectos específicos do gênero textual em questão, mas sem os relacionar aos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos gramaticais. De fato, o texto é usado majoritariamente como pretexto para se trabalharem questões de nomenclatura e de gramática descritiva², cujo foco é a descrição das unidades e categorias linguísticas (Travaglia, 2011, p. 32). Na atividade a seguir, verifica-se uma preocupação predominante com a apresentação dos conceitos gramaticais.

1 Ao contar um fato, o enunciador pode, além de relatar o que aconteceu, fornecer as circunstâncias (como, quando, onde, por quê, etc.). Releia os versos a seguir:

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar. (linhas 1-4)

Tempo: quando Ismália enlouqueceu. Lugar: na torre, no céu, no mar.

a) Em seu caderno, indique quais circunstâncias são expressas nesses versos.

b) Que nome se dá ao termo sintático que usamos para exprimir circunstâncias?

c) Nos versos citados, como podemos classificar gramaticalmente as palavras ou as expressões utilizadas para exprimir as circunstâncias? Oração e locuções adverbiais.

d) Copie a oração utilizada para exprimir circunstância. Quando Ismália enlouqueceu.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 219.

Figura 1 - O texto e os conceitos gramaticais.

Na atividade proposta, observa-se a desconsideração do contexto de produção do poema, como, por exemplo, o fato de pertencer ao Simbolismo, sua autoria, os sentidos possíveis dos versos. Trata-se de exercícios de identificação e classificação semântica e morfossintática das unidades gramaticais.

Os LDs trabalham com os sentidos na construção do texto quando se pede para o aluno identificar as circunstâncias veiculadas pela oração subordinada adverbial, mas, às vezes, essa atividade aparece como um exercício mecânico, conforme se observa na questão (1-a) do exemplo anterior. Na contramão dessa postura, há um único livro que apresenta duas questões que pedem para o aluno refletir sobre a função das orações subordinadas adverbiais na construção dos sentidos do texto. Em uma delas, o LD pede que o aluno explique, com relação ao cartaz reproduzido a seguir,

² Considerando determinada variedade linguística, a Gramática Descritiva registra as unidades e categorias linguísticas, os tipos de construções possíveis e seus usos e o modo e condições de usos da língua (Travaglia, 2011, p. 32).

“por que, provavelmente foi usada uma oração reduzida no texto”, referindo-se à frase “Faça a sua parte para salvar a fauna silvestre brasileira!” (Sette et al., 2016, p. 231).



Fonte: Sette et al., 2016, p. 235.

Figura 2 - A construção dos sentidos do texto e as concessivas.

Como se trata de um texto publicitário, espera-se que o aluno perceba que é usada a oração reduzida, porque esse tipo de texto é mais conciso, para poder ser lido e compreendido mais rapidamente.

Um LD se destaca da tradição de ensino de gramática, ao desconsiderar a classificação morfossintática e trabalhar as conjunções e locuções conjuntivas como responsáveis pela coesão textual. Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) apresentam uma redação a que foi atribuída a nota máxima no Enem, com espaços vazios, para que os alunos preencham com diversas expressões, dentre as quais estão os operadores argumentativos, definidos pelos autores como “termos utilizados para correlacionar partes de um texto, a fim de permitir que a direção argumentativa que se pretende tomar fique subentendida” (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 193). Após o preenchimento das lacunas com os operadores argumentativos, pede-se que os conectivos sejam associados a seus valores semânticos (adição, adversatividade, concessão e conclusão), assim como se apresentam atividades de identificação da tese, dos argumentos e da conclusão do texto.

Com relação à definição e exemplificação da circunstância de concessão, percebe-se que os LDs, geralmente, definem o conceito, relacionam as conjunções e locuções conjuntivas concessivas e exemplificam com frases descontextualizadas. Normalmente, os autores não explicam como a relação de concessão se efetiva no exemplo, ficando a cargo do aluno estabelecer a relação entre o conceito e o exemplo. No quadro 1 a seguir, sistematizam-se essas informações, para fins comparativos.

Quadro 1 - Definição de Concessão nos LDs.

Conceito	Conjunções e locuções conjuntivas	Alguns exemplos
“Expressam uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” (Alves; Martins, 2016, p. 339).	Embora – ainda que – mesmo que – conquanto – por mais que – se bem que	Mudarei para a casa nova, <i>ainda que os móveis não tenham chegado.</i>
São aquelas que podem indicar uma concessão, uma ressalva, um fato ou ação que contrariam o que foi afirmado em outra oração, mas que são insuficientes para anulá-la. (Sette et al., 2016, p. 235).	Mesmo que – ainda que – conquanto – embora – que – se bem que – por mais que	<i>Mesmo que o professor não dê a chance aos alunos de escrever antes da prova</i> , eles devem fazer isso de forma independente [...].
“[...] são aquelas que indicam concessão, ou seja, que exprimem a ideia de que algo que se esperava que acontecesse, contrariamente à expectativa, não acontece. Uma relação de concessão traduz, portanto, algo inesperado em determinadas circunstâncias” (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 213).	Embora – ainda que – se bem que – mesmo que – apesar de que – ainda quando – posto que	<i>Embora pretendesse chegar a tempo para o churrasco de final de ano</i> , João acabou se atrasando.
“[...] apresenta um obstáculo que não impede nem altera o conteúdo declarado na oração principal, ainda que tenha potencial para o fazer.” (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 350).	Ainda que – embora – mesmo que – conquanto – se bem que – apesar de que	<i>Embora tenha chovido muito</i> , o gramado continua em boas condições.
“Você pode entender concessão como uma ideia de causa contrária ou uma causa refutada.” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311). “Quando é necessário estabelecer uma relação lógica entre dois argumentos que guardam entre si uma relação do tipo causa refutada, a qual se traduz pela ideia de oposição ou de restrição, desde que essa relação seja colocada em evidência, utilizamos a oração subordinada adverbial concessiva: ela evidencia a contradição que há entre dois argumentos ou entre o argumento que se quer refutar e a tese” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 311) ³ .	Embora – ainda que, posto que – suposto (que) – mesmo (que) – por mais que – por menos que – por (mais) – adjetivo + que, o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que; qualquer que etc. – apesar de que – apesar de; a despeito de; malgrado (linguagem jurídica).	<i>Embora seja conhecido como escritor de literatura infantil</i> , Monteiro Lobato também escreveu livros para adultos.
Contrapõem argumentos que apontam para conclusões opostas. (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016).	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, apesar de.	Não há.

FLP21(2)

³ Os autores apresentam um quadro em que determinam sentidos específicos para cada conjunção, além de outras especificações, como o tempo verbal e a posição da concessiva com relação à principal. Vale ressaltar que, do ponto de vista funcionalista, essas características são marcas morfossintáticas do que ocorre nos domínios mais altos, o pragmático e o semântico. Vale destacar ainda que os autores problematizam a questão de haver mais de um tipo de concessiva, fundamental na análise desse tipo oracional que não foi encontrado em outros LDs. Os autores também incluem dentre as concessivas as construções do tipo *o que quer que; quem quer que; como quer que; quando quer que; onde/aonde quer que*, concebidas por alguns autores no rol das *concessivo-condicionais* (Haspelmath; König, 1998).

Percebe-se que Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 350) definem a oração concessiva de modo similar à gramática normativa, como um obstáculo que não irá impedir a realização do que está contido na oração principal. Alves e Martins (2016, p. 339), por sua vez, sequer definem a oração concessiva, pois dizer que esta expressa “uma ideia de concessão em relação ao fato apresentado na oração principal” é uma afirmação circular. Os demais livros se aproximam, ora de modo mais detalhado, ora menos, das definições trazidas pelos compêndios linguísticos, que põem em evidência a quebra de expectativa que é característica das relações de concessão. Sette et al. (2016, p. 235), por exemplo, se alinham ao conceito discursivo-funcional de ressalva, quando o falante deseja corrigir ou conceder uma informação ao ouvinte com relação ao que foi colocado na oração anterior, a principal. Esses autores, no entanto, apostam que essa característica é aplicável a todas as concessivas, o que, como já mencionado, não acontece.

Vale ressaltar a definição proposta por Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 193), que colocam como equivalentes as tradicionais orações coordenadas adversativas e as orações subordinadas adverbiais concessivas. Essa equivalência é coerente com a proposta apresentada pelos autores de desconsiderar a nomenclatura e a classificação tradicional e focalizar as conjunções dentro da perspectiva da coesão textual, como operadores argumentativos. Trabalhar os aspectos argumentativos das relações concessivas e argumentativas seria de suma importância nesse contexto.

Quanto aos exemplos fornecidos, percebe-se que a maioria representa casos de concessão no nível semântico, desconsiderando-se a possibilidade de ocorrência desse tipo de relação no nível pragmático, possibilidade comprovada pelos estudos linguísticos. Além da ausência dos aspectos pragmáticos, tampouco se verificam referências a alguns aspectos da codificação morfosintática e fonológica dessas estruturas, tais como posição da oração concessiva, correlação modo-temporal dos verbos envolvidos, contornos entonacionais e pausas entre as orações, marcas que podem ser assinaladas na escrita por vírgula. Observamos essa preocupação em apenas um LD consultado, especificamente no que tange à forma do verbo que acompanha a conjunção e à posição da concessiva com relação à oração principal.

As conjunções são abordadas pelos LDs como palavras-chave para a identificação das relações de concessão e, por isso, são obrigatoriamente mencionadas nas atividades propostas. De modo geral, as atividades sobre oração subordinada adverbial concessiva vêm junto com outras atividades de interpretação de texto ou de identificação e classificação de tipos de oração subordinada.

Os conectores concessivos são amplamente utilizados como sinalizadores para que o aluno consiga identificar as relações de sentido entre as orações, como se observa na atividade a seguir, que reproduz uma questão extraída do Enem, trazida por Alves e Martin (2016, p. 344).

FLP21(2)

8. (Enem – 2015)

Da timidez

Ser um tímido notório é uma contradição. O tímido tem horror a ser notado, quanto mais a ser notório. Se ficou notório por ser tímido, então tem que se explicar. Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe. É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença.

[...]

O tímido tenta se convencer de que só tem problemas com multidões, mas isto não é vantagem. Para o tímido, duas pessoas são uma multidão. Quando não consegue escapar e se vê diante de uma plateia, o tímido não pensa nos membros da plateia como indivíduos. Multiplica-os por quatro, pois cada indivíduo tem dois olhos e dois ouvidos. Quatro vias, portanto, para receber suas gafes. Não adianta pedir para a plateia fechar os olhos, ou tapar um olho e um ouvido para cortar o desconforto do tímido pela metade. Nada adianta. O tímido, em suma, é uma pessoa convencida de que é o centro do Universo, e que seu vexame ainda será lembrado quando as estrelas virarem pó.

VERISSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Entre as estratégias de progressão textual presentes nesse trecho, identifica-se o emprego de elementos conectores. Os elementos que evidenciam noções semelhantes estão destacados em:

- “Se ficou notório por ser tímido” e “[...] então tem que se explicar”.**
- “[...] então tem que se explicar” e “[...] quando as estrelas virarem pó”.**
- “[...] ficou notório *apesar de* ser tímido [...]” e “[...] *mas* isto não é vantagem [...]”.**
- “[...] um estratagema *para* ser notado [...]” e “Tão secreto *que* nem ele sabe”.**
- “[...] *como* no paradoxo psicanalítico [...]” e “[...] *porque* só ele acha [...]”.**

Fonte: Alves; Martin, 2016, p. 344.

Figura 3 – Os conectores.

Após apresentar um texto sobre timidez, a questão solicita que o aluno identifique os conectores – já negritados nas alternativas - que veiculam noções semânticas semelhantes, as de concessão e de adversidade, codificadas pelos juncões *apesar de* e *mas*, respectivamente. Observa-se que a atividade se atenta aos usos dos conectores na progressão do texto, o que é relevante para que o aluno não só compreenda a função coesiva de *apesar de* e *mas*, como também identifique o sentido contrastivo comum aos dois tipos semânticos. Vislumbra-se aí a importância do texto, indispensável para que o aluno interprete o sentido dos diferentes conectores abordados na questão. Seria pertinente também explorar as diferenças argumentativas veiculadas por esses dois conectores, como abordaremos mais adiante.

Outra atividade de identificação do sentido que leva o aluno a refletir sobre o papel da oração na produção dos sentidos veiculados no texto é reproduzida a seguir, extraída de Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 354-355). Esse tipo de atividade pode levar o aluno a perceber que a gramática está, de fato, a serviço da produção de sentidos e pode ser mobilizada pelo escritor com fins comunicativos específicos. O texto base para a questão é um artigo produzido pela blogueira Daniela Luciana⁴.

⁴ Reproduz-se aqui apenas o último parágrafo do artigo.

Acrescemos a isso o fato de que o acesso a outras escritoras negras é também restrito e a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina, ocidental. Cada mulher negra que escreve o faz contra o cânone, contra o estabelecido, contra o esperado e transgride, mesmo que nunca seja publicada ou reconhecida. Mesmo que seus temas não sejam de esquerda ou lidos como libertários, ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos quando foi parte da maioria de analfabetos em países colonizados há alguns séculos.
[...]

LUCIANA, Daniela. Publicado em: 25 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-linhagem-das-carolinas-a-mulher-negra-que-escreve-ja-e-uma-transgressora/#gs.null>>. Acesso em: 3 mar. 2016. (Fragmento).

- Segundo a autora do artigo, a prática da leitura ainda é pouco acessível à mulher negra devido a certas tradições. Quais são elas?
- Explique os sentidos que devem ser atribuídos ao verbo *fazer* no trecho "em muitos espaços onde há tanto para se fazer, como se ler não fosse um importante fazer".
- Por que a mulher negra "transgride" ao escrever, ainda que sua obra não seja publicada?
- Explique como funciona uma relação semântica de concessão usando como exemplo o último período do texto.
- Qual é a conjunção coordenativa empregada em "a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina e ocidental"? Classifique a oração que ela introduz.
- Reescreva o trecho a seguir empregando uma conjunção coordenativa com valor semelhante ao da locução conjuntiva subordinativa destacada em itálico: "*Mesmo que seus textos não sejam de esquerda [...], ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...]*". *Sugestão: Seus textos podem não ser de esquerda [...], mas ela transgride no ato de usar seu tempo para criar textos [...].*

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 354-355.

Figura 4 - A produção dos sentidos do texto e a gramática.

Ao realizar essa atividade, o aluno pode apenas explicar que a concessiva apresenta um obstáculo para a informação da oração principal, mas que não é suficiente para impedi-la, reproduzindo mecanicamente a definição de concessiva tradicional. Por outro lado, pode relacionar o uso da conjunção ao seu sentido e chegar à resposta sugerida pelo LD: "No texto, sugere-se que a escrita de temas de 'esquerda' ou libertários indicariam uma transgressão, mas, mesmo não o fazendo, a mulher negra consegue transgredir por fugir do estereótipo". (Ormundo; Siniscalchi, 2016, p. 355).

Um dos LDs propõe, com frequência, atividades que pedem para o aluno escrever orações subordinadas adverbiais concessivas, a partir de informações específicas, como exemplificado na atividade de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313).

- 7 Com base nas informações dadas em cada item a seguir, produza um período composto, empregando oração concessiva. Para isso, utilize *embora*, *ainda que*, *apesar de*. Faça as adequações necessárias. Observe o exemplo.

Marina — não gostar muito de Matemática — vai muito bem nas provas
Embora Marina não goste muito de Matemática, vai muito bem nas provas.

As respostas são sugestões.

- o piloto — o tempo estar péssimo — aterrissar no Aeroporto de Congonhas
Embora o tempo estivesse péssimo, o piloto aterrissou no Aeroporto de Congonhas.
- João — preferir futebol — ir jogar vôlei
Ainda que João preferisse futebol, foi jogar vôlei.
- Ademir — estar com febre alta — terminar a corrida de São Silvestre
Ainda que estivesse com febre alta, Ademir terminou a corrida de São Silvestre.
- Raquel — ser exímia nadadora — quase se afogou na praia de Copacabana
Apesar de ser exímia nadadora, Raquel quase se afogou na praia de Copacabana.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 5 – Exemplo em Faraco e Moura (2016)

Verifica-se que são atividades de produção mecânica de orações, totalmente desvinculadas de um contexto real de interação, que contam com o conhecimento de mundo do aluno para a elaboração de uma oração concessiva que atue no domínio

semântico, aquela que se enquadra no esquema *Embora p, q*. A atividade fornece aos alunos duas situações incompatíveis, como, por exemplo: o tempo estar péssimo e aterrissar no Aeroporto de Congonhas, ficando a cargo do aluno, com base em seu conhecimento de mundo, reconhecer que o fato de o tempo estar péssimo pode constituir um obstáculo para que o piloto consiga aterrissar o avião.

Como a concessão envolve elementos (*p*) e (*q*) em situações incompatíveis, é bastante comum que as concessivas sejam relacionadas às adversativas, subtipo que também relaciona elementos contrastantes. A atividade que segue apresenta dois elementos (*p* e *q*) contrastantes em contextos concessivos e adversativos aleatoriamente e pede que o aluno coloque esses elementos em contraste em diversas estruturas concessivas, conforme se observa em Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313):

9 Reorganize as frases a seguir, de modo que você consiga exprimir a concessão de maneiras variadas. Observe os exemplos.

Gustavo era campeão mundial de natação. Contudo, perdeu a competição para aquele iniciante. (mesmo/embora)
Mesmo sendo campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.
Embora fosse campeão mundial de natação, Gustavo perdeu a competição para aquele iniciante.

a) Ainda que a secretária não seja muito competente, ela consegue desempenhar bem sua função. (mesmo/a despeito de/apesar de/embora)
 b) Ele é o ministro da Saúde, mas não tem nenhuma formação na área. (mesmo/ainda que)
 c) Sílvio está com muitos problemas na empresa. Mesmo assim, sua atuação só merece elogios. (por mais que/apesar de)
 d) Não concordo com as medidas tomadas pelo deputado. Ainda assim, votarei nele na próxima eleição. (a despeito de/embora/por menos que)

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313.

Figura 6 - As concessivas e as adversativas nos livros didáticos.

Na atividade proposta, o modelo a ser seguido e a atividade do item 'b' apresentam elementos contrastivos em contextos adversativos (Gustavo era campeão mundial, *contudo* perdeu a competição para aquele iniciante / Ele é o ministro da Saúde, *mas* não tem nenhuma formação na área) que devem ser transformados pelo aluno em contextos concessivos, mas não há nenhum tipo de informação que leve o aluno a refletir sobre as distinções de uso dessas estruturas. Como se sabe, a concessão está no rol das subordinadas, enquanto as adversativas, no rol das coordenadas, mas a essa diferença sintática segue uma distinção pragmática que se relaciona ao estatuto informativo: conforme o ponto de vista discursivo-funcional, *embora*, conjunção subordinativa concessiva, assinala a informação argumentativamente menos importante, enquanto *mas*, conjunção coordenativa adversativa, marca a informação discursivamente mais relevante. O falante, diante de duas situações incompatíveis, usa *embora* ou *mas* a depender de suas intenções comunicativas, se quer atribuir mais ou menos importância a um outro elemento. Em outras palavras, o que distingue a concessão da adversidade é o estatuto informacional da informação que é introduzida pela conjunção, a depender das intenções do falante.

Essa distinção é crucial para uma atividade como a que segue, extraída de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 313-314):

A concessão pode ser uma estratégia argumentativa bastante eficaz e convincente. Observe de que maneira a concessão ajuda a construir argumentos. Ela pode ajudar a:

a) esclarecer uma ideia, mostrando uma diferença. Por exemplo:

Embora tenha sido silenciosa, a atividade criadora dos artistas europeus foi muito ativa no início do século XX.

b) mostrar que dois argumentos, aparentemente contraditórios, caminham na mesma direção. Por exemplo:

Mesmo que a construção do parque ecológico tenha sido muito dispendiosa, hoje a região atrai muitos investimentos graças ao aumento do turismo.

c) evidenciar as contradições do raciocínio de um adversário. Por exemplo:

Ainda que a oposição afirme que o senador foi corrupto, não há nenhuma prova até agora.

10 Imagine que a direção da escola tenha dois projetos para o próximo ano: construir uma segunda quadra esportiva ou um teatro.

a) Reúna-se com um colega e escrevam no caderno alguns parágrafos argumentativos em favor da construção da quadra ou em favor do teatro.

b) Utilizem expressões de concessão para contrapor os argumentos. Observem um exemplo:

Tese: Sou totalmente contra a construção de uma segunda quadra esportiva.

Argumentação e concessão: Ainda que haja muitos alunos pensando em

praticar mais esporte, não temos um local adequado para apresentar nossas peças teatrais nem para realizarmos shows musicais. Com um teatro, poderíamos organizar vários eventos culturais não só internos como também intercolegiais.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 313-314.

Figura 7 - A concessiva e a adversativa: relações argumentativas.

Na atividade acima, o autor atrela o uso das orações subordinadas concessivas às estratégias argumentativas a fim de que o aluno se posicione contra um projeto proposto pela escola. A proposta impulsiona o aluno a utilizar a oração subordinada concessiva como um possível obstáculo que não impede a realização do que está contido na oração principal, um uso que assinala o estatuto informacionalmente menos relevante do conteúdo da concessiva.

A proposta deixa de elucidar a distinção argumentativa entre as concessivas e as adversativas, o que seria fundamental para o tipo de exercício proposto, em que o aluno deve elaborar um texto argumentativo.

5 CONTRIBUIÇÕES DA DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DA ORAÇÃO SUBORDINADA CONCESSIVA NO ENSINO MÉDIO

Os estudos descritivos de base funcionalista têm apontado perspectivas de análise que podem ser úteis para o ensino de língua portuguesa.

Neste trabalho, parte-se da proposta de organização do componente gramatical da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008) para mostrar alguns avanços e algumas fragilidades acerca das orações subordinadas adverbiais concessivas trazidos pelos livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2018.

As análises mostram que alguns livros apresentam conceitos calcados nas definições da gramática normativa de oração concessiva, baseados em definições

FLP21(2)

circulares que não esclarecem o seu uso. Outros, entretanto, desprendem-se dessas definições e estendem seu olhar sobre a incompatibilidade das orações envolvidas nessa relação (principal e subordinada), uma característica própria dessas adverbiais, o que as aproxima das orações coordenadas adversativas, tema tratado pelos compêndios descritivistas, e que proporciona, de alguma forma, mais reflexão sobre o uso dessas construções.

Pode-se dizer, com base nos trabalhos que vimos sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, que, quando se parte do nível pragmático em direção ao fonológico, passando pelo semântico e pelo morfossintático, há muito o que se considerar no que diz respeito às concessivas. Um dos aspectos que ainda podem ser explorados pelos LDs é a possibilidade de as concessivas ocorrerem independentemente de uma oração principal; trata-se de construções sintaticamente independentes, que apresentam apenas dependência pragmática. Nesse caso, o vínculo de (in)dependência da oração adverbial depende do contexto linguístico em que se encontra, o que torna a perspectiva de ensino de gramática contextualizada, não só relevante, mas imprescindível no ensino de língua materna.

Além de tratar dos aspectos pragmáticos da concessão, observa-se que é interessante também tratar dos aspectos morfossintáticos e fonológicos. No domínio morfossintático, observa-se que os autores se limitam a apresentar listas de conjunções que codificam a concessão e, por extensão, as adversativas, mas não tratam das distinções argumentativas entre elas, da posição e nem das formas verbais que podem acompanhá-las. O domínio fonológico, por sua vez, tampouco é considerado nos materiais didáticos, o que leva, conseqüentemente, à desconsideração do nível fonológico nas aulas de língua portuguesa. Tratar dos níveis da codificação pragmática e semântica proporcionaria aprimoramento das regras de pontuação, por exemplo.

Sendo assim, defende-se neste trabalho que seria coerente com as novas propostas de ensino de gramática, que, no tratamento das concessivas em contextos didáticos, se partisse da formulação pragmática da construção, a fim de se determinar uma tipologia da concessão no português. São as intenções do escritor/falante que determinam a escolha de uma construção formulada pragmática ou semanticamente. É essa formulação que vai determinar aspectos da codificação nos níveis morfossintático e fonológico, tais como a escolha das conjunções, a posição da subordinada em relação à principal (quando houver) e a ocorrência ou não de pausas e de contornos entre oração principal e concessiva em uma possível realização. Na escrita, há pistas de uma possível realização prosódica.

Os resultados aqui encontrados vão ao encontro das propostas para o ensino de língua portuguesa defendidas por Neves (1993), Travaglia (2009, 2011) e Antunes (2014), autores que postulam partir efetivamente do texto, das situações de uso da língua portuguesa para elucidar as estruturas gramaticais aos alunos. Travaglia (2011) aposta no ensino da gramática vinculado a uma educação linguística que desenvolva a competência comunicativa do aluno. Essas propostas apresentam o mesmo direcionamento das defendidas nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Acredita-se que uma proposta que considere o ensino de gramática atrelado à produção dos sentidos no texto tem uma função social muito importante, já que lança

luz aos sentidos perdidos e escondidos durante o processo de escolarização. Com o ensino contextualizado de gramática, promove-se um ensino crítico de língua materna, que tem como prioridade o desenvolvimento da competência leitora e escritora e a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

- Abaurre MLM, Abaurre MBM, Pontara M. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna; 2016.
- Alves RH, Martin VL. Veredas da palavra. São Paulo: Ática; 2016.
- Antunes I. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial; 2014.
- Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.
- Bechara E. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna; 1999.
- Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 1999. 364 p.
- Brasil. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica; 2002. 244p.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; 2015. [citado 29 out. 15]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Cau-Sposito C, Pezatti EG, Novaes-Marque NB. As orações causais. In: Pezatti EG, organizador. Construções subordinadas na lusofonia [recurso eletrônico]: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Unesp Digital; 2016. p. 121-151.
- Cereja WR, Vianna CAD, Codenhoto CD. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva; 2016.
- Coneglian AVL. Os juntivos causais e concessivos do português brasileiro na perspectiva cognitivo-funcional: uma análise da ligação conceptual dos elementos gramaticais em uso nessa zona adverbial [dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2015.
- Coracini MJRF. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: Coracini MJRF, organizador. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores; 2011. p. 33-43.
- Crevels M. Concession in Spanish. In: Hannay M, Bolkestein AM, editores. Functional grammar and verbal interaction. Amsterdam: John Benjamins; 1998. p. 129-148.
- Crevels M. Concession: a typological study [tese]. University of Amsterdam; 2000a.
- Crevels M. Concessives on different semantic levels: a typological perspective. In: Couper-Kuhlen E, Kortmann B, editores. Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter.; 2000b. (Topics in English Linguistics, 33). p. 313-339.
- Cunha CF, Cintra L. Nova gramática do português contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.
- Decat MBN. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de ‘unidade informacional’. Scripta. 1999;1sem.2(4):23-38.
- Faraco CE, Moura FM, Maruxo Jr. JH. Língua portuguesa: linguagem e interação. 3ª ed. São Paulo: Ática; 2016.

- Garcia TS. As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2010.
- Garcia TS, Pezatti EG. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. *Alfa*. 2013;57(1):475-494.
- Haspelmath M, König E. Concessive conditionals in the languages of Europe. In: Van der Auwera J. Adverbial constructions in the languages of Europe. New York: Mouton de Gruyter; 1998. p. 335-419.
- Hengeveld K, Mackenzie JL. Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press; 2008.
- König E. Concessive clauses. In: Asher RE, editor. The encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Pergamon; 1994, vol. 2. p. 679-681.
- Mizuno Y. Although clauses in English discourse: a functional analysis [tese]. Sapporo: Universidade de Hokkaido: The Graduate School of Letters; 2007.
- Neves MHM. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. *Alfa*. 1993;37:91-98.
- Neves MHM. Gramática na escola. 4ª ed. São Paulo: Contexto; 1999.
- Neves MHM. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto; 2003.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. São Paulo: EdUnesp; 2000.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp; 2011.
- Ormundo W, Siniscalchi C. Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna; 2016.
- Rocha Lima CH. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio; 1999.
- Rosário IC. Expressão da concessividade em construções do português do Brasil [tese]. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ; 2012.
- Sette G, et al. Português: trilhas e tramas. 2ª ed. São Paulo: Leya; 2016.
- Schmitz JR. Gramática escolar linguística e a renovação do ensino de português. *Alfa*. 1990;34:195-214.
- Stassi-Sé JC. Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo-funcional [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2012.
- Sweetser EE. Conjunction, coordination, subordination. In: Sweetser EE. From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.
- Travaglia LC. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.
- Travaglia LC. Gramática ensino plural. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
- Zamproneo S. A hipotaxe adverbial concessiva no português escrito contemporâneo do Brasil [dissertação]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; 1998.
- Zamproneo S. Multifuncionalidade e intersubjetividade em construções concessivas: uma análise em ocorrências do português contemporâneo do Brasil [tese]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras; 2014. [citado 20 out. 2018]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121831>.

O prefixo *des-* e palavras de valor negativo no período
arcaico da língua portuguesa, vistos a partir de uma breve
análise das *Cantigas de Santa Maria*

*The prefix des- and negative words in Archaic Portuguese period,
considered from a brief analysis of the Cantigas de Santa Maria*

Débora Aparecida dos Reis Justo Barreto*
Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

Tamires Costa e Silva Mielo**
Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

Gladis Massini-Cagliari***
Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade analisar dois mecanismos bastante distintos em forma e função, mas que se aproximam em sentido, uma vez que denotam negação, do sistema do português da época arcaica: o prefixo *des-* e palavras de valor negativo (tais como *sen, nunca, se non, senon, nen, non*). Para tanto, foram observadas as dez primeiras *Cantigas de Santa Maria*. Foi possível verificar que o prefixo *des-*, ainda presente no Português Brasileiro atual, já se mostrava produtivo no sistema linguístico do século XIII, formando novos vocábulos por meio de bases verbais e nominais, 'negadas' a partir da adjunção do prefixo. Além disso, constatamos que as partículas com valor negativo no Português Arcaico apresentam um comportamento semelhante ao desses mesmos elementos no Português Brasileiro moderno, tanto com relação à produtividade como no que diz respeito à sua disposição organizacional.

Palavras-chave: Prefixo *des-*. Palavras de negação. Português Arcaico.

Abstract: This paper aims to analyze two mechanisms, very distinct in terms of form and function, but close in what concerns to meaning, in the sense that both refer to negation, in Archaic Portuguese system: the prefix *des-* and negative words (such as *sen, nunca, se non, senon, nen, non*). To do so, the first ten *Cantigas de Santa Maria* were observed. It was possible to verify that the prefix *des-*, still current in Brazilian Portuguese, was already productive, able to be attached to both nominal and verbal stems. Furthermore, particles with negative value in Archaic Portuguese present a similar behavior to these same elements in modern Brazilian Portuguese, both regarding their productivity and their organizational layout.

Keywords: Prefix *des-*. Negation words. Archaic Portuguese.

* Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Araraquara, SP, Brasil, Bolsista FAPESP (Processo 2018/24793-3); debi_barreto@hotmail.com

** Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Araraquara, SP, Brasil; tamires.mielo@gmail.com

*** Professora Titular, Departamento de Linguística, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Araraquara, SP, Brasil, Bolsista CNPq (Processo 303297/2013-3); gladis.massini-cagliari@unesp.br

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente estudo visa promover uma investigação de dois processos distintos em forma e função, mas que se aproximam em sentido, uma vez que denotam negação, o prefixo *des-* e palavras de valor negativo (tais como *sen, nunca, se non, senon, nen, non*), no português arcaico (PA), por meio da análise das dez primeiras *Cantigas de Santa Maria*, atribuídas a Afonso X (1221-1284). A partir do exame das ocorrências dos processos aqui focalizados, pretende-se demonstrar como eram utilizados tais mecanismos sintáticos e morfológicos nessas cantigas. O trabalho ora empreendido mostra sua relevância pelo fato de não haver estudos voltados ao fenômeno no PA. Espera-se que as considerações aqui retratadas despertem o surgimento de novas reflexões a respeito da referida temática.

O *corpus* deste artigo é composto por um recorte da lírica religiosa e o material assumido é a edição de Mettmann (1986) das poesias do medievo. Trata-se, pois, de registros gráficos das cantigas remanescentes da fase trovadoresca, época que se caracterizava por possuir um sistema de escrita de base alfabética, no qual a prosódia da língua não era especificamente marcada. Por fornecerem um panorama dos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos do PA, optou-se por trabalhar com essas obras (cantigas). Segundo Mattos e Silva (2006, p.17), a partir do estudo das variações morfológicas e sintáticas presentes nas composições religiosas, é possível definir quais eram as possibilidades estruturais em vigor na Idade Média. Além disso, tais informações revelam certas indicações sobre as transformações que vieram a ocorrer e que, em decorrência da normatização gramatical, os documentos escritos deixaram de assinalar, já que apenas uma parte das variantes existentes é eleita para integrar a ortografia padrão do idioma.

FLP21(2)

2 PRODUÇÃO POÉTICA NA FASE ARCAICA DO PORTUGUÊS: AS CSM¹

A Idade Média, para Fidalgo (2002, p. 59-65), foi uma época marcada pela produção de narrativas de milagres e de prodígios de santos, o que salienta não só a forte religiosidade do período, mas também a crença, enraizada decisivamente na mentalidade da população, na vivacidade de Deus em uma fase na qual as heresias faziam parte da ideologia da Igreja. As *Cantigas de Santa Maria* (CSM) surgem no referido contexto. Leão (2007, p. 17) e Massini-Cagliari (2015, p. 56) argumentam que a coletânea mariana foi escrita na segunda metade do século XIII por D. Afonso X, rei de Leão e Castela, e abarca 427 obras, das quais sete são repetições. Fidalgo (2002, p. 59-65) declara que, se o autor das cantigas não fosse o monarca, elas não chegariam a existir, pois sua condição régia forneceu os meios necessários para sua concretização. Leão (2007, p. 20) esclarece que o próprio rei compôs e traduziu uma grande quantidade de textos. Outros, porém, somente supervisionou, delegando parte da execução aos seus colaboradores.

Parkinson (1998, p. 185) acredita que os colaboradores de D. Afonso X só poderiam ter sido os trovadores conhecidos daquela época. Apesar dos esforços dos

¹ Neste estudo, termos como *poesias, poemas, textos (poéticos), obras, composições* etc. são empregados como sinônimos de CSM, a fim de evitar excesso de repetições. Cabe dizer que o gênero cantiga compreende a documentação poética da época arcaica do português, ou seja, o recorte lírico da produção realizada no período (Mattos e Silva, 2006, p. 36-37).

pesquisadores, ainda permanece a dúvida sobre quais deles, dentre tantos, fizeram parte dessa equipe. Para o autor, a organização do *scriptorium* do monarca integra um grupo de trabalhadores extenso e sistematizado, formado por tradutores de milagres (franceses, catalães, latinos e portugueses), músicos, clérigos, copistas, versificadores e miniaturistas. Sendo assim, muitos traços estilísticos individuais, existentes nas primeiras versões das poesias, perdiam-se durante o processo de escritura², que envolvia diversas etapas. As indicações de autoria presentes em determinadas cantigas, logo, não passam de meras convenções literárias (Parkinson, 1998, p. 185).

A corte de D. Afonso X ficou conhecida como ponto de encontro dos grandes poetas, já que ele não só encorajava a atividade artística, como também a patrocinava e a praticava. Castro (2006, p. 69) pontua que o rei desejava que sua obra fosse objeto de interação com o leitor-espectador, dado que empregou inúmeros recursos visando a uma comunicação estética e subjetiva. O uso de discurso direto e de ilustrações realistas são exemplos desses meios, amplamente utilizados para tocar o leitor e trazê-lo para a intimidade dos fatos narrados. As CSM, deste modo, são marcadas por uma falta de impessoalidade. É possível observar um deslocamento consciente do rei dentro dos poemas, ora assumindo o papel de criador, voltado ao trabalho artístico, ora figurando como personagem, referenciando fontes de milagres da Virgem Maria, falando de si e de seus métodos criativos. O monarca arquiteta uma representação dele mesmo, maquiando-se de humildade. As CSM, para Castro (2006, p. 72), estão assinaladas pela presença assídua do soberano, que aparece não apenas nas imagens, como também nos dois prólogos, nas menções autobiográficas distribuídas no decorrer dos fólios e no emprego constante do pronome *eu*.

Embora a língua materna de D. Afonso X fosse o castelhano, as CSM foram escritas em galego-português. Filgueira Valverde (1985, p. XI) alega que o monarca seguramente passou parte de sua infância na Galiza e aprendeu o idioma da região, futuramente o adotando na elaboração da coletânea mariana. Schaffer (1999, p. 140) explicita que a produção das cantigas religiosas compreende cerca de 25 anos. Mongelli (2009, p. 282) e Massini-Cagliari (2015, p. 59) determinam que as CSM se situam em quatro cancioneiros: dois deles estão localizados no acervo da *Biblioteca del Monasterio de El Escorial*, na Espanha; o terceiro se encontra na Biblioteca Nacional de Madri; e o último está conservado na Biblioteca de Florença, na Itália.

Há dois tipos de CSM: as de milagre, que retratam as intervenções milagrosas da Virgem Maria em favor de seus fiéis, em distintas localidades; e as de louvor, mais pessoais e subjetivas, nas quais o rei de Leão e Castela exalta as virtudes da mãe de Deus. Mongelli (2009, p. 282) revela que o soberano atribuiu ao cancioneiro o formato de um rosário, intercalando dez poesias de milagre com uma de louvor. É necessário considerar que essas cantigas foram feitas para serem cantadas com o intuito de entreter um público seleta, muito provavelmente formado por cortesãos. Castro (2006, p. 102) argumenta que a obra oferece um panorama da mentalidade trovadoresca e dos costumes vigentes na Península Ibérica, além de propagar a mensagem de que o reino do monarca era um ambiente abençoado, bem como ele próprio.

² O processo de escritura é aqui entendido como o processo de produção das cantigas.

3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho apresenta uma análise qualitativa dos dados coletados sobre dois processos distintos em forma e função, mas que foram escolhidos por se aproximarem na função de expressar negação: o prefixo *des-* e palavras de valor negativo (tais como *sen, nunca, se non, senon, nen, non*). Para tal mapeamento, utilizaram-se as dez primeiras CSM, presentes na edição elaborada por Mettmann (1986, p. 53-304)³, em que foram destacados, primeiramente, os termos derivados, formados a partir da junção de prefixos com valor de negação. O único prefixo dessa categoria encontrado nas cantigas consideradas foi *des-*, que constituiu *desaconsellada, descreer, desnua-la* e *desesperança*. Esses vocábulos foram analisados por meio da Teoria dos Constituintes Imediatos, a partir da qual foi possível apurar quais as bases formadoras dos termos no PA e suas categorias gramaticais. Suas segmentações estão detalhadas no quadro 2 (seção 5).

Além da expressão da negação no nível morfológico, analisou-se também o fenômeno de negação no ambiente sintático. Em uma primeira leitura, foram coletadas as partículas de negação presentes ao longo das poesias: *sen, nunca, se non, senon, nen e non*. Nas leituras seguintes, foram destacadas as frases em que esses elementos figuram, que estão listadas também na seção 5, no quadro dedicado à negação sintática. Por fim, cada um dos dados foi estudado qualitativamente, de modo que sua estrutura foi analisada e comparada à expressão de conteúdo equivalente no português brasileiro (PB) atual. Para tais análises, contou-se com o auxílio do Glossário de Mettmann (1972)⁴, que permitiu a solução de dúvidas em relação aos vocábulos e expressões que fazem parte das estruturas sintáticas de valor negativo.

FLP21(2)

4 PREFIXO *DES-* E PALAVRAS DE NEGAÇÃO

Os dois fenômenos aqui observados, apesar de muito distintos em forma e função (um de ordem morfológica e outro, sintático-semântico-pragmática), foram escolhidos por tradicionalmente serem aproximados a partir da consideração de que se constituem ambos como processos de *negação*.

A negação consiste em um recurso argumentativo capaz de atuar não apenas no nível da sentença e de sua semântica, mas também atua nas esferas morfológica e pragmática. Há muito pouco sobre a temática nas gramáticas tradicionais do idioma, que dedicam somente duas ou três linhas para debater a questão, inserindo-a geralmente na seção dos advérbios de negação. Um exemplo disso se localiza no trabalho de Cunha (1970, p. 246), que cede ao tema três linhas e um caso de frase negativa. Segundo o autor, só o advérbio *não* deve ser considerado como sendo negativo, visto que *jamais* e *nunca* seriam estritamente temporais. Além disso, tece outra

³ A edição em questão foi adotada por ser a de mais fácil acesso e, por essa razão, uma das mais conhecidas, o que faz com que tenha sido também adotada por outros trabalhos da área. Consiste em uma edição crítica, e foi escolhida por ser a mais usada entre os trabalhos do português arcaico.

⁴ No entanto, o presente trabalho foi desenvolvido com base nas edições fac-similadas das cantigas, que consistem na reprodução fotográfica do documento original (cf. referências).

colocação questionável ao declarar que o advérbio de negação do PB altera unicamente a categoria dos verbos, devendo sempre anteceder-los.

Abreu (2003, p. 337), por seu turno, pondera que a partícula *não* se comporta como um advérbio não-predicativo, posto que não afeta o conteúdo do vocábulo ao qual se encontra ligada. Para o autor, quando se trata da negação, é muito importante considerar seu *escopo*, ou seja, o conjunto de tópicos impactados por uma determinada palavra ou locução. Logo, a negação pode abranger apenas um verbo ou uma expressão, podendo ultrapassar os limites da oração ou, ainda, atingir uma única parte da informação transmitida. A noção de *escopo* abordada pelo estudioso permite depreender que o processo de negação opera na sentença em diferentes níveis, não sendo função exclusiva de um dos elementos que a compõem.

Namiuti (2008) pontua que a negação, no português atual, apresenta um comportamento bastante semelhante ao dos pronomes clíticos, pois é morfologicamente dependente de alguns termos. Ademais, esse mecanismo é entendido pela pesquisadora como responsável por uma operação de modificação: o *não*, ao instanciar a negação sentencial, transforma o valor de verdade do verbo. O *não* é visto como um elemento nuclear, preso a uma certa morfologia sintagmática. A autora, assim, postula que o *não* é um *morfema* estreitamente associado ao verbo.

Gramáticos do PA, tais como Huber (1986 [1933], p. 260-261) e Coutinho (1974, p. 294), classificam *não* como um advérbio de negação capaz de alterar adjetivos, verbos e outros advérbios. A definição em questão também é adotada por gramáticos normativos do português moderno, embora vários deles já atribuam o estatuto de clítico ao referido termo, incluindo-o no conjunto de prefixos de negação da língua portuguesa (*in-*, *a-*, *des-*, entre outros). Campos (2009, p. 255) menciona que o rótulo de elemento prefixal tem sido conferido ao *não* em decorrência de sua ampla força de expressão, isto é, pelo fato de esse item estar sendo empregado com grande recorrência antes de participípios, de adjetivos e, até mesmo, de substantivos do PB.

De acordo com Martins (1994), na época arcaica do português, a negação geralmente se dava entre um pronome clítico e um verbo. Essa ordem, quase categórica em PA, não ocorre na língua portuguesa atual, em que, conforme Namiuti (2008, p. 199), tem-se *não* + pronome clítico + verbo: *Pedro confirmou que não me entregou o dinheiro*. Martins (1994) cita que o fenômeno de interpolação da negação entre clítico e verbo, embora muito comum na fase medieval, apenas acontecia nos domínios de próclise obrigatória. Além disso, considera que a inserção do *não* no referido contexto oracional é um processo com características distintas da intercalação de outros constituintes devido ao fato de que, a partir do século XVII, a adição do *não* continuou a ocorrer, enquanto o acréscimo de outros elementos desapareceu dos documentos escritos. Logo, Martins (1994) explica que, no sistema do PA, a partícula *não* estava fortemente ligada à morfologia do verbo, podendo ser interpretada como um morfema.

Alves (2015, p. 17) destaca que os gramáticos mais antigos da língua portuguesa classificavam as formações prefixais de palavra, quase unanimemente, no âmbito da composição, posição que também é encontrada no estudo empreendido por Câmara Jr. (1975, p. 213-234). De maneira contrária, para os gramáticos mais contemporâneos, a prefixação compreende um processo derivacional. Alves (2015, p. 18) esclarece que a tradição de se considerar esse fenômeno na esfera da composição provém do fato de os prefixos portugueses apresentarem uma origem adverbial ou preposicional e terem

FLP21(2)

sido formas livres. Cabe lembrar que os prefixos são definidos como partículas que se antepõem ao radical, a fim de remodelarem sua significação. Possuem, segundo Alves (2015, p. 19), maior força significativa do que os sufixos (pospostos ao radical), que detêm uma função morfológica, posto que podem mudar a classe do radical que origina o derivado. Cunha e Cintra (1985, p. 84) determinam que a transformação do sentido do radical não inviabiliza que os prefixos e os sufixos preservem uma relação semântica com ele. O referido vínculo de conteúdo é o que diferencia derivados de compostos, dado que, na composição, formam-se palavras que comumente se dissociam de seus radicais componentes, no nível do significado.

O caráter semântico expresso pelos morfemas prefixais também é investigado em alguns dicionários lexicográficos do idioma, que trazem referências ao contexto ocupado pela partícula na unidade lexical e salientam quais foram as mudanças de sentido provocadas por sua presença no início do termo. Alves (2015, p. 20) menciona que, do ponto de vista morfológico, a associação do prefixo a uma base estabelece a formação de uma nova unidade, que pode ser de caráter nominal (substantivos ou adjetivos) ou verbal. Convém citar que o enfoque deste artigo reside no prefixo *des-*, já que foi o único dado de morfema com conotação negativa identificado nas dez primeiras composições que integram a coletânea afonsina.

Em português, o prefixo *des-* pode se unir a todas as classes variáveis, gerando nomes e verbos. Câmara Jr. (1975, p. 231) afirma que essa unidade é o resultado da combinação das preposições *de* e *ex* do romance lusitânico, cuja aliança estimulou o aparecimento de um morfema de sentido negativo. Há certa confusão na literatura em relação aos prefixos *des-* e *dis-*, pois não existe um consenso entre os autores sobre o tema. Alguns deles, segundo Alves (2015, p. 42), postulam que *des-* tanto pode resultar da junção das preposições *de* e *ex*, como de *dis-*. Já Ali (2001 [1964], p. 250) defende que o elemento *des-* seria a romanização de *dis-*, forma que permaneceu em termos emprestados do latim e que se transformou em *des-* nas criações do português. Acrescenta ainda que, ao lado da distinção fonética, houve uma diferenciação semântica, a partir do desenvolvimento do valor negativo que já se averiguava na língua latina (*dispar*, *dissimilis*). Deste modo, o significado de separação/divisão que caracterizava o prefixo latino desapareceu no decorrer da constituição da língua portuguesa. Alves (2015, p. 42-43) pondera que na atualidade as construções com *dis-* são bastante limitadas em comparação com as formadas com *des-*, que se prende não só a bases verbais, mas também a participípios com função adjetival e a substantivos.

Embora em número reduzido, os dados constatados na lírica religiosa do século XIII são ocorrências da versatilidade do afixo *des-*⁵, que pode exprimir diversas acepções dependendo do vocábulo a que se associa. Em *descreer*, por exemplo, denota um ato contrário ao que é expresso pelo verbo primitivo, negando-o. Já em *desnua-la*, assume o sentido de retirada de alguma coisa de outra (*despir* ou *desnudar*, em PB). *Desesperança* simboliza a perda do que é manifesto pela base substantiva. Em *desaconsellada*, verifica-se uma forma participial com valor adjetival, que significa desamparada, sem ajuda, proteção ou amparo. É importante ressaltar que o prefixo em questão admite outras significações além das anunciadas, que variam de acordo com o ambiente lexical e situacional em que ocorrem. Logo, podem expressar disjunção

⁵ Nenhum caso de *dis-* foi encontrado.

(*deslocar*), aumento de intensidade (*descomunal*), destruição (*despedaçar*), algo mal feito (*desgoverno*), algo contrário (*desordem, desconforto, desenterrar, desfazer*) etc.

5 LEVANTAMENTO DOS DADOS

Nos quadros a seguir, observa-se o mapeamento dos casos coletados pela análise das 10 primeiras CSM. A referida quantificação foi elaborada por meio da seleção dos versos contendo elementos com valor negativo em cada um dos poemas estudados. O exame das ocorrências foi empreendido em um momento posterior, no qual foram separados os dados de natureza sintática dos de caráter morfológico (prefixal, no presente artigo).

Quadro 1 – Negação sintática.

<i>nº da CSM</i>	<i>nº do verso</i>	<i>Versó⁶</i> <i>(Mettmann, 1986)</i>
1	11	sen avermos pois a passar
1	27	u paryu sen tardada
1	33	E non ar quero obridar
1	37	nen como a contrada
1	40	por que sen demorada
1	63	Nen quero de dizer leixar
1	72	logo sen alongada
1	73	E, par Deus, non é de calar
2	7	Sen muita de bõa manna
2	31	u lles pareceu sen falla
2	38	achou muy fort' e sen medo
2	51	quen ss' en esta ta cadeira
2	52	se tu non es, s' assentasse
2	53	nen que per nulla maneira
3	37	a omagen; sen falir
3	39	son tan muitos, sen mentir
3	40	que, se non per rogos teus
3	41	non poss' eu perdon gãar
3	44	chorou tant' e non fez al
4	2	que non ardesse, que seu padre deitara no forno
4	10	ca el en mais non avia
4	72	cuidando sen outra ren
4	79	Pois souberon sen mentir
4	85	Deus, seu fill', e sen falir
4	92	Diss' el: Non , ca eu cobri
5	13	moller; mas pero del nome non sei, foi de Roma sennor
5	30	e de o castigardes ben non vos seja greu

FLP21(2)

⁶ Os versos foram retirados de Mettmann (1986), ou seja, seguem as normas de transcrição adotadas pelo autor. As palavras em negrito consistem em um recurso empregado por nós para destacar a negação sintática.

5	48	barva non fez nen cercêou cabelos, e mal se vestiu
5	49	a seu irmão foi e da Emperadriz non s' espedyu
5	56	de sa moller, que, porque non quisera con ela errar
5	61	Quand' o Emperador de terra s' ergeu, logo, sen mentir
5	65	e deu-lle gran punnada no rostro, sen falar
5	66	e mandou-a matar sen a verdade saber
5	85	ca vejo-a mui fremosa, demais, semella-me sen mal
5	104	e non viã quen lla das mãos sacasse de nenllur
5	105	senon a Condessa, que lla fillou, mas esto muit' adur
5	112	mas ela diss' enton: Santa Maria, de mi non te dol
5	113	nenno teu Fillo de mi non se nenbra, como fazer sol?
5	115	tas mãos dela, se non , farey-te perecer
5	117	Os marÿeiros disseron enton: Pois est' a Deus non praz
5	119	de coita e d' affan e pois morte, u outra ren non jaz
5	120	ca, se o non fezermos, en mal ponto vimos seu solaz
5	121	E pois foy feyto, o mar nona leixou en paz
5	124	A Emperadriz, que non vos era de coração rafez
5	125	com' aquela que tanto mal sofrera e non hũa vez
5	131	A santa dona, pois que ss' espertou, non sentiu null' afan
5	132	nen fame, come se senpr' ouvesse comudo carn' e pan
5	135	ca na ta gran mercee nunca falecerán
5	140	de bõa gente, que non avia y mouros nen judeus
5	148	carn' e pescado do meu aver, que te non cost' hũa noz
5	160	mas de grand' algo que poren lle davan ela ren non pres
5	170	Nunca mayor trayçon desta om' oyrá
5	173	A Emperadriz fillou-s' a chorar e diss': A mi non nuz
5	178	quero servir, que me nunca á de falecer
5	180	Per nulla ren que ll' o Emperador dissesse, nunca quis
5	182	que ao segre non ficaría nunca , par San Denis
5	183	nen ar vestiria pano de seda nen pena de gris
6	7	Porend' a Sant' Escritura, que non mente nen erra
6	40	todos, senon un judeu que lle quis gran mal des ende
6	60	que non vees a ta madre, que ja sa mort' entende
6	64	ou viv' ou qual quer que seja; se non , farás-me gran torto
6	69	a cantar "Gaude Maria", que nunca tan ben cantara
6	84	mas leva-t' e di-o logo mellor que nunca dissiste
6	85	assi que achar non possa null' om' y que emende
7	7	non nos faça, nen peccar
7	8	o demo sen vergonna
7	25	ca, porque lles non sofrer
7	32	a fez, vëo sen vagar
7	41	Mas a dona sen tardar
7	59	que non sei que ll' aponna
8	14	e en toda-las eigrejas da Virgen que non á par
8	25	dizend': Encantador sodes, e non vo-la leixaremos
8	28	non quis leixar seus cantares, e a candeia enton
8	37	O jogar por tod' aquesto non deu ren, mas violou

FLP21(2)

8	40	fillar, mas disse-ll' a gente: Esto vos non sofreremos
9	15	como non queria
9	30	log' ir sen tardança
9	41	os seus sen errança
9	46	non lle veo a mente, que el prometera
9	51	bõa non seria
9	52	sen aver pitaça
9	54	Quand' est' ouve dito, cuidou-ss' ir sen falla
9	56	e como non levas, asse Deus te valla
9	58	Esto non loamos
9	62	monja non avia
9	66	leixou ir, e logo tornou sen tardada
9	81	non con felonia
9	85	guardar, sen dultança
9	88	que, macar se fora, non perdera medo
9	91	Por que non matamos
9	95	logo sen perfia
9	101	Sandeus, non ponnades en ele as mãos
9	116	serán, non erramos
9	131	Por no mar deita-la. Que a non deitasse
9	153	O monge da dona non foi connoçudo
9	156	non viu end' a porta nen per u vëera
9	157	“Por que non leixamos.”
9	159	e sen demorança
9	168	Carne, non dultamos
9	170	dela, mas non rança

FLP21(2)

Quadro 2 – Negação morfológica⁷.

<i>n.º da CSM</i>	<i>n.º do verso</i>	<i>Verso (Mettmann, 1986)</i>	<i>Significado</i>	<i>Processo de formação</i>
1	60	muy desaconsellada	Privação de conselho	[[des] _{pref} + [aconsellado] _{adj}] _{adj} [[aconsella] _{verbo} + [do] _{suf}] _{adj}] _{adj}
3	22	e fez-ll' en Deus descreer	Descrer, renegar	[[des] _{pref} + [creer] _{verbo}] _{verbo}
7	52	e desnua -la mandou	Desnudar, despir	[[des] _{pref} + [nu] _{adj} + [ar] _{suf}] _{verbo}
9	126	con desasperança	Sem esperança	[[des] _{pref} + [asperança] _{subs}] _{subs}

⁷ Os versos foram retirados de Mettmann (1986) e seguem as normas de transcrição adotadas pelo autor. As letras em negrito consistem em um recurso empregado por nós para destacar a negação morfológica por meio do *des-*.

6 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS

Conforme pode ser constatado por meio da observação dos quadros 1 e 2, a negação que atinge o nível sintático da língua se mostra muito mais produtiva no conjunto dos poemas arcaicos considerados do que a negação morfológica, localizada nos dados somente na forma do prefixo *des-*. Cabe ressaltar que a escolha de uma negativa sintática no lugar de uma forma morfológica pode ser motivada por diferentes fatores, não sendo o intuito deste artigo ponderar sobre as possíveis intenções dos compositores da época trovadoresca, mas apresentar uma análise voltada aos casos obtidos e sua relação com o ambiente oracional, com a temática das obras e com o contexto histórico.

Como já salientamos, a produção poética no estágio medieval era marcada por uma forte organização, no sentido que, no *scriptorium* do monarca, havia um grupo muito bem estruturado de trabalhadores responsáveis pelas mais distintas funções (Parkinson, 1998, p. 185). Portanto, não existia uma falta de coerência nas predileções, que eram selecionadas com o objetivo de conferir à coletânea religiosa uma ordenação harmônica. Ainda que não existisse, por lei, uma ortografia padrão estabelecida naquela etapa da língua, as variações, muito recorrentes nas cantigas, eram dotadas de alguma sistematização e sua escolha poderia ser motivada pela quantidade de sílabas poéticas do verso, pela rima, pelo assunto tratado etc. Assumindo essas informações, partiremos agora para uma análise da amostragem recolhida.

Com relação ao nível sintático, apuramos que a ideia de negação era construída por meio do uso das partículas *sen*, *nunca*, *se non*, *senon*, *nen* e *non*. É relevante pontuar que cada um desses elementos possui um comportamento particular nas CSM, fato que será demonstrado pela análise dos versos.

O item *sen* pode ocorrer antes de nomes, de sintagmas nominais e de verbos no infinitivo (singular e plural), veiculando comumente a ideia de *ausência*, *falta*, *privação*. É localizado nos poemas também como uma locução adverbial de afirmação (*sen al*), caso não contabilizado nos quadros 1 e 2, mas que se manifesta duas vezes nas obras religiosas aqui investigadas e significa *certamente*, *com certeza*, no PA:

CSM 4, verso 99: *e o menço **sen al***.

CSM 5, verso 82: *pois que o Cond' aqesto diss', enton atan toste, **sen al***.

Se adotarmos uma análise semântica de *sen al*, é possível depreender que *certamente/com certeza* expressam uma situação na qual se tem convicção, isto é, não há dúvidas. Então, a ideia de *ausência* é preservada, pois *certamente/com certeza* quer dizer *sem dúvidas*, de maneira indubitável e/ou assegurada, portanto.

O advérbio *nunca* dispõe de diferentes interpretações, sem, porém, perder seu caráter de negação. Pode apresentar um valor negativo que se relaciona com a noção de tempo ou pode se referir puramente ao ato de negar. Na segunda acepção, é possível substituir *nunca* por *non* sem que haja prejuízo na significação. No que diz respeito às palavras *se non* e *senon*, apuramos que elas espelham a mesma distinção percebida nos dias atuais. *Se non* é uma conjunção adversativa que carrega um sentido condicional. *Senon*, por sua vez, é uma preposição que expressa exceção ou exclusão. Deste modo, aferimos que, já naquele momento do português, eram seguidas certas convenções na escrita, como o acréscimo de um espaço em branco na grafia da expressão *se non* para o separar semanticamente de *senon*.

(1)

CSM 5, verso 115: *tas mãos dela, **se non**, farey-te perecer* = **Caso não** tire as mãos dela

CSM 6, verso 40: *todos, **senon un judeu** que lle quis gran mal des ende* = **Exceto** um judeu

A palavra *nen* se configura como sendo uma conjunção copulativa. Comumente, aparece depois que uma negação foi introduzida por outra partícula. Então, participa de duplas negações construídas em um único verso, podendo também se relacionar com informações difundidas em trechos mais anteriores da poesia. Transmite uma adição negativa, ou seja, divulga o sentido de *também não, e, ou*, conforme a conjuntura semântica. Cabe pontuar que os vocábulos *nen* e *non* podem ocorrer conectados com outros elementos (*nen* e *nona*). A união de palavras era comum nas coletâneas poéticas da época arcaica, visto que era necessário *encaixar* os dizeres nos versos para que todos eles tivessem o mesmo número de sílabas poéticas. Os quadros 1 e 2 demonstram essa prática, que figura em grande parte das sentenças.

(2)

CSM 5, verso 113: ***nen**o teu Fillo de mi non se nenbra, como fazer sol?*

Nen + **o** (artigo definido masculino singular)

CSM 5, verso 121: *E pois foy feyto, o mar **nona** leixou en paz*

Non + **a** (pronome objeto direto)

O advérbio *non* consiste no elemento de negação mais recorrente nos dados e denota um comportamento bastante próximo ao da partícula *não* do português moderno. Na grande maioria das cantigas estudadas, precede verbos e participa de duplas negações. Ademais, traz o pronome para frente do verbo, seguindo a mesma regra de próclise observada hoje no PB. Pode se realizar também na forma de resposta, ocorrência muito frequente nos dias atuais e que aparece no verso 92 da CSM 4, conforme exibimos na estrofe abaixo:

(3)

*O moço logo dali
sacaron con alegria
e preguntaron-ll' assi
se sse d' algun mal sentia.
Dis' el: "**Non**, ca eu cobria
o que a dona cobria
que sobelo altar vi
con seu Fillo, bon donzel."*

(Mettmann, 1986, p. 65-66, grifo nosso)

No *corpus*, foram encontrados três dados nos quais o verbo que antecede o advérbio está suprimido. Muito provavelmente, o apagamento aconteceu em virtude da contagem métrica dos versos, que respeitavam um determinado padrão, de acordo com o texto. A omissão do elemento verbal pode ser constatada nas CSM 5 e 9:

(4)

CSM 5, verso 125: *com' aquela que tanto mal sofrera e **non bña vez*** = E não **sofrera** somente uma vez (sofrimento que se repete)

CSM 9, verso 81:

E log'y a preto | un leon, u jouve,

achou, que correndo | pera ele vëo
de so ãus ramos,
non con felonia,
mas con omildança;
 = Não **correndo** com irritação (de modo irado)
 CSM 9, verso 170: *dela, mas non ranca* = Mas não é rança (carne menos
 saborosa, sem opulência ou aspecto de fartura)

Duas outras frases merecem especial atenção. Na CSM 8, verso 25 (*dizend'*: *Encantador sodes, | e non vo-la leixaremos*), a palavra *vo-la* se encontra em seguida do vocábulo *non*. Uma interpretação possível para essa ocorrência é considerar que *vo-la* simboliza a união do pronome oblíquo objeto indireto *vos* e do pronome oblíquo objeto direto *la*, representando a partícula *lha* (*lla*, no PA). A ponderação aqui descrita é assegurada pelo contexto da cantiga e pelos casos do PB falado na atualidade. Já na CSM 5, verso 148 (*carn' e pescado do meu aver, que te non cost' hũa noz*), o pronome relativo *que* puxa *te* para antes de *non*. Como ambos os termos (*que* e *non*) podem suscitar o deslocamento do pronome para frente do verbo no português, o fato de *te* estar antes de *non* (e não depois, como normalmente acontece) pode ser concebido como uma escolha sintática do trovador responsável pela composição.

Por fim, faz-se necessário comentar os casos apurados de negação morfológica, que não foram numerosos, mas que apresentaram um prefixo muito produtivo hoje (*des-*). Mesmo diante de apenas quatro dados, foi possível constatar que esse prefixo pode se unir a bases tanto verbais quanto nominais. Em *desesperança*, pode-se verificar a prefixação por meio da base *esperança*, um substantivo. Ainda entre as bases nominais, tem-se *desaconsellada*, adjetivo deverbal, formado a partir do tema do verbo *aconsellar*. Entre as bases verbais, tem-se *descreer*, que se forma pelo verbo *creer*. Nos três exemplos acima, a prefixação não mudou a categoria gramatical das bases, recurso próprio somente da sufixação.

Por sua vez, no vocábulo *desnua-la* estamos diante de uma derivação parassintética, isto é, há uma prefixação e uma sufixação que ocorrem simultaneamente. Pelo adjetivo *nu* se formou o verbo *desnuar*, com prefixação em *des-* e sufixação em *-ar*. Tal hipótese é defendida pelo fato de não haver no Glossário casos de formações intermediárias (**desnu* e **nuar*); e por tal formação apresentar uma versão contemporânea, *desnudar*, que se porta da mesma maneira.

7 CONCLUSÃO

No exame dos dados, percebem-se as aproximações e os distanciamentos de forma e função dos dois mecanismos considerados como 'de negação' na época arcaica: o prefixo *des-* e as palavras negativas. No diminuto *corpus* considerado, a negação sintática ocorre de maneira muito mais recorrente do que a morfológica, que figura em apenas quatro dos cento e cinco trechos mapeados. O único afixo com valor negativo identificado foi o prefixo *des-*. A negação sintática se dá a partir do uso das palavras *sen*, *nunca*, *se non*, *senon*, *nen* e *non*, que carregam o mesmo significado tanto no estágio trovadoresco do idioma como na etapa contemporânea. O advérbio *non* é o elemento de negação mais empregado nas poesias, ou seja, já naquela época poderia ser interpretado como a partícula prototípica de negação. É preciso sublinhar que a temática e a estrutura poética das cantigas são fatores determinantes para a utilização

de um termo e não de outro no momento de passar algum conteúdo negativo ao espectador, assim como para a seleção de uma negação que abarca o nível sentencial ou a constituição morfológica do vocábulo.

Enfim, o que fica claro, ao final das análises desenvolvidas, é que, mesmo tendo sido aproximados por estudiosos como Huber (1986 [1933], p. 260-261) e Coutinho (1974, p. 294) enquanto processos ‘*de negação*’, um no nível morfológico e outro, sintático, até por esta razão esses dois processos comportam-se de maneira muito diversa, não sendo possível aproximá-los em forma e função. Mesmo a sua aproximação semântica é questionável em termos de produção de negação, uma vez que a flutuação de sentidos atribuídos ao prefixo *des-* muitas vezes o distancia da produção da negação. Além disso, apenas palavras negativas como *não* estão sujeitas a escopo; por outro lado, o escopo da ação de um prefixo é sempre determinado e invariável.

REFERÊNCIAS

Abreu AS. Gramática mínima: para o domínio da língua padrão. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial; 2003.

Afonso X, o sábio. Cantigas de Santa María: edición facsímile do códice de Toledo (To). Biblioteca Nacional de Madrid (Ms. 10.069). Vigo: Consello da Cultura Galega/Galaxia; 2003.

Ali MS. Gramática histórica da língua portuguesa. 4ª ed. São Paulo/Brasília: Melhoramentos/Editora UnB; 2001. [1ª ed.: 1964]

Alves IM. Derivação prefixal. In: Rodrigues A, Alves IM, organizadores. Gramática do Português Culto Falado no Brasil – Volume VI – A construção morfológica da palavra. São Paulo: Contexto; 2015. p.17-43.

Anglés H. La música de las Cantigas de Santa María del rey Alfonso el sabio: fac-símil, transcripción y estudio crítico por Higinio Anglés. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona/Biblioteca Central/Publicaciones de la Sección de Música; 1964.

Câmara Jr. JM. História e estrutura da língua portuguesa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Padrão; 1975.

Campos L. O desenvolvimento do prefixo não. In: Oliveira K, Cunha e Souza HF, Soledade J, organizadores. Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA; 2009. p. 247-271.

Castro BM. As Cantigas de Santa Maria: Um estilo gótico na lírica ibérica medieval. Niterói: EdUFF; 2006.

Coutinho IL. Pontos de gramática histórica. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica; 1974.

Cunha C. Gramática moderna. Belo Horizonte: Itatiaia; 1970.

Cunha C, Cintra L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1985.

Fidalgo E. As Cantigas de Santa María. Vigo: Edicións Xerais de Galicia; 2002.

Filgueira Valverde J. Introducción. In: Alfonso X El Sabio. Cantigas de Santa María: Códice Rico de El Escorial. Madrid: Castalia; 1985. p. XI-LXIII.

- Glosario. Universo Cantigas. Coruña: Facultade de Filoloxía; 2019. [citado 10 jun. 2019]. Disponível em: <https://universocantigas.gal/glosario>.
- Huber J. Gramática do português antigo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1986. [1ª ed. alemã: 1933]
- Kehdi V. Formação de palavras em português. São Paulo: Ática; 1992.
- Leão ÁV. Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o sábio. Aspectos culturais literários. São Paulo/Belo Horizonte: Linear B/Veredas & Cenários; 2007.
- Martins AM. Clíticos na história do português [tese]. Lisboa (Portugal): Universidade de Lisboa; 1994.
- Massini-Cagliari G. A música da fala dos trovadores: desvendando a prosódia medieval. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP Digital; 2015.
- Mattos e Silva RV. O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto; 2006.
- Mettmann W. Glossário. In: Mettmann W. Afonso X, o sábio. Cantigas de Santa Maria. Coimbra: Universidade de Coimbra; 1972.
- Mettmann W, organizador. Cantigas de Santa María (cantigas 1 a 100): Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia; 1986.
- Mongelli LM. Fremosos cantares: antologia da lírica medieval galego-portuguesa. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; 2009.
- Namiuti C. Negação sentencial na diacronia do português: variação com estabilidade. Revista de Estudos da Linguagem. 2008;16(2), jul./dez:193-239.
- Parkinson S. As Cantigas de Santa María: estudo das cuestións textuais. Anuario de estudios literarios galegos; 1998. p. 179-205.
- Schaffer ME. Los códices de las Cantigas de Santa María: su problemática. In: Montoya Martínez J, Domínguez Rodríguez A, coordenadores. El scriptorium alfonsí: de los libros de astrología a las “Cantigas de Santa María”. Madrid: Editorial Complutense; 1999. p. 127-148.

FLP21(2)

Um estudo semântico sobre o léxico do português falado pelos gurutubanos

*A semantic study of the lexicon of the portuguese spoken by the
gurutubanos*

Maria do Socorro Vieira Coelho*

Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil

Resumo: O intento deste artigo é discorrer sobre o vocabulário do português falado cotidianamente pelos moradores da comunidade quilombola do Vale do Gurutuba, Minas Gerais, focando, especificamente, os casos de manutenção linguística, através da análise semântica das unidades lexicais. Investigou-se, no vernáculo em questão, a possibilidade da presença de aspectos lexicais detectados na língua portuguesa utilizada entre os séculos XIII e XV, apontando, além das questões estruturais, fatores históricos, sociais e geográficos como motivadores de tal conservação. O estudo fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Lexicologia, Lexicografia e da Linguística Histórica. Discutidas as estreitas relações entre o léxico do português falado pelos gurutubanos e seu universo natural, sócio-histórico e cultural, 254 (duzentas e cinquenta e quatro) unidades lexicais foram selecionadas e sistematizadas em fichas lexicográficas. A partir disso, investigou-se a presença daquelas unidades e das suas acepções em dicionários e pesquisas lexicográficas selecionados para o estudo comparativo desenvolvido. Com base na organização dos dados, as análises foram feitas e seus resultados revelaram que predomina a conservação de unidades lexicais no vocabulário do português falado pelos habitantes do Vale do Gurutuba.

Palavras-chave: Léxico. Português Brasileiro. Gurutubanos. Manutenção linguística.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the Portuguese lexicon spoken by the inhabitants of the *Quilombola* community in the Gurutuba Valley, Minas Gerais, Brazil, focusing specifically on cases of linguistic maintenance through the semantic analysis of lexical units. In the vernacular in question, the possibility of the presence of lexical aspects detected in the Portuguese language used between the 13th and 15th centuries was investigated, pointing out, in addition to structural issues, historical, social and geographical factors as motivators of such conservation. The study was based upon the theoretical-methodological assumptions of Lexicology, Lexicography and Historical Linguistics. After discussing the close relations between the Portuguese lexicon spoken by Gurutubanos and their natural, socio-historical and cultural universe, 254 (two hundred and forty-four) lexical units were selected and the ones selected were organized in lexicographic files. From that on, the researcher investigated the presence of those units and of their respective meanings in dictionaries and lexicographic research selected for the comparative study developed. Based on the organization of data, the analyses were made and their results revealed that the conservation of lexical units in the vocabulary of the Portuguese spoken by the living citizens of the Gurutuba Valley predominated.

Keywords: Lexicon. Brazilian Portuguese. Gurutubanos. Linguistic maintenance.

* Professora do Departamento de Comunicação e Letras, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil; soccoelho@hotmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objeto de estudo deste artigo é o vocabulário do português falado pelos moradores da Comunidade Quilombola do Vale do Gortuba, Minas Gerais¹. Investigamos, através de uma análise semântica, casos de manutenção linguística no vocabulário rural da variedade do português brasileiro contemporâneo falado cotidianamente pelos gurutubanos. Verificamos, especificamente, que há traços do português antigo já descritos entre os séculos XIII e XV, no vernáculo dessa comunidade, que apontam para a hipótese de manutenção linguística, devido ao fato de que, primeiramente, por ser dinâmica, toda língua em uso é conservadora e inovadora, e, em segundo lugar, porque fatores como o isolamento geográfico relativo, a ausência ou limitação ao acesso à instrução/educação e aos meios de comunicação poderiam estar contribuindo para a conservação de aspectos do português falado no Brasil. É nessa descrição que encaixamos o povo do Gurutuba², por ele não ter tido acesso à variedade padrão da língua portuguesa, por viver relativamente isolado do meio urbano, padecendo a comunidade, por isto, da falta de escolas, e, também, da ausência de contato regular com meios de comunicação tecnológicos e práticas midiáticas, até o início do século XX.

Trata-se de uma variedade do português brasileiro falada pelo povo ‘roceiro’ em espaços rurais brasileiros, que vive em concorrência com a variedade padrão que pode ser influenciada por variáveis de natureza diafásica, diastrática, diatópica e diacrônica, e detectada nos diversos níveis de uma determinada língua, isto é, o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Assim é que no: i) nível *fonético-fonológico*: ‘fartava - [fah'tavɐ] - faltava’; ‘posta - [pɔstɐ] - porta’; ii) nível *morfológico*: ‘menine - [mi'nĩni] - menino’; ‘saúdo - [sa'udɔ] - saúde’; iii) nível *sintático*: ‘eu goste - [gɔsti] - eu gosto’; ‘eu falí - [fa'li] - eu falei’; iv) nível *semântico-lexical*: ‘isguaritó - [isguari'to] - isguaritou/sumiu’; ‘bambaço - [bã'basɔ] - gêmeo’. Entre essas diferenças, as que ocorrem na maneira de pronunciar os vocábulos (fonética) e no significado das palavras (semântica) são as mais perceptíveis por qualquer falante de uma língua, independentemente do seu grau de conhecimento linguístico formal/informal.

Para o desenvolvimento deste trabalho, apoiamos-nos nos pressupostos da Lexicologia e Lexicografia (Alves, 2007; Amaral, 1976; Biderman, 1978, 2001a, 2001b, 2004) e da Linguística Histórica (Faraco, 2005; Silva Neto, 1970; Tarallo, 1994) e, como base empírica, utilizamos 38 (trinta e oito) entrevistas para analisar o português falado pelos gurutubanos. O corpus foi organizado segundo os preceitos teórico-metodológicos labovianos (Labov, 1972).

¹ Este artigo apresenta resultados da pesquisa de Pós-Doutoramento, realizada Programa de Pós-Graduação Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, sob a supervisão do Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida.

² Esclarecemos que optamos por usar a grafia proposta por Neves (1908a) em *Chorographia do Município de Boa Vista do Tremendal*, por ser o primeiro historiador regional que faz menção explícita aos negros que se aquilombaram no vale do Gortuba. Portanto, utilizaremos ‘gurutubano’ – ‘gurutuba’ e seus derivados, com ‘u’, neste texto. Não utilizaremos a grafia ‘gortuba’, com ‘o’, como aparece nas cartas propostas pelo IBGE.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo na área do Léxico considera a língua um instrumento de comunicação de um povo específico e os aspectos históricos, sociais e culturais inter-relacionados (Biderman, 1978, p. 139). Uma língua representa pensamentos gerados por ideologias, valores e crenças que podem ser manifestados através de atitudes e práticas compartilhadas entre semelhantes, objetos materiais e imateriais, em graus variados de convivência, conforme as redes que constituem os relacionamentos estabelecidos em um determinado contexto, ao longo de um tempo e dentro de certo espaço. Em síntese, a língua se constitui por pensamentos estruturados em formas discursivas costuradas por vocábulos organizados em sistemas linguísticos condicionados por fatores estruturais, não estruturais e regidos por normas. Nesse sentido, percebemos que, para identificar, descrever e explicar o vocabulário de uma língua, propósito deste trabalho, ou seja, analisar a variedade do português usado pelos gurutubanos, era essencial tomarmos como categoria principal as unidades lexicais³ e examiná-las, levando em conta os aspectos social, histórico cultural e linguístico detectados durante seu proferimento.

Conforme Biderman (2001a, p. 14), “[...] o universo conceptual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais. As palavras geradas por tal sistema são rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com seu meio.” É nesse processo que se constroem histórias individuais e coletivas de famílias, de grupos profissionais, religiosos, esportistas e que se delinea o repertório lexical de um povo.

Como nos propusemos a estudar o vocabulário efetivo da variedade do português falado pelo povo gurutubano, utilizamo-nos da proposta da Lexicologia, por essa área científica da Linguística estudar o léxico, as unidades léxicas e suas relações linguísticas (sintagmáticas e paradigmáticas), pragmáticas, discursivas, sócio-históricas e culturais. A lexicologia objetiva investigar a estruturação interna do léxico e, também, suas diversas relações com os outros níveis da língua, como a fonologia, morfologia, sintaxe e a semântica, porque, segundo Biderman (2001, p. 16), “[...] a lexicologia faz fronteira com a semântica, já que, por ocupar-se do léxico e da palavra, tem que considerar sua dimensão significativa.” Por essas razões, essa abordagem guiará nossa análise semântica.

Para abordarmos o vocabulário, nesta pesquisa, escolhemos lematizar as unidades léxicas na forma transcrita que mais se aproxima da linguagem dos gurutubanos, conservando as peculiaridades da variedade do português falado na região, seguindo as observações de Amaral (1976, p. 82), para registrarmos os vocábulos, conforme os roceiros os pronunciam, no intuito de mostrar o quanto tal linguagem se distancia do dialeto usado pela população urbana de São Paulo.

Propusemos que, em um estudo que trate da diversidade linguística, como é o caso deste estudo, sejam levadas em conta as variantes lexicais no âmbito de suas

³ Sintagma para o qual, nesta pesquisa, utilizamos as definições de Alves, (2007, p. 89-90) para “*unidade lexical* ou *unidade léxica*”. O mesmo que item lexical ou léxico. *Item lexical* ou *léxico*: unidade do léxico constituída por uma ou mais formas gráficas correspondentes a um único significado. *Léxico*, conjunto estruturado de todas as unidades léxicas de uma língua que são utilizadas numa mesma sincronia, seu vocabulário.

alterações formais e/ou de significado como foco central. Precisamos considerar o registro dos itens lexicais, conforme os usos reais de fala coletados, mesmo em uma cabeça de verbete. Para tanto, por se tratar de um vocabulário regional, tomamos a variedade padrão da língua portuguesa brasileira como referência para a análise comparativa registrada, por exemplo, nos dicionários de Ferreira e Houaiss, atentando-nos para a observação de Biderman (2004)⁴.

Apesar de focalizarmos o léxico sob a perspectiva sincrônica, abordamos, também, o viés diacrônico, porque buscamos sistematizar e elucidar usos linguísticos atuais do português falado pelos gurutubanos, em pontos de sincronias pretéritas, distantes, ou próximas, na medida em que os fatos linguísticos garimpados, aliados às informações sociais e históricas, o permitirem. Tais ocorrências lexicais são consideradas antigas, arcaicas em relação à norma padrão da língua portuguesa, e desapareceram do falar cotidiano, mas são ainda mantidas, e encontram-se em uso no português falado pelos gurutubanos.

Parafraseando a observação de Megale sobre língua (1998, p. 10), afirmamos que, em relação ao léxico, não se espera encontrar um vocabulário antigo, mas a predominância de usos lexicais conservadores e não mais frequentes em outras geografias brasileiras, principalmente em espaços urbanos. Tais vocábulos são os que se fizeram presentes em algum ponto do contínuo Latim, Português, Português Brasileiro e em contribuições de outras línguas. Nesse sentido, conforme Carvalho (2009, p. 21), para se conhecer a gênese do léxico de uma língua em toda a sua extensão, faz-se necessário examiná-lo sob as visões sincrônica e diacrônica da linguagem.

Em relação à perspectiva diacrônica, desenvolvemos este trabalho sob os princípios da linguística histórica, que, conforme Faraco (2005, p. 44), é uma disciplina cujo objeto teórico é a mudança por que passam as línguas humanas no decorrer do tempo. Isso ocorre de forma lenta, gradual e não atinge todo o sistema linguístico. Isto é, “[...] há sempre, no processo histórico, períodos de coexistência e concorrência de formas em variação até a vitória de uma sobre a outra.” Para o autor (p. 91), “[...] as línguas estão envolvidas num complexo fluxo temporal de mutações e substituições, de aparecimentos e desaparecimentos, de conservação e inovação.” Assim, ao realizar o estudo nesse viés, reconstituímos parte da história do léxico no cenário das línguas naturais.

Por fim, este é um trabalho sobre língua cuja metodologia, quanto aos procedimentos, utiliza as pesquisas bibliográfica e documental desenvolvidas segundo as abordagens teórico-metodológicas mencionadas anteriormente, nesta seção. Quanto à abordagem, utilizamos a pesquisa qualitativa, por esta pesquisadora coletar os dados, descrevê-los e analisá-los com base em constructos teóricos pertinentes ao trabalho, e tecer considerações a respeito do objeto em estudo.

⁴ Biderman (2004, p. 194-195), “[...] um problema sério diz respeito aos regionalismos e às palavras que o AURÉLIO classificou como brasileirismos, desde suas duas edições anteriores (1975 e 1986). Constatamos que muitos senões existem neste dicionário quanto a essa matéria. Parece que mestre Aurélio usou como fontes glossários ou vocabulários de qualidade bem heterogêneos.”

2.1 Arcaísmos lexicais: variação, manutenção e mudança

A relação entre cultura e uso do léxico na formação da identidade linguística de um povo é estreita, porquanto exprime as ideias e práticas vividas cotidianamente, ao longo do tempo, e sempre em um contínuo linear e cumulativo. Se o ser humano é fruto de suas vivências, a história de um povo é a guardiã na qual são plasmadas as experiências de vida do homem e de todo o universo que o rodeia. Assim, as escolhas lexicais dos usuários de uma comunidade refletem, também, as práticas sociais e culturais das pessoas desta comunidade, aqui entendida como o espaço privilegiado em que os sistemas de valores são produzidos, agregados, transformados e diferenciados (Coelho, 2010, p. 297).

Percebe-se que o resultado desse processo dinâmico e contínuo, em uma determinada língua em uso, revela sua diversidade em relação à fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e ao léxico. Esse caráter multifacetado e dinâmico é desafiador para os pesquisadores, quando realizam estudos científicos e sistemáticos. Numa perspectiva lexical, essa complexidade se revela em pontos a serem entendidos e considerados, como, por exemplo, o fato de certas unidades lexicais continuarem em uso em uma língua desde que surgiram, de algumas delas entrarem no linguajar através do contato linguístico, de outras serem usadas em espaços restritos, de algumas passarem por processos de variação quanto à forma e/ou ao sentido, como ocorre, por exemplo, com os neologismos. Há outras unidades lexicais que desaparecem temporariamente e voltam ao uso linguístico contínuo, às vezes, com a mesma carga sêmica, com alteração ou diferença de significado, e algumas deixam de ser usadas, sendo, por isto, denominadas arcaísmos.

A definição de arcaísmos, palavras arcaicas, é tratada fartamente pela literatura pertinente, desde as primeiras especulações sobre ‘palavra’, ‘pensamento’ e ‘linguagem’. Leão (2013, p. 17-19) comenta que a manutenção e predominância de arcaísmos é uma característica das línguas transplantadas e dos falares regionais. E, especificamente, em relação ao léxico, a autora salienta que tanto os termos como seu conteúdo semântico ainda são usados em alguns espaços geográficos brasileiros. Por isto, aconselha ao pesquisador averiguar, pelo menos, “[...] um glossário de obra medieval ou apenas, em qualquer gramática histórica, uma lista de termos hoje esquecidos em Portugal: não serão poucos os que andam na boca do povo de cá no Brasil, principalmente em regiões mais isoladas do interior.”

Biderman (2001, p. 136), por sua vez, define arcaísmos como palavras ou expressões fora de uso, antiquadas. Segundo ela, “o desaparecimento de um referente ou de uma realidade qualquer (costume, fenômeno cultural etc.) na vida de uma comunidade, pode levar a palavra que os denomina ao envelhecimento e à morte, perdurando apenas em forma fóssil nos documentos da língua”. A autora esclarece que uma palavra em desuso poderá voltar a ser usada fortuitamente em textos históricos (científicos ou de ficção histórica), ou em criações literárias, quando um artista a reutiliza com finalidade estética. Nesse sentido, complementa: “muita vez o arcaísmo se identifica com um regionalismo brasileiro; de fato, no português do Brasil a manutenção de palavras fósseis do período medieval da língua não é fenômeno raro”. (Biderman, 2001, p. 137).

FLP21(2)

Nessa direção, conforme elucida Gonçalves (2007, p. 48), nos dicionários de outrora, encontravam-se verbetes com a classificação, primeiramente, ‘antigo’ (velho) e, segundo Bluteau (1712, p. 404), ‘antiquado’ (coisa que caiu em desuso). Posteriormente, em 1789, Silva registrou ‘arcaísmo’ com o significado de ‘palavras antigas ou frases em desuso’, e, mais tarde, Monte Carmelo (1767) e outros estudiosos averbaram palavras ‘antigas’ e ‘antiquadas’, termos também adotados pela Academia portuguesa, conforme se lê, na citação de Gonçalves (2007, p. 49): “Palavras antigas se dizem aquellas, que deixando de ser corretas no actual uso da lingua, poderão com tudo (a querelo assim o mesmo uso) renascer, ou por necessidade, ou por elegância, se forem com discrição e moderadamente empregadas”. E mais: “Palavras antiquadas se chamão as que de todo estão esquecidas, chegando algumas dellas a não ser hoje entendidas pelo commum da nação. (DICCIONÁRIO, 1793, p. XVI)” (Gonçalves, 2007, p. 49).

Reportamo-nos, ainda, à definição de arcaísmos dos pesquisadores do Projeto de Filologia Bandeirante. Decidir sobre o que é ou não arcaico foi um dos problemas encontrados por essa equipe, segundo Oliveira (2000, p. 229-230). Ela questiona: “[...] seriam arcaicas as formas usadas nos séculos entre o XV e o XVII, e que continuam a ser empregadas atualmente, ou seriam aquelas presentes nos séculos entre o século XV e o XVII e não mais não usadas?” Conforme a autora, a escolha de qualquer uma das opções direcionaria para problemas, principalmente no tocante ao estudo do léxico, pois, a maioria dos usos seria considerada arcaísmo. Diante de tal impasse, o grupo optou por adotar a segunda noção de arcaísmo, sem deixar de reconhecer que esta também não conseguiria responder, satisfatoriamente, à necessidade da análise em questão, porquanto o elemento tomado como referência para o português brasileiro era do pesquisador.

Em relação ao que desencadeia ou leva vocábulos e expressões à variação, manutenção e arcaização, Coutinho (1976) aponta fatores como: desaparecimento de instituições, usos de objetos/coisas, mudança de hábitos, tabus, modismos, e, também, a substituição de significado de um termo por outros de significado idêntico. Além desses fatores, apontamos, ainda, como causa de arcaização, o fator geográfico, o isolamento relativo, ou seja, os lugares onde há pouco contato com o meio urbano e os meios de comunicação (televisão, Internet, rádio etc.) são precários, o que impede a interação pessoal, e, por fim, os locais onde existem falantes analfabetos ou com pouco conhecimento escolar.

Spina (1987, p. 10-20) adverte que nem sempre é fácil distinguir entre forma arcaica e forma popular, uma vez que a primeira é a que está em desuso no seu tempo e a segunda, a forma antiga, mas ainda viva. Para ele, as formas arcaicas e populares foram usadas pelos escritores portugueses em suas obras, durante o século XVI e no início do XVII. Sua língua era denominada “português velho e relho” (p. 16).

2.2 Periodização da língua portuguesa

Antes do período arcaico, havia o ‘português proto-histórico’, em uma fase marcada pelo uso de palavras e expressões portuguesas escritas em meio ao latim bárbaro dos documentos jurídicos, do século IX ao XII. Sobre esse assunto, Silva Neto (1956 p. 405, 494) anunciou que, apesar de se ter notícia de que a língua portuguesa é falada desde o século IX, os primeiros documentos escritos (doações, compra/venda,

FLP21(2)

Notícia de torto (1214-1216), testemunhos e outros documentos da mesma natureza, jurídica) surgiram nos fins do século XII durante o qual também aparecem os primeiros textos literários em poesia e prosa.

O primeiro livro escrito impresso em português data de 1495 e os primeiros escritos originários do Norte de Portugal foram: um ‘auto de partilha’ (1192), um testamento (1193), o testamento do rei D. Afonso II (1214), uma cantiga de Pai Soares de Taveirós (1189) e outra de D’el-rei D. Sancho I (1194-1199). Esses textos iniciais, segundo Vasconcelos (1946), trazem aspectos predominantes do latim bárbaro, “[...] ou de 1192 em diante, um português alatinado, de ortografia caótica, de sintaxe horrivelmente desconjuntada e vocábulos de feitiço híbrido que, querendo passar por latim, são romance. Só de 1255 para cá, um vernáculo muito hesitante e irregular” (Vasconcelos, 1946, p. 14-15; cf. tb. Janotti, 1974, p. 65-66).

Diferentemente de Vasconcelos, que estabelece o período arcaico entre os séculos XIII e XVI, Castro (2005) divulga e discute a proposta de Cintra, que considera a fase antiga entre o século XIII e as primeiras décadas do século XV, época da formação da língua portuguesa. O mesmo autor apresenta uma segunda fase denominada *português médio* – que se inicia na primeira metade do século XV e se estende às primeiras décadas do XVI. Para Castro (1991, p. 43), “[...] todo o período a que chamamos português médio (ou pré-clássico) foi uma longa transição da língua medieval para uma plataforma estável e clássica”.

Sobre a periodização da língua portuguesa, fase arcaica, Silva (2006, p. 21-26) afirma que não devemos verificar o transcurso temporal de uma determinada realidade linguística sem levar em conta o espaço e os fatos que comprovem o início e final de um período. A delimitação do português arcaico no fluxo da história da língua portuguesa encontra-se entre os séculos XIII e XV. Tem como marcos iniciadores dois documentos escritos: *O Testamento de Afonso II* (1214) e *Notícia de Torto* (1214-1216), mas, ainda não se pode determinar o limite preciso desse período, devido à ausência de fatos linguísticos que o configurem de modo definitivo.

Para esta pesquisa, resumimos arcaísmos linguísticos como modificações naturais (fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais) de fenômenos estruturais da gramática de uma língua, no decorrer do tempo, e que deixaram de ser usadas. Adotamos, também, a proposta de Cintra, divulgada por Castro (2005, p. 83), para a periodização da fase antiga da Língua Portuguesa, do século XIII ao XV. Ou seja, consideramos arcaísmos lexicais as unidades da Língua Portuguesa usadas naquele período mencionado, fase antiga do português e que, por motivações variadas, deixaram de ser usadas pelos brasileiros na fase contemporânea. Anotamos, como casos de manutenção lexical, itens léxicos pertencentes a sincronias pretéritas da língua portuguesa e que não fazem parte do uso corrente da fala de alguns brasileiros e nem da variedade padrão do português, mas, ainda, se encontram presentes na variedade do português popular, ou acantoadas em falares das áreas rurais e urbanas. Tomamos como instrumentos de verificação para essa análise referências lexicográficas, como dicionários e pesquisas que tratam do léxico e de dialetologia.

FLP21(2)

2.3 Os gurutubanos

Em um passado não muito distante, o território quilombola gurutubano constituía um único rincão, tudo pertencia a todos e não havia divisão. Hoje, ele está ‘organizado’ em Território Quilombola Gurutubano constituído por 30 (trinta) comunidades, com 5.600 (cinco mil e seiscentos) habitantes distribuídos em 650 (seiscentas e cinquenta) famílias. Situa-se na região Norte de Minas Gerais, no Vale do Gorutuba. As comunidades de Açude, Barra do Pacuí, Barroca, Canudos, Califórnia, Gado Velhaco, Gorgulho, Guerra, Jacaré Grande, Lagoa do Barro, Lagoa dos Mártires, Loreana, Malhada Grande, Pacuí I, Pacuí II, Pacuí III, Pé de Ladeira, Picada, Poções, Salinas II, Salinas Maravilha, Tabua, Taperinha I, Taperinha, Vila do Pacuí, Vila Santa Helena, Vila Santa Rita, Vila São Sebastião, Vila Sudário, Vila União estão localizadas nos municípios de Catuti, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Montes Azul, Pai Pedro e Porteirinha.

Costa (2006) informa que pequenos grupos de negros que haviam conseguido escapar da escravização já habitavam a região do Rio Verde Grande e do Rio Gorutuba, antes da presença de portugueses no século XVI, e esses se juntaram aos indígenas que já viviam na região. Os gurutubanos viviam relativamente isolados, até o início do século XX e, a partir dessa época, passaram a ser perseguidos, enganados e expulsos de suas terras pelos fazendeiros, empresários exploradores de carvão e criadores de bovinos para corte, entre outros. De acordo com Costa Filho (2005, p. 47), tratava-se da maior comunidade brasileira, majoritariamente negra no seio da qual predominava a violência e a miséria.

Atualmente, o povo gurutubano vive em condições precárias; os idosos são aposentados e algumas famílias recebem ajuda dos programas sociais do governo. Grande parte dos jovens migra para os grandes centros brasileiros como São Paulo, Belo Horizonte e Brasília, em busca de trabalho e melhores condições de vida; outros trabalham temporariamente para fazendeiros vizinhos de suas terras ou de outros lugares próximos como Jaíba, Mato Verde, Monte Azul, Pai Pedro, Porteirinha.

A maioria dos homens do campo, até mesmo os idosos, ainda produz o sustento da família. No tocante à escravidão e à sua origem africana, embora tenham sido reconhecidos por lei como ‘quilombolas’, devido à comprovação de critérios exigidos para tal como os aspectos históricos, antropológicos e territoriais (a ancestralidade comum, as formas de organização política, social e cultural e os elementos linguísticos e religiosos), os gurutubanos não se recordam de, e muito menos levam em conta, fatos e aspectos sobre a escravidão, ascendência africana e/ou indígena, tão valorizados pela Academia. Eles se consideram gurutubanos nascidos e criados no território do Vale do Gorutuba, enfim, cidadãos brasileiros.

Quanto à saúde, há um posto de saúde em todo o território, mas funcionando precariamente. O índice de mortalidade infantil é altíssimo e doenças como a de Chagas, anemia falciforme, desnutrição infantil e os problemas decorrentes dessas doenças, como a cegueira, por exemplo, assombram os moradores do lugar.

No que tange à religião, predominam a católica mesclada a práticas africanas, as rezas, folias, novenas, ladainhas, os batuques e outras manifestações de fé, comemorações de casamentos, despedidas de entes queridos, entre outras crenças, e atividades culturais.

Em relação à educação, o território conta com poucas escolas de Ensino Fundamental e possui uma de Ensino Médio. A taxa de analfabetismo é bastante alta. Sobre a variedade do português brasileiro falado pelos gurutubanos, os moradores dos arredores do Vale do Gurutuba a percebem e a estigmatizam: alguns dizem não entender o que os gurutubanos falam, outros garantem que eles falam uma língua diferente do português. O curioso é que eles todos se comunicam, apesar de todas as diferenças linguísticas. Além das observações apontadas por Coelho (2010), outro pesquisador, Costa Filho (2008), já havia registrado e descrito atitudes preconceituosas e violentas, em relação às citadas diferenças linguísticas.

2.4 Constituição do corpus

Uma vez que nosso objetivo nesta pesquisa foi estudar o léxico do povo gurutubano, trabalhamos com o mesmo corpus selecionado para a tese intitulada *Os gurutubanos: língua, história e cultura*, (Coelho, 2010), uma amostra⁵ constituída por 38 (trinta e oito) informantes, moradores que nasceram e sempre viveram na comunidade gurutubana, sendo 22 (vinte e dois) do sexo feminino e 16 (dezesesseis) do masculino, organizados em três gerações: a) jovem: 14-25 anos, b) adulta: 26-55 anos, c) idosa: 56-86 anos. Para a constituição desse corpus, foram levadas em conta as categorias: classe social (mais privilegiado e menos privilegiado), sexo, escolarização, ocupação, grau de contato com o meio urbano (maior ou menor), faixa etária, como prováveis responsáveis pelo comportamento linguístico em estudo.

As entrevistas foram gravadas a partir da metodologia laboviana (Labov 1972), algumas informações foram obtidas por meio de anotações, observações etnográficas, conversas informais, sem qualquer limitação de tema ou assunto, mas outras falas foram direcionadas para assuntos relativos a festas religiosas, hábitos, costumes da vida cotidiana rural, bem como para questões sobre sua cultura e seus 'causos' e os da região.

Por motivos de ordem ética, os informantes da pesquisa estão identificados por seu número de arquivo e por seu código. Esclarecemos que a coleta dos dados gravados, anotados e fotografados foi autorizada pela senhora Faustina Soares Santana, líder da comunidade à época, porque a maioria dos informantes era analfabeta. Além disso, todas as gravações foram autorizadas por cada um dos informantes, oralmente, antes do início de cada registro de fala.

A partir das transcrições das 38 (trinta e oito) gravações, para proceder à descrição do vocabulário do povo gurutubano, selecionamos as unidades léxicas representativas dos hábitos, costumes e da cultura gurutubana coletados, pessoalmente, da fala de indivíduos desprevenidos, conforme sugerido por Amaral (1976, p. 44). E, levando em conta as observações de Tarallo (1994, p. 19), consideramos, também, as lexias que nos eram desconhecidas, as não mais usadas em contextos de predominância de uso da variedade padrão e as já noticiadas pela literatura, como os casos de manutenção linguística.

⁵ O quadro com o perfil social dos informantes da amostra pode ser consultado no Anexo deste trabalho.

Para esta pesquisa, o corpus constitui-se de 254 (duzentas e cinquenta e quatro) unidades léxicas⁶ organizadas em fichas lexicográficas elaboradas seguindo as orientações teóricas e considerando as especificidades da pesquisa. A ficha que contém o registro dos dados de cada lexia selecionada tem como objetivo listar, organizar e apresentar os dados colhidos para a análise qualitativa. Por exemplo, observamos se e como a lexia estava dicionarizada pelos lexicógrafos selecionados para a pesquisa, um dos parâmetros utilizados por eles para verificar o *status* de uma unidade lexical em uma língua, isto é, se essa fazia ou não parte do repertório lexical da língua. Verificamos, então, quando possível, a etimologia do item lexical, e se os autores o consideravam como arcaísmo, se havia variantes do vocábulo, se a lexia e/ou as suas variantes eram registradas em outras regiões mineiras, através de pesquisas realizadas pelo *Projeto Léxicos Regionais* (UFMG). Usamos ‘n/e’ para indicar o não registro da lexia em referências consultadas na pesquisa.

As obras lexicográficas foram selecionadas para nos darem suporte, para atingirmos os objetivos a que nos propusemos com esta pesquisa, ao estudarmos o repertório lexical do português falado pelos gurutubanos. Dentre esses objetivos, encontram-se: descrever o léxico arrolado em fichas lexicográficas, objetivando as análises semânticas das acepções das lexias selecionadas, e compará-las com as encontradas em obras lexicográficas entre os séculos XVII e XXI; identificar vestígios de vocabulários antigos setecentistas e oitocentistas que possam se configurar como casos de manutenção linguística no léxico do português falado pelos gurutubanos. Para tanto, as obras lexicográficas selecionadas incluem as publicadas em tempos cronológicos distintos e relevantes, desde o século XVIII até os dias atuais, a saber: século XVII: *Thesouro da língua portuguesa* – Bento Pereira (1647); século XVIII: *Vocabulário portuguez e latino* – Rafael Bluteau (1712-1728); século XVIII: *Dicionário da língua portuguesa* – Antônio de Moraes Silva (1789); século XX: *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa* – Laudelino Freire (1957 [1952]); século XXI: *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; século XXI: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* – Antônio Houaiss; Mauro de Salles Villar (2010 [1982]); século XX: *Dicionário etmológico nova fronteira da língua portuguesa* – Antônio Geraldo da Cunha (2010), obra de referência cujo objetivo é informar e garimpar o étimo dos vocábulos relacionados neste trabalho.

Salientamos que, com o andamento da pesquisa, percebemos que era preciso conhecer a organização de cada obra para garimpar o vocábulo pretendido, pois cada uma delas possuía objetivos e normas singulares. Então, após consultar os dicionários listados anteriormente, pesquisamos em algumas obras consideradas referências do português brasileiro não padrão: o *Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais* (Antunes, 2013); *O dialeto caipira* (Amaral, 1976 [1920]), *Dicionário de vocábulos brasileiros* (Beaufrepaire, 2007 [1889]), *Dicionário brasileiro da língua portuguesa* (Soares, 1889-1955); *A língua do Brasil* (Melo, 1981 [1945]), entre outros. Investigamos ainda algumas pesquisas sobre o léxico do português mineiro realizadas pelo grupo de pesquisa *Léxicos Regionais* (Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais).

A seguir, a título de ilustração, apresentamos uma ficha com o registro de uma lexia.

⁶ Unidade de comportamento léxico, unidade funcional significativa do discurso. Pode ser simples, ‘água’; composta, ‘água venença’ ou complexa, ‘a valença’.

Quadro 1 – Ficha lexicográfica 213 - lexia: 'ribuçar'.

213 **RIBUÇA(R)** <ribuçava> v.

“...pa’ mode fura pa’ dirrubá o pau pa’ cortá e e pegova o pone e ribuçava o zoi anssim...” (CFO1G11-12)

Registro em obras lexicográficas:

1. Bento Pereira: **Rebuçar**. Mento pallium, obvolvere. Rebusco, vide rabisco. Rabisco, rabiscar: vindemiolas facere.
2. Bluteau: **Rebuçar-se**. Cobrir alguma parte do rosto com a capa, lançando-a sobre o rosto. Dissimular, disfarçar. Ocultar.
3. Freire: **Rebuçar**. v. Cobrir com capa ou com rebuço. Velar ou cobrir parte da face. Disfarçar, dissimular, ocultar.
4. Moraes Silva: **Rebuçar-se**. v. Cobrir a metade do rosto com o capote, ou capa, mantilha, ou carapuça de rebuço para se enconbrir, disfarçar ou evitar o mormaço do sol no rosto.
5. Aurélio: **Rebuçar**. v. Encobrir com rebuço; embuçar. Esconder, ocultar, velar.
6. Houaiss: **Rebuçar**. v. (s. XV cf. FchiIVPM) cobrir(-se) com rebuço, ocultar(-se).
7. Cunha: **Rebuçar**. v. < Boca ‘cavidade na parte inferior da face, pela qual os homens e os outros animais ingerem os alimentos, e ligada aos órgãos de fonação e da respiração’ XIII. Do lat. *bŭccam*. || rebuçar vb. ‘embuçar’ XVI. Embuçar vb. ‘cobrir o rosto até os olhos’ ‘disfarçar, encobrir’ XVI.

Registro no Projeto “Léxicos Regionais”:

- a. Cordeiro (2013): **Ribuçar** (A) [V] Port. (CUNHA, 1986) Cobrir. “...aqui subia em cima de teiado e travava os muro duma casaincarbá e enripava e **ribuçá** e tudo.” (Entr.5, linha 204)
- b. Freitas (2012): n/e.
- c. Miranda (2013): **Rebuça(R)**. (A). [V]. Port. O mesmo que se cobrir. “E Zé Mané ia oiá passarinho no arroz... cê podia ir lá que ele tava deitado... ele durmia assim de... **ribuçava** de areia...” (Entr. 7. linha 185)
- d. Ribeiro (2016): n/e.
- e. Souza (2014): **Ribuçar**. v. “...e eu botei a goma e **ribucei** com as toalha de mesa sabe?...” (36; 354). **Ribuçada**. adj. “...eu já morei muito em casa de enchimento... **ribuçada** com paia de coqueiro. Entr.: É... ribuçada? Inf.: É **ribuçada** com paia de coqueiro... chama até palmeira. Entr.: Casa de enchimento que o senhor fala como é que é? Inf.: É tudo... de madeira... fazia a casinha e armava e **ribuçava** com paia de coqueiro...”. (18; 536-540).

Observações:

1. **Ribuça**. v. (rebuçar ‘embuçar’, s. XVI; de *boca* ‘cavidade da face pela qual homens e animais ingerem os alimentos’, s. XIII; do lat. *bucam* – AGCUNHA). Cobrir o corpo até a boca com cobertor, lençol, para protegê-lo da chuva, do frio, do vento. *Vai, minha filha, vai lá no quarto vê se ele tá ribuçado. Leva essa manta pra ribuçá Horaço que hoje tá frio.* (ANTUNES, 2013, p. 208).

Fonte: Elaborado pela autora.

FLP21(2)

3 ANÁLISE DO CORPUS

3.1 Registro das unidades lexicais em referências lexicográficas

A partir da sistematização dos dados e, considerando que o objeto de estudo desta investigação é a análise semântica de unidades lexicais do português falado pelos gurutubanos, definimos como objetivo geral deste trabalho casos de variação, mudança e/ou manutenção naquelas unidades. Para tanto, analisamos as informações contidas nas 254 (duzentos e cinquenta e quatro) fichas lexicográficas e constatamos que, em relação ao número de unidades léxicas, nos 07 (sete) dicionários, 203 (duzentos e três) estão registradas, o que representa 80%, sendo que 51 (cinquenta e uma), 20%, não foram localizadas.

Salientamos que consideramos como não dicionarizados os itens lexicais do português falado pelos gurutubanos não listados nos dicionários selecionados para a comparação mencionada e também aqueles que apresentaram alterações significativas em sua forma gráfica. As 51 (cinquenta e uma) unidades lexicais não encontradas foram: *a quanto, a valença, água venença, arreboça(r), bambaço, batido da era véa, bilidade, bom de boso, caba(r) com a vida do peão, cai(r) doento, carmose, coringa(r), cuma diga, da(r) conta de, da(r) cuada, de boso e prosa, derna, disbandela(r), disbranda(r), discavaca(r) o pé do juda, disfracada, distraze(r), dimais da conta, dinifica(r), faze(r) da natureza a foça, fudiga(r), im, ingera(r), ingota(r) ingravidez, inba, inhora, isguarita(r), larga(r) de bertage, leva(r) po(r) profissão, ni, p'ra mode, picidamente, piniquim, pispia(r), pô(r) baxo, pu(r) idea, p'raculá, prestá(r) assunto, sapatom, saputemolo, sartifa, te(r) noda de ve(r), todulos, toma(r) pu(r) riba, zimpompo.*

Destacamos que, nos 51 (cinquenta e um) itens lexicais não dicionarizados, encontramos 11 (onze) em referências científicas lexicográficas e/ou dialetológicas, *bambaço, cuma diga, derna, im, inhora, isguarita(r), ni, p'ra mode, pispia(r), sartifa, todulos*, perfazendo assim um total de 214 (duzentas e quatorze) unidades lexicais encontradas, o que equivale a 84%. O resultado de registros e de não registros dos itens lexicais nos direcionou para o entendimento de que a maioria do repertório lexical do português falado pelos moradores gurutubanos já está registrada por algum estudioso da língua portuguesa, em algum momento de sua evolução.

Observando as características de cada obra, como a referência lexicográfica padrão e a periodização, citamos as ocorrências de itens lexicais do total de 203 (duzentas e três) leixias registradas em dicionários: s. XVII, Bento Pereira: 132 (65%); s. XVIII, Bluteau, 137 (68%) e Morais Silva: 148 (73,9%); s. XX, Freire: 188 (93%); s. XX, Cunha, 166 (82%); Houaiss: 196 leixias (97%) e Aurélio: 194 (96%). Percebemos, nesta listagem de dicionários, uma ordem cronológica nas publicações, em relação ao aumento gradativo do número de itens lexicais, considerando-se o espaço de tempo, do século XVII ao XXI, ocorrência esperada, dado que, quanto maior for o tempo decorrido, conforme indica a Tabela 1, a seguir, maior será o número de registros de itens lexicais. Esse fato fica patente nas duas maiores obras lexicográficas atuais, Aurélio (194 itens lexicais) e Houaiss (196 itens lexicais), assinalando entre uma e outra obra uma diferença de apenas dois vocábulos, sendo a escolha de termos dos dois lexicógrafos quase unânime, pois os dois únicos vocábulos não encontrados em Houaiss foram, 'da(r) pu(r) fé' e 'ponha(r)', e em Aurélio, 'entom', 'finitivo' e 'infrac(r)'.

Tabela 1 - Distribuição das 203 Unidades Lexicais nos Dicionários.

<i>Dicionaristas</i>	<i>Dados de publicação</i>	<i>N.º de ocorrências</i>	<i>%</i>
1. Bento Teixeira	XVII (1647)	132	65
2. Bluteau	XVIII (1ª metade - 1728)	137	68
3. Morais Silva	XVIII (2ª metade - 1789)	148	73
4. Freire	XX (1ª metade - 1952)	188	93
5. Cunha	XX (1986)	166	82
6. Houaiss	XXI (2007)	196	97
7. Aurélio	XXI (2010)	194	96

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado apresentado na Tabela 1 nos permite inferir que o trabalho do lexicógrafo preza pela continuidade, pois, geralmente, compila o léxico de uma determinada língua ao longo do tempo, verifica o status dos itens lexicais em desuso, a variação e a mudança, e registra aqueles usos em vigor que ainda não foram contemplados em obras acadêmicas destinadas a essa tarefa, como o dicionário, o vocabulário e o glossário. Sobre esse fator de perenidade, citamos alguns vocábulos do português falado pelos gurutubanos que se encontram presentes em todas as obras e com a mesma forma de registro e acepção: ‘acudí(r), estar disposto a auxiliar’; ‘afugenta(r), pôr em fuga, afastar’; ‘alumia(r), iluminar’; ‘aparta(r), afastar’; ‘bota(r), por pessoa ou coisa em algum lugar’; ‘cousa ~ coisa ~ cosa, aquilo que existe ou pode existir’; ‘causo, acontecimento’; ‘chegado, próximo a’; ‘incosta(r), aproximar’; ‘era, período de tempo determinado por acontecimento histórico’; ‘finada, falecida’; ‘labuta(r), lidar, trabalhar’; ‘peleja(r), batalhar, lutar’; ‘zela(r), cuidar’.

Listamos também algumas unidades lexicais não localizadas em nenhum dos 07 (sete) dicionários, como: *água venença*, *arreboca(r)*, *bambaço*, *coringa(r)*, *distraze(r)*, *disbandela(r)*, *disbranda(r)*, *disfracada*, *fudiga(r)*, *ingera(r)*, *isguarita(r)*, *saputemolo* e, entre esses, recortamos duas que, talvez, não terão seu registro no repertório formal da língua portuguesa, por terem ocorrido apenas uma vez, as quais foram colhidas em entrevista com informantes bastante idosos e, também, pelo grau de estranhamento causado a esta pesquisadora. São eles:

- (1) *Arreboca(r)* com acepção ‘escrever’: “...*ieu mai eu arreboco anssim mode ieu... fô... de eu... folá é só o o né... que qu’esse o o já é mais... ogora o Orozina Ferrera da Cruzei... aí pa’ foze eu non foço non...* (CFO1G11-12).
- (2) *Fudiga(r)* com o sentido de trabalhar, labutar: *...né... ieu ainda fudigo aí... já tô veim...* (APA1G04).

Sobre o maior número de informações de datação e origem dos vocábulos, destacamos, especificamente, o dicionário etimológico de Cunha e o de Houaiss. No

tocante ao registro de traços de notícias de variação e/ou mudança do português, apontamos o dicionário de Freire (1954, viii), cuja preocupação é registrar “[...] vocábulos em geral ou palavras próprias da língua, expressões idiomáticas, dizeres, modismos, brasileirismos e regionalismos, variantes morfológicas dos vocábulos, ainda que erradas, mas admitidas pelo uso comum”.

Em relação à origem dos vocábulos, conforme indicado pela literatura pertinente, o léxico da língua falada no Brasil é um contínuo do português de Portugal. Nesse sentido, destacamos Melo (1981, p. 117), quando afirma que “[...] a língua brasileira é muito portuguesa demais.”

Encontramos 178 (70,1%), de um total de 254 das lexias em estudo, como sendo de origem portuguesa/latina. As 76 lexias restantes, o que equivale a 29,9%, distribuem-se em origens: africana 0,4%, francesa 3,5%, castelhana-espanhola 2%, italiana 1,2%, árabe 0,8%, brasileira 7%, indígena 1,2% e desse montante, 15 lexias (6%) não foram encontradas nos dicionários consultados, 16 (6,3%) são consideradas pelos dicionaristas como de origem desconhecida, controversa ou incerta. Além dessas origens mencionadas, encontramos 04 lexias (1,5%) com formação morfológica híbrida, ou seja, unidades lexicais constituídas do encadeamento de vocábulos de línguas diferentes.

3.2 Casos de variação, manutenção e mudança lexical

Para analisar casos de variação, manutenção e mudança no léxico do português falado pelos gurutubanos, pautamo-nos pelos pressupostos teóricos mencionados anteriormente, que orientaram esta pesquisa, e apontaram que, assim como ocorre com os outros subsistemas da língua em uso, o fonológico, morfológico, sintático, semântico, o léxico também varia, muda, conserva aspectos linguísticos, de acordo com as necessidades e conformações comunicativas do contexto histórico, social, cultural e político. E isso ocorre, também, por fatores estruturais inerentes à organização de uma língua em uso e em interação, pois as línguas evoluem e se alteram através do tempo e no espaço, mesmo sob a interferência de fatores não estruturais.

Nessa linha, Carvalho (2009, p. 33) afirma que

o acervo lexical, nomeando o mundo exterior, reflete a cultura da sociedade à qual serve de meio de expressão. A língua como um sistema entrelaçado com todos os seus componentes ligados, mas um sistema *in fieri* e não um sistema *in esse*. Verifica-se que não só velhas formas desaparecem e surgem no decorrer da história da língua, como também as relações entre as formas e seus conteúdos estão em constante mudança. Qualquer extensão no significado de uma forma envolve uma redução correspondente no significado das que dela dependem.

Com base nesse viés teórico, considerando apontamentos sobre lexicologia de Amaral (1976, p. 56-57), e seguindo critérios estabelecidos para a sistematização dos dados citados anteriormente, definimos quatro categorias para identificar algumas ocorrências de variação, manutenção e mudança, e, em seguida, analisamos e apresentamos informações linguísticas sobre o acervo lexical do português falado pelos gurutubanos. As categorias são: (a) manutenção da forma e da acepção das unidades léxicas; (b) manutenção da forma e diferença de acepção das unidades léxicas; (c) variação da forma do português falado pelos gurutubanos e nos registros de dicionários

e manutenção da acepção; (d) itens lexicais que mantiveram a forma e apresentaram expansão semântica, ao longo do período do século XVII ao XXI.

Em relação à primeira categoria, (a) *manutenção da forma e da acepção das unidades léxicas*, consideramos que a forma da unidade léxica produzida pelos gurutubanos conserva a mesma forma identificada nos dicionários consultados. O mesmo ocorre com a acepção da lexia, que se mantém. Ao analisarmos as 203 unidades léxicas dicionarizadas, verificamos que 73 unidades lexicais, que equivalem a 40% do total, conservam a mesma forma e acepção. As 73 unidades⁷ são: *abasta(r)*, *acudi(r)*, *afugenta(r)*, *aparta(r)*, *apavorado*, *apega(r)*, *arria(r)*, *baxio*, *bota(r)*, *boca da noite*, *braba*, *buraca*, *cabimento*, *cacunda*, *capricho*, *chegado*, *conforto*, *congote*, *cumbuca*, *da(r) pu(r) fé*, *deferença(r)*, *diacho*, *doentia*, *entom*, *entonce*, *entra(r)*, *era*, *finada*, *finitivo*, *funda(r)*, *guela*, *iaiá*, *inda*, *inhô(r)*, *injura(r)*, *inté*, *isprito*, *jacuba*, *jagunço*, *judia(r)*, *junta*, *labuta(r)*, *licença*, *luita*, *madura*, *malineza*, *mantimento*, *massa*, *meia*, *mete(r)*, *mixaria*, *moda*, *morada*, *mucado*, *pão de cada dia*, *peleja(r)*, *pera*, *picadão*, *pilota*, *pracata*, *raivosa*, *redondeza*, *roda*, *socada*, *taca(r)*, *tapera*, *tirada*, *tirante*, *tora(r)*, *trela(r)*, *varea(r)*, *vinga(r)*, *voga(r)*. Esse resultado revela uma tendência para o conservadorismo na língua portuguesa do Vale do Gurutuba.

Das unidades léxicas citadas anteriormente, 11 (14,3%) são consideradas em desuso por quase todos os dicionaristas: *abastar*, *entom*, *entonce*, *era*, *finada*, *iaiá*, *inté*, *luita(r)*, *malineza*, *pera*, *voga(r)*.

No tocante à categoria (b), *manutenção da forma e diferença de acepção da unidade léxica*, do total de 203 lexias dicionarizadas, identificamos 09 (nove) casos que apresentaram manutenção em relação à forma, mas acepção diferente daquela dada pelo contexto linguístico da abonação. São elas: *assistenta* (parteira), *cabeçal* (trave de madeira de carro de boi), *carrero* (viagem), *coronte* (nome da árvore urucum), *divulga(r)* (enxergar), *ioió* (vovô), *sabnero* (mesa do carro de boi), *taca(r)* (colocar) e *trinca(r)* (acabar). Para ilustrar as ocorrências, citamos excertos de algumas falas:

(3)

a. ‘**assistenta**’:

“...o minine meu... ela já morreu... a muié já morreu... foi ùa muié que chomava Zabé... é era assistenta... ora que ar muié sentia dô... inha atrás dela... era era assistenta...” (CST2G05).

b. ‘**cabeçal**’:

“...na subida dũa lodera... o cabeçal sobo... condo dá p’ru fé... boi tá isgonone... né!” (CSJ1G14-15).

c. ‘**carrero**’:

“...mais aqui... Acaricida ês nom tem fazido carrero noum...” (SRMKC04).

d. ‘**coronte**’:

“...é coronte... o pé de coronte desse oque... qué vê... é qué cabô o pó... essa semente...” (CFO1G11-12).

e. ‘**divulga(r)**’:

“...é esse aqui eu num incherço nada... só fechá aqui... num teim mundo p’ra mim... o oto divulgo mar poquim...” (LFL1G03).

⁷ Os verbos flexionados e registrados no corpus na forma do infinitivo, foram contabilizados para essa análise.

- f. **'ioiô'**:
 "...é meu avô... eu tratavo meu avô ota ora é ioiô..." (CST2G05).
- g. **'sabuero'**:
 "_Inf. ...oqui nom tinha... é corro de boi... pegova os boi e trelavo... tinha ar conga que trevessavo anssim ùa do lado da ota...
 _Doc. ...o quê?
 _Inf. ...conga... conga de madeira nos boi... nom tinha corrochom... nom...
 _Doc. ...de colocar assim?
 _Inf. ...é:: tinha o que gento senta im riba e os boi lá na frente e o corro evai atrás... as rodera de peneu... vá rodono... né... de peneu... ùa do lado ota de oto e o sabuero no mei...
 _Doc. saboeiro?
 _Inf. ...é... sabuero de pau de madeira...
 _Doc. ...p'ra que serve o sabueiro?
 _Inf. ...o sabuero é pa' sigurá... a a aquela... a mesa do corro do corro... pa' sigurá a mesa do corro... pa' sigurá a mesa..." (CFO1G11-12).
- h. **'taca(r)'**:
 "...da ora queu fui crescenin... non essa liberdado mar non... era só meu pai... tacavo no sirvice... tacovo no service..." (CST2G05).
- i. **'trinca(r)'**:
 "...condo chegova era cum um meleto... um tatú... e agora corqué hora era um papagai... tudo nom picisavo de gento tá comprono corne... de jeite nium... mar agora trincô esse... jacú trincô tudo essis treim..." (CST2G05).

A análise das unidades léxicas pertencentes à categoria (c), *variação da forma do português falado pelo gurutubano e nos registros de dicionários e manutenção da aceção*, resultou na identificação de 103 (50,7%) casos, dos 203 dicionarizados. As variações identificadas nas formas vocabulares se encontram predominantemente em fones e/ou fonemas relacionados às vogais produzidas, naturalmente, durante o processo de produção dos sons; são fenômenos naturais, inerentes à linguagem falada e intitulados pela literatura pertinente como 'processos fonológicos'. Conforme Sanford (1973, p. 49-61), quando segmentos sonoros são alterados por seus falantes, devemos verificar que segmentos, em quê e sob quais condições se modificaram, pois, quando os morfemas são reunidos na formação de palavras, os segmentos fronteiros tornam-se justapostos e, em determinadas orações, podem se modificar, e isto ocorre, às vezes, sem eles estarem em contato direto com outro segmento. Para esse autor, tais processos podem ser verificados em descrições linguísticas sincrônicas e diacrônicas. Os processos fonológicos podem ser assim organizados: (a) 'processos de assimilação de traços distintivos: os segmentos tornam-se mais parecidos entre si': "*esmorecadinha* > <*ismuricidinha*> – [ismurisidiṽ]"; (b) 'processos de estrutura silábica: alteração na distribuição em relação às consoantes e/ou vogais': "*brilhantina* > <*bulantina*> - bu. lã. tĩ. ñ - [bulãtĩñ]"; (c) 'processo de enfraquecimento e fortalecimento: modificação dos segmentos segundo sua posição na palavra': "*desgraçado* > <*disgraçadu*> [disgrasud̃]"; (d) 'processos de neutralização: os segmentos fundem-se em contextos específicos': "*romper* > <*rumpê(r)*> – [rũpe]".

Os 103 itens lexicais que caracterizam casos de variação da forma do português falado pelos gurutubanos e nos registros de dicionários e preservação do significado são: *adondo, adonde, aonde, onde* / *adura(r), durar* / *alembra(r), lembrar* / *alumia(r), iluminar* / *anté, até* / *apose, apois* / *arriba(r), arribar* / *arroze, arroz, arroz* / *avexade, avexado* / *bão, bom*

/ *bera(r)*, *beirar*, / *bilisca(r)*, *beliscar* / *bulantina*, *brilbantina* / *caça(r)*, *caçar* / *caluria*, *caloria* / *carroçom*, *carroção* / *causo*, *caso* / *cinzere*, *cinzeiro* / *congaia*, *cangalba* / *corenta*, *quarenta* / *cousa*, *coisa*, *cosa* / *criosena*, *crioseno*, *querosene* / *cuma*, *cumo*, *como* / *de premero*, *de primeiro* / *derradera*, *derradeira* / *diligença*, *diligência* / *dimuda(r)*, *demudarse*, *demudar* / *disgraçado*, *desgraçado* / *dismantela(r)*, *desmantelar* / *dispna(r)*, *despenar*, *depenár*, *depenar* / *divera*, *deveras* / *dorádio*, *dourado* / *diquiri(r)*, *acquirir*, *aqurir*, *adquirir* / *durmida*, *dormida* / *freguese*, *freguês* / *frenta(r)*, *ferventar*, *aferventar* / *gerêncã*, *gerência* / *gomela*, *gamela* / *gurdura*, *gordura* / *im antes*, *em antes*, *antes* / *imbarriade*, *imbarria(r)*, *imbarrar*, *embarrarse*, *embarrear* / *imbola(r)*, *embolar* / *imbotada*, *embolotar* / *impata(r)*, *empatar* / *incafiça(r)*, *encafiça(r)* / *incosta(r)*, *encosta* / *incurrado*, *encurrado* / *incusta(r)*, *encurtar* / *indução*, *educação* / *infara(r)*, *enfarar* / *infia(r)*, *enfiar* / *infraquia(r)*, *enfracar* / *inframa(r)*, *inflamar* / *inraba(r)*, *enrabar* / *intraia(r)*, *entralhar* / *invara(r)*, *envarar* / *iscapuli(r)*, *escapular* / *iscurraça(r)*, *escorraçar* / *isgona(r)*, *esganar* / *ismuricidinba*, *esmorecer* / *istombo*, *estômago*, *estambo*, *estâmag* / *istorada*, *estourada* / *jinela*, *janela*, *ianella*, *janélla* / *lambonça*, *lambança* / *loto*, *lote* / *maise*, *mas*, *maise*, *mase*, *maiso*, *mas* / *masiado*, *amasiado* / *meleto*, *melete* / *midida*, *medida* / *miudim*, *miudinbo* / *mixido*, *mexido* / *moniva*, *maniva* / *nascimento*, *nascimento* / *naçom*, *nação* / *orcansa(r)*, *alcançar* / *padice(r)*, *padecer* / *passa taba*, *passar tábua* / *pau-a-pico*, *pau-a-pique* / *pisa(r)*, *pisar* / *ponhá(r)*, *ponhar* / *pose*, *posso* / *preca*, *perca* / *rapezim*, *rapezinho* / *rasta(r)*, *arrastar* / *ribuça(r)*, *rebuçar*, *rebuçar-se* / *rumpe(r)*, *romper* / *sale*, *sal*, / *samia(r)*, *semar* / *senbaró*, *sanbaró*, / *serene*, *sereno* / *sigura(r)*, *segurar* / *soda(r)*, *saudar* / *sumona*, *somana*, *semana* / *sunta(r)*, *assuntar* / *territoro*, *território* / *tonta(r)*, *tontear* / *trespassa(r)*, *trespassar* / *tuada*, *toada* / *zela(r)*, *zelar* / *ziria*, *virilha* / *zolo*, *olho* / *zoreia*, *orelha*.

Essas alterações vocálicas e consonantais do português brasileiro são conhecidas e já anunciadas por Amaral (1976), Melo (1981) e Silva Neto (1970), entre outros autores. Aquelas alterações são mencionadas, também, por pesquisadores do português falado em lugares de Portugal, como Vasconcelos (1901, 1926, 1959, 2013), Maia (1986), Cruz (1991), Simão (2016) etc.

Por fim, a categoria (d): *itens lexicais que mantiveram ou alteraram a forma e apresentaram expansão semântica, ao longo do período do século XVII ao XXI*. Isto é, algumas unidades lexicais apresentaram manutenção no tocante à forma e à expansão na sua aceção. Do total de 203 itens lexicais, 10 casos (4,9%) apresentaram manutenção no tocante à forma e à expansão na aceção, e outros 08 casos (3,9%) apresentaram variação em relação à forma e expansão da aceção, no decorrer dos séculos XVII ao XXI.

Conforme afirmado ao longo desta pesquisa, todos os níveis do sistema gramatical de uma língua em uso passam por processos de variação, mudança, conservação. O mesmo ocorre também ao léxico, pois esses processos são inerentes à essência da língua em uso. Além de casos de variação, mudança e manutenção, alguns vocábulos que não são mais usados pelos falantes de uma língua, segundo Biderman (1978, p. 139), podem voltar a ser usados com significações semelhantes ou com novas conotações, e isso é um processo de criação e recriação enriquecedor para o léxico. Nesses casos, são considerados neologismos semânticos, por, geralmente, constituírem necessidades novas de novos usos que causam alteração semântica e ampliam o léxico. Carvalho (2009, p. 34) postula que “[...] toda língua viva tem seus mecanismos de ampliação do léxico, que resultam em dois processos: i) o processo de criação dentro da própria língua; e ii) o processo de adoção e adaptação de um termo

de língua estrangeira.” Interessa-nos, neste trabalho, a análise do primeiro mecanismo de ampliação lexical, “a criação dentro da própria língua”.

Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 35), esclarece que

[...] a criação lexical divide-se em dois grandes grupos: inovação na forma ou neologismo formal, mudança no significado ou neologismo semântico. Na inovação ou criação formal, podem ser usados os processos de composição ou derivação – processos herdados do latim –, mas, também esta criação poderá advir de uma sigla – TV, IR, CPMF –, de uma gíria – manerar, paquerar, ficar –, de uma onomatopeia – clique, bipe –, de uma redução – loto, moto, foto, refri, hórtil, fone, apê.

Corroborando a posição de Carvalho, Alves (2007, p. 5) afirma que o repertório das línguas em uso renova-se constantemente e, a esse processo ele denomina criação lexical neológica, sendo o neologismo a palavra resultante do processo de criação. Neologismos são, então, mecanismos de criação de unidades léxicas novas derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou por empréstimos de outros sistemas linguísticos. Pode, também, ocorrer neologismo caso sejam atribuídos novos sentidos às palavras já existentes na própria língua. Esses dois processos são usados tanto sincrônica como diacronicamente na língua portuguesa.

Os processos neológicos, segundo essa mesma autora, podem ser fonológicos, sintáticos de conversão, semânticos, por empréstimos, entre outros. Dentre esses mecanismos citados, analisamos, nesta parte, os neologismos semânticos ou conceptuais, que conservam a mesma forma de unidades léxicas já existentes, mas novos significados lhes são atribuídos. Alves (2007, p. 62) afirma que os mecanismos de neologismos que mais se processam na língua são o da “[...] mudança no conjunto dos semas referentes a uma unidade léxica, por meio de mecanismos estilísticos da metáfora, da metonímia, da sinédoque, [...] vários significados podem ser atribuídos a uma base formal e transformam-na em novos itens lexicais.”

Listamos, a seguir, exemplos do corpus da pesquisa, como ilustração de neologismos semânticos do léxico:

- a. **Manutenção da Forma Lexical – Expansão da Acepção:** as unidades léxicas conservaram a forma nos dados de fala produzidos pelos gurutubanos e nas lexias encontradas nos dicionários consultados, com expansão semântica. São elas: *caça(r): procurar; caluria: calor do sol, quentura do sol; chupão: barbeiro; forma(r): aprontar, preparar-se (para casar); galego: homem branco, de cor de pele clara; mundiça: inseto, praga de lavoura; pega(r): pegar criança, fazer o parto em casa, parteira; rua: espaço geográfico externo à comunidade gurutubana; samborá, cera de abelha comestível; tira(r): passar, estar em.*
- b. **Variação da Forma Lexical - Expansão da Acepção:** os itens lexicais relacionados nesta parte apresentam alterações leves de ordem fonético-fonológica, morfofonológica na forma e expansão semântica. São eles: *calpi(r) (carpir): capinar o mato, a roça; corrido (corrido): maneira de viver, conduta; discansa(r) (descançar): ter bebê; fraquim (fraquinho): sem dinheiro, pobre; gorra(r) em (garrar em): dedicar-se com afinco; ingroça(r) (engraçar): agradecer a; renovade (renovado): geração nova, jovem; ricriar (recriar): ser criado, crescer em algum lugar.*

Os resultados da análise semântica desta seção apontam que, dentre as 203 formas dicionarizadas, 09 (4,4%) unidades léxicas possuem forma igual e acepção

diferente das encontradas nos dicionários; 73 (36%) casos de conservação tanto da forma, quanto do significado; 18 (8,9%) registros de formas vocabulares apresentaram casos de neologismos, e 103 itens lexicais, que equivalem a 50,7%, apresentaram alteração quanto à forma, mas mantiveram seu significado. O que se pode inferir desses resultados é que 194 unidades lexicais, que correspondem a 95,6%, conservaram o sentido. Isso aponta para a predominância de manutenção semântica no acervo lexical do português falado pelos gurutubanos.

Em relação às marcações diacrônicas, encontramos referências para designar hierarquicamente os fenômenos linguísticos estudados em obras pesquisadas, a saber: *antiquada, arcaísmo, arcaizante, desuso, obsoleto, palavra antiquada, palavra pouco usada, erro, forma antiga e vulgar, forma vulgar, termo antigo*.

Dos 254 itens lexicais investigados na pesquisa, 37 (trinta e sete), que equivalem a 14,5% das ocorrências estudadas, foram identificados com algumas dessas qualificações em dicionários selecionados para a pesquisa e/ou em obras lexicográficas de referência da língua portuguesa. Essa diversidade de nomes para classificar hierarquicamente as variações, as mudanças, os usos e desusos dos itens lexicais pelos dicionaristas e pesquisadores corroboram as observações apontadas por Gonçalves (2007, p. 54).

Esse percentual de lexias rotuladas como desusos, entre outras qualificações semelhantes, mas ainda presentes no discurso do português falado pelos habitantes do Vale do Gurutuba e por tantos outros brasileiros, carecem de investigações sociolinguística, dialetológica e geolinguística para melhor conhecimento e entendimento do léxico em uso efetivo no português brasileiro. Citemos alguns exemplos para reflexão: *abasta(r)*, *adondo*, *adura(r)*, *alembra(r)*, *alumia(r)*, *anté: aparta(r)*, *arriba(r)*, *avexade*, *cabeçal*, *calpi(r)*, *corenta*, *cuma/cumo*, *de premero*, *deferença(r)*, *derna*, *desgraçado*, *entom*, *era*, *im riba de*, *finado*, *inda*, *indução*, *inté*, *jinela*, *labuta(r)*, *luíta*, *malineza*, *passa(r) taba*, *pera*, *p'raculá*, *samia(r)*, *sumona*, *todulos*, *voga(r)*, *zela(r)*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, é possível inferirmos que o português falado pelos gurutubanos ainda conserva formas vocabulares não presentes na variedade padrão, mas estão em variação e preservam-se no português usado por eles.

Percebemos, com base no exposto, certa 'precaução' por parte dos dicionaristas do século XXI, por não classificarem alguns usos lexicais como arcaísmos, desusos e tantas outras denominações, por vezes depreciativas e preconceituosas, detectadas em referências bibliográficas dos séculos anteriores. Esse cuidado em não classificar as palavras sem verificar cientificamente se deve ao fato de que estudos descritivos linguísticos sincrônicos e diacrônicos noticiam a presença da diversidade linguística brasileira e a manutenção de formas linguísticas em regiões brasileiras urbanas e rurais desde o século XVII. Muito se tem feito, e com sucesso, para aclarar este tema, a descrição da língua portuguesa usada no Brasil, mas, diante da diversidade e das dimensões territoriais do nosso país, ainda há uma considerável tarefa a ser empreendida, para que tenhamos um retrato fiel dos usos da Língua Portuguesa no Brasil.

Com este trabalho na área do léxico, esperamos ter contribuído, de alguma maneira, para estimular e ampliar o conhecimento sobre o português caipira falado em áreas rurais da região sudeste, em Minas Gerais e, obviamente, no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Alves IM. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática; 2007.
- Amaral A. O dialeto caipira: gramática – vocabulário. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia; 1976 [1920].
- Antunes C. Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha – Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; 2013.
- Beaurepaire R. Dicionários de vocábulos brasileiros. Belo Horizonte: Garnier; 2007.
- Biderman MTC. Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; 1978.
- Biderman MTC. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: Oliveira AMPP, Isquendo AN, organizadores. As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS; 2001a. p. 129-142.
- Biderman MTC. Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes; 2001b.
- Biderman MTC. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: Krieger MG; Isquendo AN, organizadores. As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS; 2004. p. 185-200.
- Bluteau PR. Vocabulário portuguez e latino. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus; 1712-1728. [citado 31 ago. 2018]. Disponível em: <http://purl.pt/13969> e <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>.
- Carvalho N. Empréstimos linguísticos na língua portuguesa. São Paulo: Cortez; 2009.
- Castro I. Introdução à história do português: geografia da língua - português antigo. Lisboa: Colibri; 2005.
- Castro I, Marquilhas R, Acosta L. Curso de história da língua portuguesa. Lisboa; 1991.
- Castro YP. Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks; 2001.
- Castro YP. Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks; 2005.
- Coelho MSV. Os gurutubanos: língua, história e cultura [tese]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; 2010.
- Cordeiro MJ. Estudo linguístico no Vale do Jequitinhonha: o léxico de Minas Novas [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG; 2013.
- Costa JBA. Cultura, natureza e populações tradicionais: Norte de Minas como síntese da nação brasileira. Verde Grande, 2006;1(3)fev.:8-45.

- Costa Filho A. Laudo de identificação e delimitação territorial do Quilombo do Gurutuba Brasília: Fundação Cultural Palmares/Universidade Católica de Brasília; 2005. [mimeo].
- Costa Filho A. Mansos por natureza: situações históricas e permanência Paresi [dissertação]. Brasília: Programa de pós-graduação em antropologia social/UnB; 2008.
- Cruz A, Milani SE, Silva DM, Rezende TF. ALINGO - atlas linguístico de Goiás: léxico-fonético. Rio de Janeiro: Barrra Livros; 2015.
- Cruz MLS. O falar de Odeleite. Lisboa: INIC/CLUL; 1991.
- Coutinho IL. Pontos de gramática histórica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1976.
- Cunha AG. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2010.
- Faraco CA. Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática; 1991. (Série Fundamentos).
- Ferreira ABH, Ferreira MB, Anjos M. Aurélio Séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. totalm. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2010.
- Ferreira Netto W. Introdução à fonologia da língua portuguesa. São Paulo: Hedra; 2001.
- Freire LO. Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio; 1954.
- Freitas CJ. Café com quebra-torto: um estudo léxico-cultural da Serra do Cipó/MG [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG; 2012.
- Gonçalves MF. A variação lexical no discurso de setecentos: apontamentos sobre o arcaísmo. In: Murakawa CAA, Gonçalves MF, organizadores. Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial/São Paulo: Cultura Acadêmica; 2007.
- Houaiss A, Villar MS. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- Janotti, A. Condicionismo sócio-cultura das origens do movimento universitário europeu: a singularidade do caso português (VIII). Revista de História, 1974;48.
- Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1972.
- Leão ÂV. História de palavras. Belo Horizonte: Editora PucMinas; 2013.
- Machado Filho AVL. Dicionário etimológico do português arcaico. Salvador: Edufba; 2013.
- Maia CA. História do galego-português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT; 1986.
- Martins TJ. Quilombo do Campo Grande: a história de Minas roubada do povo. São Paulo: A gazeta maçônica; 1995.
- Megale H. Filologia bandeirante: itinerários. Araraquara: UNESP; 1998.
- Melo GC. A língua do Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; 1981.
- Milroy J. Linguistic variation and change: on historical sociolinguistic of English. Oxford: Basil Blackwell; 1992.

- Miranda WMR. O estudo da fraseologia do léxico rural de Sabinópolis – MG [dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG; 2013.
- Naro AJ, Scherre MMP. Garimpo das origens do português brasileiro. São Paulo: Parábola; 2007.
- Oliveira F. Gramática da linguagem portuguesa, 1536. Edição crítica, semidiplomática e anastática. Torres A, Assunção C. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; 2000.
- Pereira B. Thesouro da lingua portuguesa. Lisboa: Officina de Paulo Craesbeek; 1647.
- Piel JM. Origens e estruturação histórica do léxico português. In: Estudos de linguística histórica Galego-Portuguesa, Lisboa, IN-CM; 1989. p. 9-16.
- Ribeiro GA. O léxico nos domínios da Zagaia: um estudo linguístico na Serra da Canastra – Minas Gerais [tese]. Belo Horizonte: Faculdade Letras, UFMG; 2016.
- Sanford AS. Generative Phonology. Editor, Prentice-Hall: University of California, San Diego; 1973. (Foundations of Modern Linguistics Series).
- Silva Neto S. História da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Livros de Portugal; 1970 [1956].
- Silva AM. Dicionário da lingua portugueza. 2ª ed. Lisboa: Typographia Lacerdina; 1813. [citado 31 ago. 2018]. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/2> [1789].
- Silva RVM. O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto; 2006.
- Simão T. Dicionário do falar do Marvão. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal; 2016.
- Spina S. História da língua portuguesa – III segunda metade do século XVI e século XVII. São Paulo: Ática; 1987.
- Tarallo F. Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1994.
- Souza VL. Nas cacimbas do rio Pardo: um estudo léxico-cultural [tese]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG; 2014.
- Vasconcelos CM. Lições de filologia portuguesa segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/15, seguidas das lições práticas de português arcaico. Lisboa: Martins; 1946.
- Vasconcelos JL. Esquisse d'une dialectologie portugaise. Paris: Aillaud et Cie.; 1901.
- Vasconcelos JL. Lições de filologia portuguesa. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional; 1926.
- Vasconcelos JL. Textos arcaicos. 4ª edição. Lisboa: Clássica; 1959.

ANEXO

Quadro: Perfil Social dos Informantes.

Nº	Código	Sexo	Idade	Escolaridade	Ocupação	Classe Social	Contato Urbano
1	CST2G05	F	86	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
2	VPGARE	F	83	Analfabeta	Dom.	-P	Menor
3	PNM1G01	F	80	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
4	CFO1G11.12	F	78	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
5	SRMKC04	F	78	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
6	APC1G22.23.24	F	76	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
7	LFL1G03	F	73	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
8	CC1G18	F	72	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
9	ON1G09	F	71	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
10	SMIG03	F	59	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
11	AOT2G01	F	48	1 Ano	Lav. Dom.	-P	Menor
12	APM1G21	F	48	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
13	SSF1G02-06-07	F	45	5ª Série	Lav. Dom.	+P	Maior
14	SLM1G10	F	45	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
15	PO1G25	F	45	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
17	CRD1G19	F	38	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
16	APC1G06.08.27.28.29	F	37	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
18	SCI03	F	31	Analfabeta	Lav. Dom.	-P	Menor
19	SGJ03	F	25	Ensino Médio	Professor	-P	Médio
20	APRL1G20	F	24	1 Ano	Lav. Dom.	-P	Menor
21	SSM1G05	F	22	6ª Série	Lav. Dom.	-P	Menor
22	FQSKC02	F	20	Ensino Médio	Doméstica	-P	Menor
23	APJ1G26	M	78	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
24	CSJ1G14.15	M	75	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
25	APA1G04	M	73	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
26	BRF1G17	M	72	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
27	KELEG03	M	60	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
28	CSN2G02	M	55	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
29	APL2G08	M	54	1 Ano	Lavrador	-P	Menor
30	SLJ1G16	M	54	Analfabeto	Lavrador	-P	Menor
31	LKC01	M	45	2 Anos	Lav.-lídc. com.	-P	Maior
32	EFP1G13	M	44	4ª Série	Lav. Dom.	-P	Menor
33	APS2G06	M	39	1 Ano	Lavrador	-P	Menor
34	SSJ2G04	M	27	5ª Série	Lavrador	-P	Menor
35	SSL2G03	M	23	4ª Série	Lavrador	-P	Menor
36	EKC05	M	22	Ensino Médio	Lav.-Prof.	-P	Médio
37	AKC03	M	20	Ensino Médio	Lav.-Prof.	-P	Médio
38	PSA2G07	M	17	8ª Série	Lavrador	-P	Menor

Fonte: Coelho (2010, p. 237). Legenda: M = masculino, F = feminino; -P = menos privilegiado, +P = mais privilegiado, Lav = lavrador, Dom = doméstica, lídc. com. = líder comunitário.

FLP21(2)

O desenvolvimento de capacidades linguageiras: análise de sequência didática do gênero artigo de opinião no Ensino Médio Noturno

The development of language abilities: analysis of the didactic sequence of the genre of opinion in late-night High School

Rosalina Dantas da Silva*

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil

Adair Vieira Gonçalves**

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil

Resumo: Esta pesquisa está inserida no campo aplicado dos estudos da linguagem e tem como objetivo geral avaliar como uma sequência didática foi recontextualizada numa turma do terceiro ano noturno do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Dourados, Mato Grosso do Sul. A sequência didática foi produzida colaborativamente por duas professoras: uma que atuou como colaboradora e a outra como pesquisadora. Os objetivos específicos desta pesquisa são: analisar a sequência didática no que se refere à distribuição das capacidades de linguagem e analisar o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos em relação à escrita do gênero artigo de opinião, depois da didatização da sequência didática, por meio das produções iniciais e finais. A pesquisa está embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2007), consubstanciada nas teorias advindas da escola genebrina (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental. Constituem o corpus a sequência didática, produções iniciais e finais dos alunos. Os resultados finais, definidos a partir da avaliação da sequência didática e das produções dos alunos, mostram que os alunos avançaram significativamente na capacidade linguístico-discursiva, mas apenas relativamente nas capacidades de ação e discursiva.

Palavras-chave: Sequência didática. Capacidades de linguagem. Artigo de opinião.

Abstract: This research is inserted in the applied field of language studies and has as general objective to evaluate how a didactic sequence was recontextualized in a class of the third year of secondary school in a state public school located in Dourados, Mato Grosso do Sul. The didactic sequence was produced collaboratively by two teachers: one who worked as a collaborator and the other as a researcher. The specific objectives are: to analyze the didactic sequence with regard to the distribution of language abilities and to analyze the development of the pupils' linguistic abilities in relation to the writing of the genre of opinion, after the didacticization of the didactic sequence, through the initial and final productions. The research is based on the theoretical-methodological assumptions

* Mestre em Letras, revisora de textos da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil; rosalina.silva@ufgd.edu.br

**Professor doutor na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil; adairgoncalves@uol.com.br

of socio-discursive interactionism (Bronckart, 2006, 2007), embodied in the theories of the Geneva school (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004). Methodologically, this is a qualitative, documentary research. The *corpus* is constituted by didactic sequences, initial and final productions of the students. The final results, defined from the evaluation of the didactic sequence and the pupils' productions, show that the students advanced significantly in the linguistic-discursive capacity, but only relatively in the capacities of action and discursive.

Keywords: Didactic sequence. Language skills. Opinion article.

1 INTRODUÇÃO

A produção textual na Educação Básica é um dos mais importantes eixos no ensino de Língua Portuguesa e tema frequente de pesquisas da área de Linguística Aplicada (Lopes-Rossi, 2012). Ferraz, em 2012², realizou ampla pesquisa envolvendo professores do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Primeiramente, foi realizada a formação teórico-prática (com carga horária total de 140 horas), apoiando-se na epistemologia do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e em propostas defendidas por pesquisadores da Didática de Ensino de Línguas da Universidade de Genebra, sobretudo Schneuwly e Dolz (2004). Em seguida, foi feita a mediação de dois professores para a etapa da transposição didática externa (total de 32 horas e 24 minutos): modelização do gênero artigo de opinião, planificação, elaboração e desenvolvimento da sequência didática. Finalmente, foram investigadas as representações dos professores a respeito da prática pedagógica por gêneros textuais e sequência didática (doravante SD).

Na pesquisa de Ferraz (2012), entretanto, não foram analisados os resultados do processo de ensino-aprendizagem, mediado pela SD. Esta etapa é importante, dentre outros motivos, porque a SD foi construída a partir do mapeamento das dificuldades dos estudantes de determinada turma do Ensino Médio de uma escola pública. Decorrente disso, neste artigo procuramos investigar a SD produzida por uma professora pesquisadora (PP) e uma professora colaboradora (PC).

O corpus da pesquisa é estritamente documental, composto por 46 horas-aula de gravação, além da sequência de atividades escritas, produções iniciais e finais de nove alunos (número de estudantes que participaram de todo o processo de intervenção didática por meio da SD). Com todos esses registros, construímos uma sinopse³ da SD, a partir da interpretação dos vídeos e da sequência de atividades escritas voltadas para o aluno.

Em resumo, este artigo traz resultados de uma investigação realizada em um ambiente público de escolarização (3º ano do Ensino Médio noturno), com o

² Damos continuidade à investigação de caráter colaborativo-intervencionista, consubstanciada numa pesquisa-ação, de natureza qualitativa, realizada por Ferraz (2012), analisando, neste momento, os elementos da transposição didática.

³ A sinopse é uma ferramenta desenvolvida por Dolz, Ronveaux e Schneuwly (2006) que permite organizar e sistematizar os objetos de ensino durante as aulas. Nesta pesquisa, a sinopse nos permitiu definir a maneira pela qual as professoras organizaram o ensino-aprendizagem durante a didatização da SD. O processo de construção da sinopse será descrito na seção dos aspectos metodológicos.

propósito de apresentar, a partir da análise de uma experiência com SD do gênero artigo de opinião, o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

2 SD: UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um procedimento metodológico para o ensino-aprendizagem de um determinado gênero textual oral ou escrito. Por meio das SD⁴, os alunos podem dominar melhor um gênero, isso significa escrever, escutar, ler e/ou falar de modo mais adequado em dada situação comunicativa. A longo prazo, um ensino organizado em SD “deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros orais e escritos” (Cordeiro; Azevedo; Mattos, 2004, p. 31).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é constituída de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimentos dos módulos e produção final. A primeira etapa, que é a apresentação da situação, refere-se à exposição de um projeto de comunicação aos alunos que será realizado verdadeiramente na produção final. Trata-se de um mapeamento das capacidades de linguagem⁵ dominadas pelos estudantes. Nesta fase, torna-se fundamental a realização de duas dimensões: apresentação de um problema de situação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

A segunda etapa de uma SD é a produção inicial, ou seja, o primeiro lugar do ensino-aprendizagem. Nessa produção, os alunos evidenciam o que sabem a respeito do gênero selecionado. Com esses textos, o docente consegue notar as capacidades desenvolvidas e pode planejar as intervenções a serem feitas para promover o desenvolvimento das potencialidades. Com o diagnóstico da primeira produção, o professor estabelece a quantidade de módulos que serão necessários.

A terceira etapa é o desenvolvimento dos módulos e nela devem ser desenvolvidas as capacidades de linguagem. Nos módulos, é preciso trabalhar os elementos que surgem como desafios da produção textual na primeira produção e, por consequência, dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

A última etapa da SD é a produção final; espera-se que nela o estudante coloque em prática o que aprendeu no decorrer das demais etapas da SD. É atribuído ao aluno o papel de regulador de seu próprio comportamento no processo de revisão e reescrita do texto⁶. A produção final é a elaboração de um texto que deve circular socialmente, de acordo com os destinatários pretendidos e previstos no modelo didático do gênero.

⁴ A SD é construída após o modelo didático que é uma ferramenta necessária elaborada pelo professor e consiste na descrição das principais características do gênero textual e na identificação de suas dimensões ensináveis.

⁵ Para conceitualizar a ação de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004), na perspectiva do ISD, construíram um quadro teórico em que as capacidades de linguagem são classificadas em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cabe salientar que essas capacidades de linguagem estão em constante intersecção e só são separadas para fins didáticos.

⁶ No esquema geral de uma SD proposto por Barros (2012, p. 79), adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autora acrescenta a etapa “o processo de reescrita textual” depois da “produção

Diante do exposto, a SD é vista como uma possibilidade de procedimento metodológico para a formação de leitores e produtores de textos. Nessa proposta de ensino-aprendizagem dos gêneros são dadas condições aos alunos que os façam refletir sobre o conhecimento já adquirido e isso proporciona que eles reelaborem suas ideias e textos. Não podemos deixar de salientar a função mediadora que o professor adota, por ser atribuída a ele a responsabilidade tanto de diagnosticar o que os alunos já sabem quanto de intervir durante todo o processo de transposição didática interna.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa está inserida nos estudos aplicados da linguagem, investiga o uso da linguagem e o consequente desenvolvimento de capacidades linguageiras na didatização de uma sequência didática do gênero artigo de opinião, numa 3ª série do Ensino Médio, do período noturno. Analisamos, portanto, a prática de um professor, na condição de pesquisador, e um professor colaborador, mediados pela SD. Este trabalho está inserido em um paradigma qualitativo⁷. Dado o enfoque no conteúdo e na didatização dos objetos de ensino, a perspectiva desta pesquisa está centrada na análise documental.

A partir da análise dos vídeos das aulas de transposição didática, dividimos a carga horária utilizada, conforme os objetos de ensino. Dessa forma, conseguimos calcular quanto tempo (h/a) foi utilizado para cada objeto de ensino e para cada módulo da SD. A partir daí, classificamos quais capacidades de linguagem foram mobilizadas no decorrer de cada aula. Sendo assim, foi possível obter o tempo gasto para cada capacidade de linguagem na SD e por módulo. Em seguida, confrontamos esses registros de interpretação dos vídeos com o que constava na sequência de atividades escritas. Identificamos os objetos de ensino e as atividades trabalhadas para construirmos a sinopse.

A sinopse foi construída após as análises das 46h/a gravadas (trabalho realizado) e da SD (trabalho planejado). De modo interpretativo, demos destaque para os títulos das atividades, objetivos para as professoras, instrumentos de interação, capacidades de linguagem implicadas no processo e quantitativo de horas/aula para didatização. Dividimos as análises por módulos I, II, III, IV e V e observamos como os objetos de ensino estavam organizados no dispositivo escrito, confrontados com a gravação das aulas. Concluído o mapeamento das capacidades linguageiras investigadas nas produções escritas, passamos a comparar as duas versões dos artigos de opinião produzidos para notar o avanço ou não dos alunos depois da SD.

final”, desmembrando a última etapa proposta pelos pesquisadores europeus. Nessa última etapa, Barros esquematiza três pontos a serem seguidos, a saber: “1) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva; 2) Momento em que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório e 3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários”.

⁷ “A Linguística Aplicada no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (Moita Lopes, 2013, p. 17). Esta pesquisa é apoiada, essencialmente, na interpretação dos significados contidos em um determinado contexto. Dessa forma, traduz e expressa o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre a teoria e os dados coletados, entre o contexto e a ação pedagógica.

Pela sinopse, pudemos identificar os acontecimentos que comprometeram a transposição didática interna da SD. Isso porque o objetivo da ferramenta foi sistematizar a SD e revelar as facetas da (re)construção dos objetos de ensino. Nesse sentido, utilizamos a sinopse como ferramenta de interpretação das produções iniciais e finais, para que pudéssemos notar quais reflexos da didatização da SD aparecem na escrita dos alunos.

A segunda etapa do trabalho foi a análise qualitativa das produções iniciais, observando aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos que cada aluno dominava, dominava parcialmente e não dominava. Diante desses dados, analisamos qualitativamente as produções finais, após a didatização da SD, mantendo o foco de investigação na mobilização das capacidades de linguagem.

4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA SD DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA EXPERIÊNCIA

A apresentação da situação, primeira etapa da SD desta pesquisa, aconteceu quase um mês antes do início do desenvolvimento dos módulos da SD. Diferentemente das orientações recebidas durante o curso de formação continuada⁸, a PC não especificou um contexto de produção determinado para que os alunos elaborassem a primeira produção. Isso significa que os alunos não foram orientados segundo uma situação comunicativa.

Para a apresentação da situação no contexto de ensino-aprendizagem, a PC apenas definiu o gênero: o artigo de opinião. Isso significa que não houve preparação dos alunos para a produção inicial como também não lhes foi apresentado o objetivo do projeto de comunicação a ser realizado posteriormente. Convém salientar que, quando há uma situação de comunicação bem definida, pressupõe-se que os alunos consigam responder em certa medida à contextualização dada, ainda que não sejam respeitadas todas as características do gênero solicitado.

4.1 Produção inicial: análise do primeiro encontro com o gênero

A primeira produção, de caráter diagnóstico, foi a escrita de um artigo de opinião com limite de linhas: no mínimo 15 e no máximo 30 (Ferraz, 2012), solicitado aos alunos pela PC. O objetivo principal dessa atividade foi mapear as capacidades de linguagem dominadas pelos estudantes a respeito do gênero artigo de opinião. Sem definição do tema, os alunos produziram artigos de opinião sobre drogas, aborto, preconceito racial, educação, violência, *bullying*, discriminação, entre outros.

⁸ Fez parte das atividades da formação continuada oferecida pela PP a vários professores, inclusive à PC, a esquematização da SD em que constava um momento didático específico destinado à apresentação da situação, etapa essencial da SD. Cabe ressaltar que durante o curso tais esquemas foram avaliados pela PP e essas avaliações geraram tanto sugestões no corpo do material quanto bilhetes orientadores aos professores cursistas. Ferraz (2012, p. 180) afirma que “durante a formação de professores, no contexto da pesquisa, a produção inicial foi um ponto polêmico até o entendimento de que ela, ainda que inicial, deve ser orientada pelo contexto de produção, isto é, uma situação de comunicação definida que estimula e facilita a produção textual”.

Dada a diversidade temática, a PC e a PP observaram que seria mais difícil trabalhar atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva (principal dificuldade detectada na produção inicial). Sendo assim, foi proposta aos alunos temática única. Por votação, os alunos decidiram tratar do assunto drogas, o mais recorrente nas produções iniciais. Aos 17 alunos que haviam escrito sobre outros temas, a PC solicitou nova produção.

Inicialmente, foi acordado entre as professoras que a análise da produção inicial seria feita, em momentos distintos, pela PC e posteriormente pela PP. Por falta de tempo, a PC iniciou a avaliação, mas não terminou. A PP concluiu a atividade avaliativa e sistematizou o quadro das capacidades de linguagem.

Na avaliação dos textos, foi utilizado um quadro de análise, categorizado da seguinte forma: D – domina; DP – domina parcialmente e ND – não domina. Convém salientar que os aspectos observados foram resultantes do modelo teórico do gênero, sem perder de vista as capacidades de linguagem e as dimensões ensináveis do artigo de opinião.

Da análise da capacidade de ação, foi possível depreender, pelas primeiras produções, que grande parte dos alunos assumiu parcialmente a posição discursiva de articulista. Entretanto, demonstraram dificuldade no desenvolvimento das opiniões. A temática das drogas não foi problematizada na discursividade do texto; com argumentos previsíveis e pouco organizados as produções não convenciam e, portanto, não eram verdadeiros artigos de opinião.

Quanto ao domínio do gênero em relação à capacidade discursiva, a principal dificuldade estava na capacidade dos alunos de argumentar e de expressar pontos de vista. Constatou-se, ainda, que os alunos tiveram dificuldade na elaboração de premissas bem como na contextualização. Em relação à capacidade linguístico-discursiva, foi possível observar que os alunos tiveram dificuldade de marcar outras vozes nos textos. Por outro lado, houve domínio relativo no uso de conectivos e anáforas, além dos elementos de conteúdo formal.

No processo diagnóstico da produção inicial, foram encontradas as dificuldades mais recorrentes relacionadas à escrita do artigo de opinião. Tal diagnóstico inicial foi fundamental para o desenvolvimento da SD, pois, por meio dele, foi possível estabelecer o quantitativo de módulos e as atividades da SD, a fim de que o processo de transposição didática interna oferecesse condições para os alunos escreverem com mais proficiência o gênero didatizado.

4.2 Apresentação e análise dos módulos da SD

A SD em análise possui sessenta páginas, está dividida em cinco módulos que, por sua vez, estão organizados em atividades. No total, a SD contém dezessete atividades, além de uma parte introdutória denominada “Palavras Iniciais”.

A partir da análise do trabalho realizado e planejado, foi construída a sinopse explicitada no Quadro *Sinopse dos módulos da sequência didática do gênero artigo de opinião* (cf. Anexos), a seguir, conforme os módulos: “conhecendo o artigo de opinião”; “detalhando o artigo de opinião”; “explorando a linguagem do artigo de opinião”;

FLP21(2)

“revisando o artigo de opinião” e “publicação do artigo de opinião”. Quanto ao cabeçalho dos quadros da sinopse, cabe esclarecer que:

- a) Os títulos das atividades (1ª coluna) foram retirados da SD;
- b) Os objetivos das professoras para os alunos e as atividades são advindos de análises e interpretações, destes pesquisadores, tanto da SD como dos vídeos das aulas;
- c) As capacidades de linguagem implicadas são resultados de análises embasadas no quadro teórico proposto em Schneuwly e Dolz (2004) e,
- d) Horas/aula refletem a somatória de aulas utilizadas na didatização de determinados objetos de ensino, sem a pretensão de exatidão, uma vez que os procedimentos de análise são do âmbito da linguagem e ensino.

Foi possível observar que os acontecimentos diversos (feriados, condições climáticas, por exemplo) comprometeram a transposição didática da SD, alterando a rotina escolar. A questão do tempo escolar também foi sentida pelos alunos. Em linhas gerais, a SD em análise tem seus módulos bem estruturados e segue as concepções teóricas de sustentação do procedimento SD.

Em termos quantitativos, é possível verificar que as três capacidades de linguagem foram mobilizadas na SD. Foi dada ênfase pelas PP e PC à capacidade discursiva tanto no que se refere ao número de atividades quanto na carga horária utilizada em detrimento das demais. A capacidade discursiva está presente em, aproximadamente, 87% da carga horária total da SD e o enfoque na capacidade discursiva pode ser justificado pelo diagnóstico inicial da turma investigada.

Há grande variação de estratégias nos exercícios e as atividades são diversificadas. Nos módulos, há atividades de observação e análise de diferentes gêneros com ênfase em artigos de opinião, tarefas simplificadas de produção de texto, montagem de painéis, debates, pesquisas na internet e seis atividades virtuais (para a realização desses exercícios foi utilizada a sala de tecnologia da escola). Convém ressaltar que a variedade das atividades pode envolver mais os estudantes nas atividades e os objetos de ensino podem tornar-se mais significativos e contextualizados.

Outro ponto favorável na SD analisada foi a questão polêmica trabalhada durante as aulas: descriminalização da maconha e legalização das drogas. Esse assunto permitiu a aproximação do objeto de ensino a uma questão contemporânea e complexa, sobretudo quando consideramos que a faixa etária dos alunos variava de 16 a 25 anos, idades de grande propensão ao consumo de drogas⁹. Diversos pontos de vista foram trazidos para a sala de aula, argumentos favoráveis e contrários, conhecimento científico sobre os efeitos da maconha, origem geográfica, formas de

⁹ Segundo o *VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras* (2010), produzido pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), o uso maior da maconha é registrado entre jovens adultos de 18 a 24 anos de idade, atingindo a porcentagem de 17% nessa faixa etária. Entre adolescentes de 12 a 17 anos o percentual é de 4,1%. [citado 12 fev. 2019]. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/328890.pdf>.

uso no Brasil e no mundo e posicionamento jurídico. Apesar de ser dada mais evidência à descriminalização da maconha, outros assuntos polêmicos também foram trabalhados na SD, a saber: violência, redução da maioria penal, pena de morte, cidadania, política, tráfico de drogas, uso de álcool e de cigarro e liberdade de expressão.

5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM SD DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Nesta seção, apresentaremos os indícios do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos pela comparação das produções realizadas antes da intervenção da SD (produção inicial) e das produções finais, considerando as capacidades de linguagem como categorias de análise.

As análises foram centradas nas capacidades de linguagem mobilizadas nas produções dos nove alunos. É necessário mencionarmos o contexto de produção, a fim de facilitar a leitura analítica. Temos, assim:

Quadro 1- O contexto de produção do gênero artigo de opinião.

Questão motivadora: Descriminalização da maconha ou legalização das drogas.

Emissor: adolescentes de 16 a 19 anos¹⁰.

Agente-produtor¹¹: estudantes do 3º ano do Ensino Médio noturno.

Receptor: visitantes do *blog* da escola e pessoas que concretamente leiam o texto.

Destinatário: professor, alunos e leitores virtuais.

Objetivo: emitir a opinião sobre o tema descriminalização da maconha ou legalização das drogas.

Espaço e tempo da produção inicial: uma escola estadual de ensino; 45 minutos, tempo de uma aula de Língua Portuguesa no período noturno.

Lugar social: instituição de ensino.

¹⁰ Embora tenhamos apontado anteriormente que a faixa etária dos alunos na turma pesquisada variava de 16 a 25 anos, neste momento, estamos considerando apenas a idade dos nove alunos cujos textos são analisados.

¹¹ Conforme Bronckart (2007, p. 95), “[...] a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única (salvo casos raros de co-escritura), que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociosubjetivo. Portanto, poderíamos chamar essa entidade de emissor-enunciador, mas, para simplificar, usaremos a expressão agente produtor ou, mais simplesmente, ainda, o termo autor”. Nesta pesquisa, portanto, o termo ‘agente-produtor’ significa o sujeito responsável pela produção do texto. Esse sujeito é entendido em seu aspecto físico, ser humano real, e em seu aspecto sociosubjetivo, instância social que executa a ação de linguagem. No caso de um artigo de opinião, quem o assina é o agente-produtor físico; quem articula a opinião, defendendo-a e/ou refutando outras é o agente-produtor sociosubjetivo, ou enunciador, na perspectiva da Linguística da enunciação (Ferraz, 2012).

Espaço e tempo da produção final: uma escola estadual de ensino; 90 minutos, tempo de duas aulas de Língua Portuguesa no período noturno. No entanto, dado o fim do ano letivo, alguns alunos iniciaram a reescrita na sala de aula e concluíram como “tarefa de casa”; nestes casos, não é possível mensurar o tempo da produção final.

Lugar social: instituição de ensino e, em alguns casos por hipótese, a residência do aluno.

Circulação: Irrestrita, tendo em vista que os artigos serão divulgados no *blog* da escola.

Ao compararmos as 18 produções dos nove alunos, notamos que apenas seis alunos modificaram o texto significativamente, enquanto três alunos não o modificaram. Podemos, por hipótese, atribuir as poucas alterações ao comando de reescrita “Atenção: Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo”. Esse comando difere dos comandos utilizados em outras pesquisas (Barros, 2012; Nascimento, Pereira, 2014) em que os alunos podiam escrever um novo texto na produção final. Nelas notamos mais evidências de alterações na comparação das primeiras e últimas versões.

Quanto à capacidade de ação, o destinatário estava implicado na maioria das produções iniciais (em cinco textos):

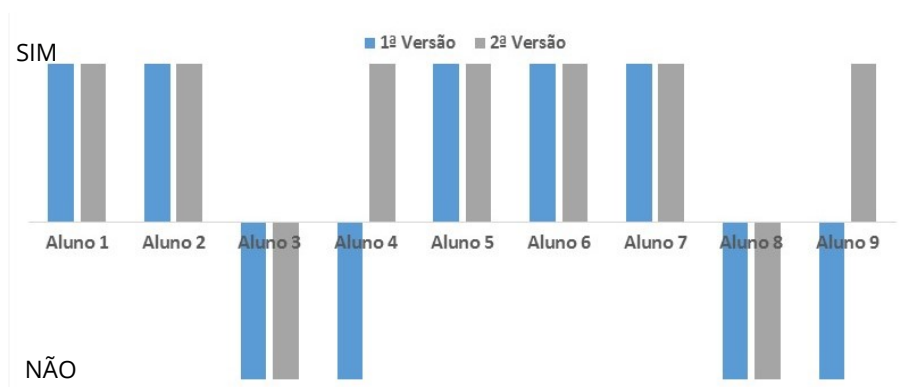


Figura 1 - Comparação das produções: destinatário implicado.

Na comparação, podemos verificar na Figura 1 que os alunos 3 e 8 não conseguiram implicar o destinatário em nenhuma das versões do artigo de opinião. Constatamos também que somente dois alunos (alunos 4 e 9) avançaram no quesito de implicação do destinatário. Não significa afirmar, entretanto, que as produções em que o destinatário já estava implicado permaneceram no mesmo patamar. Ao contrário, a representação do destinatário foi melhorada e, por isso, é possível afirmar que a SD, nesse caso, contribuiu para o aprimoramento da redação de sete alunos.

Convém ressaltar que a estratégia mais recorrente para este fim foram as perguntas retóricas. Dentre os sete alunos, seis utilizaram tal recurso para iniciar o desenvolvimento da análise do texto, garantindo a progressão textual de forma arrematadora na demanda de respostas.

No que se refere ao convencimento do leitor, nas produções iniciais apenas uma atendia a este item. Nas últimas, notamos avanços em quatro produções que conseguiram convencer o leitor. No entanto, o resultado geral não é satisfatório porque, após a didatização da SD, cinco alunos não conseguiram atender a esse propósito inerente aos textos argumentativos (Figura 2).

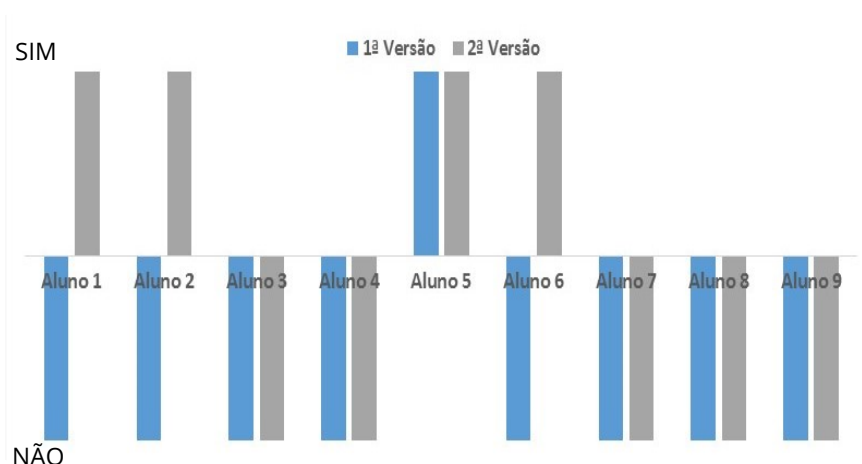


Figura 2 - Convencimento do leitor.

O comando da atividade de escrita teve como questão motivadora a descriminalização da maconha ou legalização das drogas; no entanto foi recorrente a confusão temática entre legalização, liberação e descriminalização das drogas e legalização e descriminalização da maconha.

FLP21(2)

Quadro 2 - Comparação das produções: tema das produções.

Aluno	Tema ¹² das produções	
	1ª versão	2ª versão
1	Liberação das drogas	Liberação das drogas e descriminalização da maconha
2	Descriminalização da maconha e legalização das drogas	Descriminalização da maconha e legalização das drogas
3	Uso das drogas	Tráfico, consumo e legalização das drogas
4	Uso das drogas	Uso das drogas
5	Legalização e liberação das drogas	Legalização e liberação das drogas
6	Liberação das drogas	Descriminalização das drogas
7	Legalização das drogas	Legalização das drogas

¹² Nesta pesquisa o tema é entendido como “o sentido que nasce de todas as representações, referentes e unidades psicolinguísticas mobilizadas pelo agente-produtor no movimento textual e discursivo” (Ferraz, 2012, p. 58).

8	Legalização das drogas	Descriminalização da maconha e legalização das drogas
9	Uso das drogas	Legalização das drogas

Conforme o Quadro 2, nas versões finais, podemos notar que apenas dois alunos atenderam ao comando de produção (alunos 7 e 9). Quatro alunos não atenderam ao comando e em três casos houve confusão temática entre legalização das drogas e descriminalização. É inegável que a diferença é muito tênue entre os termos; nesta análise, consideramos este fato porque durante a SD as diferenças terminológicas foram trabalhadas, por exemplo, nas atividades: 7-palestra sobre descriminalização da maconha e legalização das drogas; 9.3 – com o texto “Descriminalização da maconha: sim ou não? ”; inclusive uma pergunta de interpretação escrita desse texto consistia em diferenciar descriminalização de legalização das drogas. Por outro lado, podemos deduzir que o fato de na SD muitos textos abordarem esses temas tão próximos pode ter colaborado para a confusão temática. Nesse contexto, o propósito comunicativo ficou prejudicado em sete versões finais.

No que se refere à capacidade discursiva, comparando as versões, poucos alunos utilizaram contra-argumentos (somente os alunos 1, 3, 4, 5 e 6), enquanto quatro não utilizaram esse recurso. Já a refutação foi utilizada por dois alunos (alunos 2 e 8) e não utilizada por sete. O tipo de argumento mais utilizado foi de causa e consequência. Houve registros de argumentos por exemplificação (alunos 1, 3 e 5); dados estatísticos (dois alunos: 1 e 3), comparação (aluno 8). A maioria dos argumentos foi embasada no senso-comum. Somente dois alunos alteraram os títulos de suas produções (alunos 3 e 9); inclusive, em alguns casos, dada a alteração do tema, o título perdeu a relação de sentido e não antecipou para o destinatário a questão que seria apresentada no texto.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, ao compararmos as versões é evidente o avanço dos alunos. Nas primeiras produções, de modo geral, havia muitos problemas no uso de organizadores textuais, sobretudo pela ausência de relação de sentido. Nas últimas versões, os alunos avançaram nesse sentido. Também é notório o uso de vozes, certamente um reflexo da didatização da SD em que a PC reiteradas vezes alerta para que utilizassem vozes na sustentação dos argumentos. No entanto, notamos também que muitos alunos utilizaram as vozes mais para cumprir um objetivo escolar do que para dialogar com elas durante o texto e/ou sustentar os argumentos.

Os alunos também evoluíram significativamente nas questões transversais da escrita, sobretudo na ortografia e pontuação. Entretanto, é preciso mencionar que a segunda versão foi digitada e essa melhora pode ter sido motivada pelas ferramentas de correções automáticas de programas de edição de texto.

Como análise final, notamos que cinco alunos evoluíram na capacidade de ação na comparação entre as versões do texto. Por outro lado, para quatro alunos (44,4%) a SD não colaborou para a melhora nessa capacidade. Na capacidade discursiva, seis alunos melhoraram relativamente, sem muitos avanços (66,6%). Já três alunos continuaram no mesmo nível discursivo da produção inicial. Diante dos resultados da capacidade linguístico-discursiva, assim como os resultados da pesquisa de Costa-Hübbes e Siminioni (2014), os alunos melhoraram significativamente. Introduziram

FLP21(2)

mais vezes considerando o projeto do texto, utilizaram de modo mais apropriado as modalizações e organizadores textuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscamos investigar o desenvolvimento das capacidades languageiras de alunos do Ensino Médio por meio da produção de artigo de opinião, antes e após a didatização da SD. Pelas análises realizadas, constatamos que a SD constituiu uma boa alternativa para propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem em alunos de um terceiro ano do Ensino Médio Noturno de uma escola pública estadual localizada em Dourados-MS.

Dado o contexto específico, concluímos que os alunos avançaram relativamente nas capacidades de ação e discursiva, ou seja, os alunos não melhoraram discursivamente o suficiente para que pudéssemos afirmar que todos produziram exemplares de artigo de opinião. Por outro lado, constatamos que todos os alunos avançaram na capacidade linguístico-discursiva.

Ademais, ainda é preciso considerar a não entrega das produções finais pela maioria dos alunos, ou seja, o envolvimento dos alunos e professores no processo de transposição didática não foi satisfatório. Dadas as poucas alterações realizadas nas produções finais, podemos inferir que os diálogos em sala de aula, sobretudo nos momentos de interpretação de texto, não se constituíram em momentos de reflexão no processo de reescrita.

Uma consequência interessante da SD foram os eventos de inclusão digital, a começar pela circulação do gênero no *blog* da escola. A ferramenta *blog* da escola já existia; no entanto, os alunos não tinham por hábito visitá-lo, muito menos para postar textos. Tanto a proposta de postagem das produções finais quanto as atividades virtuais fizeram com que os alunos utilizassem mais o laboratório de informática. Inclusive, as idas ao laboratório proporcionavam uma quebra da rotina escolar.

Na digitação das produções finais, muitos alunos aprenderam a trabalhar com editores de textos bem como a postar textos em *blogs*. Ressalta-se a presença em todas as aulas de um profissional específico da área de tecnologia educacional que colaborou nas questões técnicas de todas as atividades. Sabemos que nem todas as escolas dão acesso à internet para acesso a *blogs*, como aconteceu em Barros (2012). Nesse sentido, a estrutura da escola, seja com relação a questões estruturais ou de recursos humanos, favoreceu as atividades de letramento digital.

Ainda sobre o *blog*, merece destaque a preocupação das professoras PC e PP a respeito da circulação do gênero. Tal como foi feito por Costa-Hübber (2009), a base da SD, proposta pelos autores suíços, foi alterada à medida que foi inserida na proposta metodológica a etapa de circulação de gênero. Esse fato é visto como positivo, pois demonstra que as professoras foram capazes de readequar o conhecimento teórico para o contexto específico de ensino-aprendizagem.

Em última análise, é preciso considerar que a realidade brasileira é multifacetada. Por isso, sugerimos mais pesquisas de utilização da SD em turmas do período noturno, tendo em vista a particularidade de alunos e professores. O Ensino

FLP21(2)

Médio Noturno, dentre as características peculiares apresentadas, tem carga horária total reduzida, considerando os dias letivos e comparando ao Ensino Médio diurno.

Cabe ainda salientar que, diante dos resultados alcançados, em menor grau do que esperávamos, sobretudo na capacidade discursiva, defendemos o conhecimento da prática de Língua Portuguesa arraigado nas práticas sociais de linguagem. Ressaltamos que não é possível generalizar a validade dos resultados obtidos, afinal é preciso considerar a heterogeneidade do contexto escolar.

Reiteramos a necessidade de continuidade de pesquisas que avaliem os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento das capacidades languageiras, sobretudo, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, utilizados na formação de alunos do Ensino Médio. É preciso investir nas pesquisas do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, a fim de verificar as experiências, os avanços, os desafios, os retrocessos e traçar perspectivas de formação continuada para esses profissionais que atuam no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Barros EMD. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação [tese]. Londrina: Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina; 2012.
- Bronckart JP. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC; 2007.
- Bronckart JP. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio, organizadores. Trad. Anna Rachel Machado, et al. Campinas/SP: Mercado das Letras; 2006.
- Cordeiro GS, Azevedo ICM, Mattos VL. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*. 2004;2(1):29-37.
- Costa-Hübbes TC, Simioni CA. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: Barros EMD, Rios-Registro ES, organizadores. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes; 2014. p. 15-39.
- Dolz J, Noverraz M, Schneuwly B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly B, Dolz J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Rojo R, Cordeiro GS, tradutores e organizadores. São Paulo: Mercado das Letras; 2004. p. 95-128.
- Dolz J, Ronveaux C, Schneuwly B. Le synopsis - un outil pour analyser l'objet enseigné. In: Perrin MJ, Reuter Y, organizadores. *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier Séminaire International de Juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion; 2006. p. 175-190.
- Dolz J, Schneuwly B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly B, Dolz J, organizadores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras; 2004. p. 41-70.
- Ferraz MRR. Formação continuada de professores e a transposição didática externa dos gêneros artigo de opinião e notícia [dissertação]. Mato Grosso do Sul: Faculdade de Comunicação Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados; 2012.
- Lopes-Rossi MAG. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. *Signum: Estudos da Linguagem*. 2012;15(3 esp.):223-245.

FLP21(2)

Moita Lopes LP. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente. In: Moita Lopes LP, organizador. *Linguística aplicada e a modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial; 2013.

Nascimento EL, Pereira L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: Barros EMD, Rios-Registro ES, organizadores. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes; 2014. p. 97-124.

Schneuwly B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: Schneuwly B, Dolz J, organizadores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras; 2004. p. 128-147.

Schneuwly B, Dolz J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly B, Dolz J, organizadores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras; 2004. p. 71-91.

FLP21(2)

ANEXO

Quadro: Sinopse dos módulos da sequência didática do gênero artigo de opinião.

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
1- Montagem de painel com vários gêneros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar diferentes gêneros textuais aos alunos para assimilação do conceito de gêneros textuais. ▪ Identificar o contexto de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade em grupo: identificação de textos recebidos dentro de envelopes. ▪ Atividade escrita de identificação dos aspectos contextuais: quem escreveu os textos; a quem são dirigidos; qual objetivo e em qual suporte os textos foram veiculados. ▪ Atividade oral para a correção das atividades. 	Ação 2h/a
2- Debate sobre o vídeo “Liberdade de expressão”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar os alunos para a importância da liberdade de expressão. ▪ Destacar a importância do gênero textual artigo de opinião. ▪ Discutir os temas de artigos de opinião. ▪ Apresentar aos alunos o conceito de “papel social”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibição do vídeo “Liberdade de expressão”. ▪ Debate e produção escrita sobre a importância da liberdade de expressão. 	Ação 2h/a
3- Leitura de diversos gêneros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar diferentes gêneros textuais aos alunos, com enfoque na argumentação. ▪ Identificar opinião e argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo: interpretação de textos, identificação do gênero textual e elementos do contexto de produção. Atividade escrita de interpretação textual, com destaque para identificação de opiniões e argumentos utilizados. 	Ação e discursiva 7h/a

FLP21(2)

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
4- Vídeo e leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar semelhanças e diferenças contextuais, discursivas e composicionais entre crônica argumentativa e artigo de opinião. ▪ Apontar os elementos estruturais estáveis do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual com enfoque nos seguintes objetos de ensino: efeitos de sentido (ironia, tempo verbal e repetição de termos), vocabulário, enunciador, conteúdo temático, posição social e discursiva, referenciação, pronomes oblíquos, pessoais e demonstrativos. ▪ Sistematização na lousa dos argumentos que revelam a opinião de Luís Fernando Veríssimo, autor do texto “O povo”, e hierarquização de argumentos. ▪ Explicação oral sobre a diferença entre título e tema. ▪ Construção de um painel sobre os elementos estruturais estáveis do artigo de opinião e fixação do painel na parede da sala. 	<p>Ação, discursiva e linguístico-discursiva</p> <p>3h/a</p>
5- Loteria dos gêneros dissertação escolar e artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças contextuais, discursivas e estruturais entre dissertação escolar e artigo de opinião. ▪ Apontar os elementos estáveis do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação de elementos composicionais relativamente estáveis dos gêneros artigo de opinião e dissertação escolar. 	<p>Ação, discursiva e linguístico-discursiva</p> <p>2h/a</p>

FLP21(2)

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
6- A questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar uma questão polêmica e o conteúdo temático dos artigos de opinião selecionados. ▪ Analisar oralmente a página completa de jornais de circulação local, dando enfoque ao artigo de opinião. ▪ Estabelecer diferenças e semelhanças (de natureza linguístico-discursiva e do ponto de vista da estrutura composicional) entre: artigo de opinião, editorial, cartum e charge. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise, em duplas, de exemplares de jornais de circulação local. ▪ Atividade escrita de identificação dos aspectos contextuais e discursivos do artigo de opinião. ▪ Análise oral de página completa de jornal em que os artigos de opinião foram publicados. ▪ Exposição na lousa das diferenças e semelhanças entre artigo de opinião, cartum, charge e editorial. ▪ Tarefa de casa: Trazer para a próxima aula uma charge e um cartum; justificar, por escrito, a razão da classificação. 	Ação e discursiva 2h/a
7- Discutindo a questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundar o tema descriminalização da maconha e legalização das drogas, para que os estudantes construam argumentos a serem utilizados na textualização do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palestra sobre descriminalização da maconha e legalização das drogas. ▪ Atividade virtual: apresentação e discussão do <i>trailer</i> do documentário: "Quebrando o tabu"¹³. 	Ação e discursiva 3h/a

FLP21(2)

¹³ Data de produção: outubro de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mk3MLkXC0Yo>.

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
8- Conhecendo o tema – as etapas da <i>Cannabis Sativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detalhar aspectos históricos, geográficos e químicos da maconha, as etapas do processo de criminalização, as indicações e contraindicações medicinais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão de um vídeo do Programa: “Um pé de quê?”, veiculado pelo Canal Futura¹⁴. 	<p>Ação</p> <p>1h/a</p>
9- A arquitetura do artigo de opinião: reconhecendo argumentos favoráveis e contrários	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar o plano textual global. ▪ Ressaltar as diferentes opiniões a respeito da descriminalização da maconha e legalização das drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação escrita de um fragmento de uma carta de leitor. ▪ Correção oral das atividades. 	<p>Discursiva</p> <p>2h/a</p>
9.1 Atividade virtual: Contraposição de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar contra-argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula interativa. Um palestrante foi convidado para responder às questões dos alunos, via <i>webconferência</i>. 	<p>Discursiva</p> <p>2h/a</p>
9.2- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar aos alunos a estrutura do texto: contextualização, premissa, argumentos, contra-argumentos, avaliação e conclusão. ▪ Identificar as vozes utilizadas no desenvolvimento do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual escrita com foco específico na identificação da estrutura composicional do texto e das vozes utilizadas. ▪ Correção oral dos exercícios. 	<p>Linguístico-discursiva</p> <p>2h/a</p>

FLP21(2)

¹⁴ Canal Futura. Programa “Um pé de quê?”. Data de exibição do Programa: 19/11/2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vL3gFVTZFf0&t=21s>.

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
9.3- Reconhecendo argumentos favoráveis e contrários III	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos identifiquem a arquitetura do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação escrita com foco na identificação da estrutura do texto. ▪ Análise de uma capa da revista Cláudia. 	Discursiva 1h/a
9.3.1 - Atividade virtual: Discussão de questão polêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir a respeito da dependência física e psíquica das drogas. ▪ Aprofundar o tema drogas para que pudessem concluir se são favoráveis ou contrários à descriminalização da maconha e à legalização das drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exibição de: <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de uma reportagem exibida no programa “Fantástico”; - Cenas da novela “O Clone” e - Entrevista com o comentarista de futebol Walter Casagrande no programa “Domingão do Faustão”. ▪ Discussão oral dos vídeos. ▪ Tarefa de casa: construir um parágrafo sobre as consequências da dependência química e postar no <i>blog</i> da escola. 	Discursiva 2h/a
10- A organização da estrutura de um artigo de opinião: reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidenciar os elementos composicionais do artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de fragmentos de texto e associação a elementos composicionais do gênero artigo de opinião. 	Discursiva 1h/a

FLP21(2)

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
10.1- Reconhecendo os elementos estruturais do artigo de opinião II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a estrutura composicional do artigo de opinião: contextualização, premissa, argumentos, contra-argumentos, refutação, avaliação, negociação e conclusão. ▪ Identificar as vozes e exemplificar alguns usos de modalização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de dois textos com o objetivo de identificar elementos composicionais, vozes e modalização. 	Discursiva e linguístico-discursiva 2h/a
11- Diversificando os argumentos: o movimento dialógico do artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as vozes que perpassam os textos e reconhecer sua função e o sentido que elas direcionam. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação oral e escrita de dois textos, focando as vozes e os efeitos de sentido possíveis. 	Discursiva e linguístico-discursiva 1h/a
11.1- (Re) conhecendo os tipos de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar os diferentes tipos de argumentos que um articulista pode utilizar para comprovar sua tese. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localização dos tipos de argumentos em dois textos. 	Discursiva 1h/a
12- Refutando argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o movimento discursivo de rejeição de teses ou argumentos opostos aos do autor de um artigo de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual oral de dois textos. 	Discursiva 1h/a

FLP21(2)

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
12.1- Identificando argumentos refutáveis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar argumentos refutáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação escrita com foco na identificação de refutação de argumentos. ▪ Correção oral dos exercícios. ▪ Elaboração de um parágrafo fazendo uso da refutação. 	<p>Discursiva</p> <p>1h/a</p>
13- Explorando a linguagem do artigo de opinião: anáforas, elipses e os sentidos dos organizadores textuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os organizadores textuais: anáforas, elipses e organizadores textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localização de anáforas, elipses e elementos de referência em uma notícia. ▪ Em grupo: organização de períodos distribuídos pelas professoras, articulando as partes dos textos com conectivos adequados ao sentido. Substituição de organizadores textuais mantendo o sentido original; se necessário, reorganização do período. 	<p>Linguístico-discursiva</p> <p>3h/a</p>
13.1- A variedade padrão da língua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o nível de linguagem nos gêneros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reprodução da música “Tem alguém aí” de Gabriel Pensador. ▪ Interpretação escrita da música com foco em: efeitos de sentido, reconhecimento da voz do enunciador, repetição voluntária de palavras, organizadores textuais, vozes sociais, desvios linguísticos, relação de sentido entre título e texto. 	<p>Discursiva e linguístico-discursiva</p> <p>1h/a</p>

FLP21(2)

Título das atividades	Objetivos das professoras para os alunos	Atividades	Capacidades de linguagem implicadas e horas/aula
13.2 - Atividade virtual: posição do autor e os argumentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos identifiquem a posição do autor e os argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e interpretação oral de dois textos. ▪ Preenchimento de um quadro com posição enunciativa do agente-produtor e argumentos utilizados no texto. ▪ Atividade escrita: refutação de argumentos dos enunciadores. ▪ Atividade escrita: refutação dos argumentos dos colegas. ▪ Construção de um parágrafo para ser postado no <i>blog</i> da escola. 	Discursiva 1h/a
14- (Re) conhecendo os mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os mecanismos enunciativos: pessoa, modos e tempo verbais, modalizadores (adjetivos, advérbios, artigos, locuções verbais). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento dos mecanismos enunciativos em dois textos. ▪ Correção oral da atividade. 	Linguístico-discursiva 1h/a
15 – Reescrita do texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar o que foi visto em sala de aula sobre o gênero artigo de opinião. ▪ Produção final do artigo de opinião; utilização da lista de controle para promover a autocorreção. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual. ▪ Lista de controle. 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva 1h/a
16- Publicação do artigo de opinião e avaliação do trabalho com a SD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar a publicação dos artigos de opinião no <i>blog</i> da escola. ▪ Avaliar o trabalho realizado com a SD. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação dos artigos de opinião. ▪ Roda de conversa. 	Ação, discursiva e linguístico-discursiva 1h/a

FILP21(2)

Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas

Corpus linguistics: theory, methodological perspectives and language teaching

Carlos Assunção*

Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real, Portugal

Carla Araújo**

Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

Resumo: A palavra 'corpus' reveste-se de ambiguidade, uma vez que diz respeito, por um lado, a um conjunto de dados e, por outro, a um conjunto de métodos. Em relação ao sentido de conjunto de dados, verifica-se que todos os linguistas são potenciais utilizadores de *corpora*, já que a Linguística é uma disciplina empírica. Os métodos sobre *corpora*, construídos a partir de simples concordâncias, são especialmente estatísticos e/ou probabilísticos. O contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem das línguas impõe o desenvolvimento e a disponibilização de recursos didáticos, como as bases de dados que sirvam de suporte às exigentes e rigorosas práticas pedagógicas da conjuntura educativa do século XXI. Simultaneamente, este recurso permite ainda ao professor obter as competências necessárias para fomentar junto dos alunos uma atitude crítica e reflexiva sobre a língua, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de observação e análise da língua num processo de descoberta do seu sistema de funcionamento.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Metodologias. Recursos didáticos. Ensino.

Abstract: The word 'corpus' is ambiguous, since it involves, on the one hand, a set of data and, on the other hand, a set of methods. In relation to the sense of dataset, all linguists are potential users of *corpora*, since linguistics is an empirical discipline. The methods of research on *corpora*, constructed from simple concordances, are especially of a statistical and / or probabilistic nature. The contemporary context of teaching and learning of languages imposes the development and availability of didactic resources, such as databases that support the demanding and rigorous pedagogical practice of the educational context of the 21st century. Simultaneously, this resource also allows the teacher to obtain the necessary skills to foster a critical and reflexive attitude towards the language among the students, bearing in mind the development of their ability to observe and analyze the language in a process of a discovery of its working system.

Keywords: Corpus linguistics. Methodologies. Teaching resources. Teaching.

* Professor Catedrático, Investigador Integrado do Centro de Estudos em Letras. O CEL é uma unidade de investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/LIN/00707/2020); cassunca@utad.pt

** Professora Adjunta, Investigadora Integrada no Centro de Estudos em Letras. O CEL é uma unidade de investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/LIN/00707/2020); carla.araujo@ipb.pt

1 INTRODUÇÃO

A Linguística de Corpus ancora-se num paradigma teórico que se caracteriza por uma abordagem empirista e por uma concepção da linguagem como um sistema probabilístico. Em Linguística, o empirismo é uma abordagem que concede estatuto primordial aos dados que provêm da observação da linguagem, geralmente agrupados sob a forma de corpus, opondo-se ao racionalismo, que se baseia no estudo da linguagem a partir da introspeção, entendida como maneira de averiguar modelos de funcionamento estrutural e a formação do processo cognitivo da linguagem. Relativamente ao sentido de um conjunto de métodos, podemos dizer que a pesquisa sobre corpus implica mais métodos indutivos do que métodos hipotético-dedutivos, por conseguinte as análises conduzidas pelos dados (*data-driven*) são preferidas em detrimento das análises conduzidas por regras (*rule-driven*).

Este tema já foi alvo de diversos estudos. Investigadores como Stubbs (1993), Sinclair (2004), Leech (1992), Kennedy (1998, 2005), Tognini-Bonelli (2001), McEnery e Wilson (1996), Halliday (2006), Chomsky (1956; 1964), Teubert (2005), Meyer (2002), Bowker e Pearson (2002), McEnery et al. (2006), Sardinha (2004), Gries (2010), entre outros, levaram a cabo estudos no âmbito da Linguística de Corpus e do ensino das línguas, como a seguir veremos.

Na sequência destas reflexões, faremos o levantamento das posturas filosóficas características da concepção empirista e racionalista da linguagem, representadas pelos seus maiores vultos. Por um lado, Halliday (2006), representante da concepção empirista, e, por outro lado, Chomsky (1964), o maior vulto do racionalismo na Linguística. Constataremos também que outros linguistas, como, por exemplo, Kennedy (1998), apresentam-se a favor de uma abordagem mista, aliando intuição e corpus. Além disso, em certas vertentes, também se aproximam de Chomsky, aceitando que o funcionamento da linguagem não pode ser revelado na sua plenitude pelos *corpora*, já que os mesmos não possibilitam a distinção entre as estruturas possíveis e as estruturas impossíveis. Indo ao encontro de muitos dos linguistas de corpus, Kennedy admite que o não surgimento de um certo elemento num corpus, ainda que seja de grande extensão, não invalida a sua existência. De modo contrário, o aparecimento de uma estrutura num corpus não determina, de modo automático, a sua gramaticalidade.

Problematizar-se-á se a Linguística de Corpus é uma metodologia ou uma teoria ou se fica entre ambas, seguindo as perspetivas dos melhores teorizadores, a utilização de recursos computacionais na linguística de corpus e o ensino das línguas, ainda no plano teórico mas já com alusão a alguns recursos disponíveis, e finalizaremos com as concordâncias e sua utilização na sala de aula. Neste último tópico utilizaremos alguma da melhor bibliografia disponível e indicaremos algumas das vantagens das concordâncias suportadas por estudos sobre o assunto. A metodologia utilizada neste trabalho consiste na revisão bibliográfica dos estudos mais reconhecidos internacionalmente sobre esta área da Linguística de Corpus com o objetivo de que esta reflexão possa servir como suporte para um melhor entendimento dos tópicos acima enunciados e que possam problematizar esta área do conhecimento de forma a que, posteriormente, se façam análises a partir destes recursos que a Linguística de Corpus proporciona.

2 LINGUÍSTICA DE CORPUS: ENTRE A TEORIA E METODOLOGIA

A dificuldade que envolve a definição de Linguística de Corpus como uma teoria ou como uma metodologia tem sido debatida a partir de diferentes pontos de vista. Tem sido argumentado que a Linguística de Corpus não é verdadeiramente um domínio de pesquisa, mas apenas uma base metodológica para estudar a linguagem. No entanto, muitos linguistas que trabalham com corpus tendem a concordar que a Linguística de Corpus vai muito para além desse papel exclusivamente metodológico. Por exemplo, Tognini-Bonelli (2001, p. 1) situa a Linguística de Corpus na esfera da Linguística Aplicada e concede-lhe um estatuto teórico, referindo algumas áreas que beneficiam da Linguística de Corpus:

In this context we take the view that although corpus linguistics belongs to the sphere of applied linguistics, it differs from other partner disciplines under the same umbrella in that it can be seen as a pre-application methodology. [...] Corpus linguistics has, therefore, a theoretical status and because of this it is in a position to contribute specifically to other applications. Among the areas which have benefited from the input of corpus linguistics are lexicography, language teaching, translation, stylistics, grammar, gender studies, forensic linguistics, computational linguistics, to quote but a few¹.

FLP21(2)

Relativamente à controvérsia em relação à Linguística de Corpus e considerando-a como um “exercício altamente teórico”, Halliday (2006, p. 130) refere o seguinte:

At a recent conference devoted to modern developments in corpus studies, I was struck by the way that a number of speakers at the conference were setting up an opposition between “corpus linguists” and “theoretical linguists” - not a conflict, I mean, but a distinction, as if these were members of two distinct species. I commented on this at the time, saying that I found it strange because corpus linguistics seemed to me to be, potentially at least, a highly theoretical pursuit. Work based on corpus studies has already begun to modify our thinking about lexis, about patterns in the vocabulary of languages; and it is now beginning to impact on our ideas about grammar. In my view, this impact is likely to be entirely beneficial. Corpus linguistics brings a powerful new resource into our theoretical investigations of language².

¹ Neste contexto, consideram que, embora a linguística de corpus pertença à esfera da linguística aplicada, ela difere de outras disciplinas parceiras sob o mesmo âmbito, na medida em que pode ser vista como uma metodologia de pré-aplicação. [...] A linguística de corpus tem, portanto, um estatuto teórico e, por isso, ela está em condições de contribuir especificamente para outras aplicações. Entre as áreas que beneficiaram do contributo da linguística de corpus estão a lexicografia, o ensino de línguas, a tradução, a estilística, a gramática, os estudos de género, a linguística forense, a linguística computacional, para citar apenas algumas (tradução nossa).

² Numa conferência recente, dedicada à moderna evolução em estudos de corpus, fiquei impressionado com a maneira como uma série de oradores da conferência fizeram uma oposição entre “linguistas de corpus” e “linguistas teóricos” - não um conflito, eu quero dizer, mas uma distinção, como se fossem membros de duas áreas distintas. Eu comentei sobre isso no momento, dizendo que achei estranho, porque a linguística de corpus me pareceu ser, pelo menos potencialmente, um exercício altamente teórico. O trabalho com base em estudos de corpus já começou a modificar o nosso pensamento sobre o léxico, sobre os padrões no vocabulário das línguas; e agora está a começar a ter impacto sobre as nossas ideias sobre gramática. Na minha opinião, esse impacto é suscetível de ser inteiramente

McEnery e Wilson (1996, p. 2) respondem de forma afirmativa e negativa à seguinte questão: A Linguística de Corpus será um ramo da Linguística?

The answer to this question is both yes and no. Corpus linguistics is not a branch of linguistics in the same sense as syntax, semantics, sociolinguistics, and so on. All of these disciplines concentrate on describing/explaining some aspect of language use. Corpus linguistics in contrast is a methodology rather than an aspect of language requiring explanation or description. [...] Corpus linguistics is a methodology that may be used in almost any area of linguistics, but it does not truly delimit an area of linguistics itself. Corpus linguistics does, however, allow us to differentiate between approaches taken on the study of language, and in that respect it does define an area of linguistics, or at least a series of areas of linguistics. Hence we have corpus-based syntax as opposed to non-corpus-based-syntax, corpus-based semantics as opposed to non-corpus-based-semantics, and so on. So, while corpus linguistics is not an area of linguistic enquiry in itself, it does, at least, allow us to discriminate between methodological approaches taken to the same area of enquiry by different groups, individuals or studies³.

FLP21(2)

Esta resposta tem sido fornecida por diversos autores que consideram a Linguística de Corpus como uma abordagem e uma metodologia no campo de ação das diversas áreas da Linguística.

Gries (2010) afirma que a relação entre a linguística de corpus e a teoria linguística tem sido um pouco problemática, apontando duas razões para essa situação: “corpus linguists differ as to what they think CL is: a tool, method(ology), discipline, theory, paradigm, framework, ...; there are some things that make CL appear less attractive to the observer from theoretical linguistics”⁴ (2010, p. 41).

Teubert (2005, p. 5) considera que a “corpus linguistics looks at phenomena which cannot be explained by recourse to general rules and assumptions”⁵. Gries (2010, p. 331) refere que “many corpus linguists who are interested in explaining

benéfico. A linguística de corpus traz um novo recurso, poderoso, para as nossas investigações teóricas da linguagem (tradução nossa).

³ A resposta a esta pergunta é sim e não. A linguística de corpus não é um ramo da linguística, no mesmo sentido da sintaxe, da semântica, da sociolinguística, e assim por diante. Todas estas disciplinas se concentram em descrever/explicar algum aspeto do uso da língua. A linguística de corpus, em contraste, é uma metodologia, em vez de um aspeto da linguagem que exige explicação ou descrição. [...] A linguística de corpus é uma metodologia que pode ser usada em praticamente qualquer área da linguística, mas não verdadeiramente delimitar uma área da própria linguística. No entanto, a linguística de corpus permite-nos diferenciar entre as abordagens adotadas no estudo da linguagem, e, nesse aspeto, faz definir uma área da linguística, ou, pelo menos, uma série de áreas da linguística. Assim, temos sintaxe baseada em corpus, em oposição à sintaxe não baseada em corpus, semântica baseada em corpus, em oposição à semântica não baseada em corpus, e assim por diante. Portanto, embora a linguística de corpus não seja uma área de pesquisa linguística em si mesma, ela permite, pelo menos, discriminar entre abordagens metodológicas adotadas na mesma área de pesquisa por diferentes grupos, indivíduos ou estudos (tradução nossa).

⁴ Os linguistas de corpus divergem quanto ao que consideram que a linguística de corpus é: uma ferramenta, um(a) método(ologia), uma disciplina, uma teoria, um paradigma, um enquadramento, ...; existem algumas coisas que fazem a linguística de corpus parecer menos atraente para o observador da linguística teórica (tradução nossa).

⁵ A linguística de corpus olha para fenómenos que não podem ser explicados pelo recurso a regras e a pressupostos gerais (tradução nossa).

phenomena this way, especially since ‘general rules and assumptions’ does not rule out probabilistic rules and assumptions”⁶.

No âmbito dos autores que consideram a Linguística de Corpus uma teoria, destacam-se, por exemplo, Leech (1992, p. 106), Stubbs (1993, p. 2), Tognini-Bonelli (2001, p. 1) e Teubert (2005, p. 2). Este último refere que a Linguística de Corpus não é em si um método:

Corpus linguistics is not in itself a method: many different methods are used in processing and analysing corpus data. It is rather an insistence on working only with real language data taken from the discourse in a principled way and compiled into a corpus. However, one should be wary of using such data merely to find out more about what we know already, since what (we think) we know is often derived from pre-corpus study. Corpus data provide insights of a type which has not previously been available. Concepts and categories derived from introspective language study or from models taken from other fields (e.g. computation) may not be appropriate for describing real language data (Teubert, 2005, p. 4)⁷.

FLP21(2)

Remetendo a Linguística de Corpus para as “contingências do uso da língua”, Teubert salienta que a mesma olha para fenômenos que não podem ser explicados pelo recurso às regras e pressupostos gerais:

Corpus linguistics does not have its starting point in language universals if we understand universals as ontological features (and not as theoretical concepts). Little is reliably known about the language faculty all human beings share. The study of this language faculty is outside the remit of corpus linguistics. Rather, corpus linguistics looks at phenomena which cannot be explained by recourse to general rules and assumptions. It is primarily concerned with the contingencies of language use. Normally, we become aware of language only if there is a communication disorder. These disorders have their origins in the variation we find within and between discourses. They can be analysed in terms of the differences we observe between one language use and another (Teubert, 2005, p. 5)⁸.

⁶ Muitos linguistas de corpus estão interessados na explicação de fenômenos desta forma, especialmente porque ‘regras e premissas gerais’ não excluem regras e premissas probabilísticas (tradução nossa).

⁷ A linguística de corpus não é, em si, um método: muitos métodos diferentes são usados no processamento e análise de dados de corpus. É, antes, uma insistência em trabalhar apenas com dados reais da linguagem, retirados do discurso, de uma forma baseada em princípios, e compilados num corpus. No entanto, deve-se ter cuidado, ao usar esses dados apenas para descobrir mais sobre o que já sabemos, já que o que (pensamos que) sabemos é frequentemente derivado de estudos pré-corpus. Os dados do corpus fornecem tipos de informações que não estavam disponíveis anteriormente. Os conceitos e as categorias derivados do estudo introspectivo da linguagem ou de modelos obtidos de outros campos (por exemplo, computação) podem não ser apropriados para descrever os dados da linguagem real (tradução nossa).

⁸ A linguística de corpus não tem o seu ponto de partida nos universais da linguagem, se entendermos universais como características ontológicas (e não como conceitos teóricos). Pouco se sabe sobre a faculdade da linguagem que todos os seres humanos compartilham. O estudo desta faculdade da linguagem está fora do âmbito da linguística de corpus. Em vez disso, a linguística de corpus olha para fenômenos que não podem ser explicados pelo recurso a regras e a pressupostos gerais. Está principalmente preocupada com as contingências do uso da linguagem. Normalmente, tomamos conhecimento da linguagem somente se houver um distúrbio de comunicação. Esses distúrbios têm as suas origens na variação, que encontramos dentro e entre discursos. Eles podem ser analisados em termos das diferenças que observamos entre um uso linguístico e outro uso (tradução nossa).

Segundo Teubert (2005), uma vez que a Linguística não é uma ciência como as ciências naturais, cuja missão é a procura da “verdade”, não há verdadeiro significado.

Linguistics is not a science like the natural sciences whose remit is the search for ‘truth’. It belongs to the humanities, and as such it is a part of the endeavour to make sense of the human condition. Interpretation, and not verification, is the proper response to the quest for meaning. There is no true meaning (Teubert, 2005, p. 7-8)⁹.

Por conseguinte, o linguista de corpus não faz juízos de valor sobre o que é permitido e o que não é permitido:

The corpus linguist is not privileged as an ‘expert’ to pass judgment on what is permissible and what not. He or she is part of a discourse community, not outside of it. Corpus linguists have to submit their findings to their discourse community and argue for their acceptance. The discourse community is, in principle, a democratic community. Every member has the right to contribute to the discourse, and to discuss, modify or reject what other members say. The discourse organises itself. All regimentation from the outside strangles the creativity of the discourse Community (Teubert, 2005, p. 8)¹⁰.

FLP21(2)

Para Teubert (2005, p. 13), a Linguística de Corpus não é uma teoria, mas uma “metodologia imperfeita”:

Corpus linguistics is and will remain an imperfect methodology to make sense of the discourse. For me, it is not so much a theory of language as a conceptual frame for studying the transmission of content in a discourse community, as evidenced in the intertextuality of the discourse. Corpus linguistics localises the study of language, once again, firmly and deliberately, in the *Geisteswissenschaften*, the humanities¹¹.

Teubert (2010, p. 24), relativamente ao tipo de ciência em que se insere a Linguística de Corpus, refere que John Sinclair, o decano da Linguística de Corpus, pouco fez para se estabelecer como um membro proeminente da comunidade *linguística teórica*, considerando que o mesmo não estava realmente interessado na questão de saber em que tipo de ciência a Linguística de Corpus se insere.

⁹ A linguística não é uma ciência como as ciências naturais, cuja missão é a busca da ‘verdade’. Pertence às humanidades e, como tal, faz parte do esforço de entender a condição humana. Interpretação, e não verificação, é a resposta adequada à questão do significado. Não existe um verdadeiro significado (tradução nossa).

¹⁰ O linguista de corpus não tem o privilégio de ser um ‘especialista’ para julgar o que é permitido e o que não é. Ele ou ela fazem parte de uma comunidade discursiva, não estão fora dela. Os linguistas de corpus precisam de enviar as suas descobertas para a comunidade do discurso e argumentar pela sua aceitação. A comunidade do discurso é, em princípio, uma comunidade democrática. Todo o membro tem o direito de contribuir com o discurso e discutir, modificar ou rejeitar o que os outros membros dizem. O discurso organiza-se. Todo o regime de fora estrangula a criatividade do discurso da Comunidade (tradução nossa).

¹¹ A linguística de corpus é, e continuará a ser, a metodologia imperfeita de fazer o sentido do discurso. Para mim, não é tanto uma teoria da linguagem como um quadro conceptual para estudar a transmissão de conteúdo numa comunidade discursiva, como evidenciado na intertextualidade do discurso. A linguística de corpus localiza o estudo da linguagem, mais uma vez, com firmeza e deliberadamente, nas humanidades, as ciências humanas (tradução nossa).

John Sinclair, the doyen of corpus linguistics, did little to establish himself as a prominent member of the theoretical linguistics community. He did not look for confrontation there. As far as I know, he was not really interested in the question whether corpus linguistics belongs somehow to the 'hard' sciences or the interpretive sciences, what the French and Germans call the sciences humaines or Geisteswissenschaften (Teubert, 2010, p. 24)¹².

Segundo Teubert (2010, p. 24), para Sinclair, a Linguística de Corpus constituiu uma maneira nova e diferente de olhar para a linguagem: "For [Sinclair], it was a new and different way to look at language"¹³.

Em relação aos autores que consideram a Linguística de Corpus como uma metodologia, referimos, por exemplo, McEnery e Wilson (1996), Meyer (2002), Bowker e Pearson (2002), McEnery et al. (2006). Para os autores anteriormente referidos, a Linguística de Corpus, embora seja um sistema de princípios e métodos, não é uma teoria em si mesma "[...] corpus linguistics is a whole system of methods and principles of how to apply *corpora* in language studies and teaching/learning, it certainly has a theoretical status. Yet theoretical status is not theory in itself" (McEnery et al., 2006, p. 7)¹⁴.

No entanto, os que reivindicam para a Linguística de Corpus o estatuto de paradigma teórico em si mesmo, relativamente às abordagens chomskianas ou a muitas escolas de Linguística Cognitiva, são uma minoria:

It quickly became clear that those of us who insisted that corpus linguistics is a theoretical paradigm in its own right, incompatible with other mainstream approaches such as Chomskyan mentalism or the many schools of cognitive linguistics, are in a minority (Teubert, 2010, p. 19)¹⁵.

Teubert afirma que a Linguística de Corpus é encarada como uma metodologia, e não como uma teoria, não só pelos linguistas cognitivos, mas também por aqueles que têm como objetivo o PNL, processamento de linguagem natural:

It is obvious that those advocating corpus linguistics as a methodology, not a theory, do not all call themselves cognitive linguists. But they all would argue that they are working within a scientific framework on par with that of the natural sciences. This seems to be the case even if they regard themselves less as scientists and more as engineers, their aim being NLP, natural language processing, i. e. developing language technology applications such as machine translation or artificial intelligence. Language

¹² John Sinclair, o decano da linguística de corpus, fez pouco para se estabelecer como um membro proeminente da comunidade linguística teórica. Ele não procurou confronto, lá. Até onde eu sei, ele não estava realmente interessado na questão de saber se a linguística de corpus pertence, de alguma forma, às ciências 'duras' ou às ciências interpretativas, o que os franceses e alemães chamam de ciências humanas ou humanidades (tradução nossa).

¹³ Para [Sinclair], era uma maneira nova e diferente de ver a linguagem (tradução nossa).

¹⁴ A linguística de corpus é um sistema completo de métodos e princípios de como aplicar *corpora* nos estudos da linguagem e no ensino/aprendizagem, certamente tem um status teórico. No entanto, o status teórico não é uma teoria em si (tradução nossa).

¹⁵ Logo ficou claro que aqueles de nós que insistiam que a linguística de corpus é um paradigma teórico por si só, incompatível com outras abordagens convencionais, como o mentalismo chomskyano ou as muitas escolas de linguística cognitiva, são uma minoria (tradução nossa).

engineering, like any other kind of engineering, is commonly understood as the application of scientific results for practical purposes. Indeed we can observe throughout the 20th century a persistently reiterated ‘mantra’ that the study of language or languages has its place in the ‘hard’ sciences. But what exactly are the ‘scientific’ results, the undeniable ‘facts’ about language that theoretical linguistics, the linguistics of the language system, have taught us? How does corpus linguistics compare to this invocation of ‘hard’ science? (Teubert, 2010, p. 21)¹⁶.

Para Teubert (2010, p. 23), a linguística que pretende ser reconhecida como uma “*hard science*” focaliza o sistema da linguagem, não o discurso.

Para exemplificar as diferenças entre a Linguística de Corpus e a Linguística Aplicada, Teubert (2010, p. 23) estabelece uma analogia com a meteorologia:

[...] as meteorology is more than collecting weather data; it is about modelling a system that can predict what is happening next by applying a rule-based mechanism to the data. Applied meteorology is about forecasting; theoretical meteorology is about modelling the mechanism in ever finer detail that makes forecasts possible. Applied linguistics, on the other hand, is not about what the next text will be about; it is about telling people what they have to do if they want to avoid breaking rules, if they want to be understood¹⁷.

FLP21(2)

Retomando a analogia com a meteorologia, Teubert (2010, p. 28) apresenta as diferentes perspectivas do linguista cognitivo e do linguista de corpus:

Cognitive linguists, of course, have a different perspective. What a corpus linguist looks at is only the surface, they would claim, is comparable to the data of temperature, pressure, wind or precipitation a meteorologist would record. Forecasting needs such data, but it needs more than that: There must be a theoretical model, a system behind it that tells the meteorologist to predict how the weather is going to develop on the basis of such data. Likewise, for language, a cognitivist would claim, there must be some mechanism, partly innate and partly acquired, that enables people to say

¹⁶É óbvio que aqueles que defendem a linguística de corpus como metodologia, não como teoria, nem todos se chamam linguistas cognitivos. Mas, todos eles argumentam que estão a trabalhar dentro de uma estrutura científica parecida com a das ciências naturais. Parece ser esse o caso, mesmo que se considerem menos cientistas e mais engenheiros, com o objetivo de PNL, processamento de linguagem natural, isto é, desenvolvendo tecnologia de aplicativos de linguagem, como a tradução automática ou a inteligência artificial. A engenharia da linguagem, como qualquer outro tipo de engenharia, é comumente entendida como a aplicação de resultados científicos para fins práticos. De facto, podemos observar, ao longo do século XX, um ‘mantra’, persistentemente reiterado, de que o estudo da linguagem, ou das línguas, tem o seu lugar nas ciências ‘duras’. Mas, quais são exatamente os resultados ‘científicos’, os inegáveis ‘factos’ sobre a linguagem que a linguística teórica, a linguística do sistema de línguas, nos ensinou? Como a linguística de corpus se compara a essa invocação da ciência ‘dura’? (tradução nossa).

¹⁷[C]omo a meteorologia, é mais do que coletar dados meteorológicos; trata-se de modelar um sistema que pode prever o que vai acontecer a seguir, aplicando um mecanismo baseado em regras aos dados. A meteorologia aplicada é sobre previsão; a meteorologia teórica trata da modelagem do mecanismo em detalhes cada vez mais refinados, que possibilitam previsões. A linguística aplicada, por outro lado, não é sobre o que será o próximo texto; trata-se de dizer às pessoas o que elas devem fazer, se quiserem evitar violar as regras, se quiserem ser entendidas (tradução nossa).

certain things but not others. Only if we can obtain a better grasp of this mechanism, we have begun to understand the idea of language¹⁸.

Tal como a meteorologia é mais do que a recolha de dados sobre os estados do tempo, também a Linguística de Corpus é mais do que a recolha de dados linguísticos. Deste modo, o linguista de corpus pretende encontrar estruturas e padrões nos dados, no discurso, no corpus. Por outro lado, os linguistas teóricos principais acreditam que esses dados nunca serão suficientes para sabermos por que motivo certas coisas podem ser ditas e outras não. Os linguistas cognitivos encontram as suas respostas na mente. Valorizando o discurso, Teubert (2010, p. 33) assume o seu problema com a linguística cognitiva:

The problem I have with cognitive linguistics is that it provides an interpretation of what I would like to call introspection. As so much research into folk psychology has shown, introspection can very easily be deceptive (cf. Christensen and Turner, 1993). What we find looking into our minds is only too often what the discourse has taught us to expect. Of course there is also psycholinguistic experimentation. In the seventies of last century, such experiments 'proved' that the processing speed of the mind was strictly correlated to the number of transformations needed to turn a Chomskyan deep structure into a surface structure. It took years to defeat these claims¹⁹.

FLP21(2)

3 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS NA LINGUÍSTICA DE CORPUS E O ENSINO DAS LÍNGUAS

No âmbito dos recursos computacionais utilizados na Linguística de Corpus, Mello e Sousa (2012, p. 5-6) referem os seguintes: frequenciadores, programas para listar palavras, que procedem à contagem das palavras do corpus e fornecem listas de frequência de formas. As formas individuais são conhecidas como tipos - *types* e as suas ocorrências, como *tokens*; concordanciadores, programas que possibilitam a procura de palavras particulares num corpus, fornecendo listas para as ocorrências das mesmas em contexto; etiquetadores, que realizam a análise automática do corpus e inserem etiquetas (códigos) de cariz morfossintático, sintático, semântico, prosódico ou discursivo; ferramentas de engenharia textual, pacotes de software que procuram modularizar as diversas atividades de processamento de linguagem natural.

¹⁸Os linguistas cognitivos, é claro, têm uma perspetiva diferente. O que um linguista de corpus olha é apenas a superfície, afirmariam eles, é comparável aos dados da temperatura, da pressão, do vento ou da precipitação, que um meteorologista registaria. A previsão precisa desses dados, mas precisa mais do que isso: deve haver um modelo teórico, um sistema por trás dele que diga ao meteorologista para prever como o tempo se vai desenvolver, com base nesses dados. Da mesma forma, para a linguagem, reivindicaria um cognitivista, deve haver algum mecanismo, parcialmente inato e parcialmente adquirido, que permita às pessoas dizer certas coisas, mas não outras. Somente se pudermos compreender melhor esse mecanismo, começamos a entender a ideia de linguagem (tradução nossa).

¹⁹O problema que tenho com a linguística cognitiva é que ela fornece uma interpretação do que eu gostaria de chamar de introspeção. Como muitas pesquisas em psicologia popular demonstraram, a introspeção pode facilmente enganar (cf. Christensen e Turner 1993). O que descobrimos, olhando em nossas mentes, é, com muita frequência, o que o discurso nos ensinou a esperar. Claro que também há experimentação psicolinguística. Nos anos setenta do século passado, tais experimentos 'provaram' que a velocidade de processamento da mente estava estritamente correlacionada com o número de transformações necessárias para transformar uma estrutura profunda de Chomsky em uma superfície. Levou anos para derrotar essas alegações (tradução nossa).

São muito diversificados os recursos disponíveis que permitem a exploração de *corpora*. Há programas que permitem quer a compilação de *corpora*, quer o tratamento de *corpora*, como, por exemplo, o TextSTAT, que permite compilar *corpora* buscando textos na *web* ou em pastas específicas e fornece listas de formas e a sua frequência e respetivas concordâncias²⁰.

A compilação de *corpora* através da *web* pode também ser realizada por meio do *Bootcat*²¹. O *Bootcat* possui *scripts* que permitem buscar páginas específicas na *web*, partindo de palavras-chave. A utilidade do *Bootcat* é ilimitada tanto para a compilação de *corpora* especializados, como para *corpora* paralelos para tradução ou *corpora* para fins lexicográficos, entre outros.

Outro exemplo de recurso disponível que permite a exploração de *corpora* é o concordanceador *AntConc*²². O *AntConc* dispõe de um conjunto de ferramentas que permitem listar as linhas de concordância de uma dada forma, mostrar a linha de concordância em contexto, visibilizar o arquivo de texto, listar *clusters*, listar frequências, palavras-chave e colocados.

No âmbito das ferramentas disponíveis que permitem a exploração de *corpora* em português, podemos utilizar, de forma gratuita, por exemplo, o VISL²³.

Para proceder à compilação e à anotação, podem seguir-se parâmetros distintos. No entanto, atualmente, pretende-se a adoção de diretrizes facilitadoras da padronização dos critérios adotados. Essas diretrizes²⁴ pretendem padronizar a representação de textos em formato digital, por exemplo, nos documentos do *Text Encoding Initiative*.

O *Expert Advisory Group on Language Engineering Standards* – EAGLES²⁵ constitui também um exemplo do objetivo de padronização dos critérios relacionados com o tratamento de *corpora*.

O corpus tem que ser muito bem adaptado ao objetivo do ensino com o apoio da tecnologia, conduzindo a uma aprendizagem mediada, que se caracteriza pela construção do conhecimento aluno/computador, ultrapassando a visão tradicional da transmissão de conhecimento professor/aluno. O trabalho com *corpora* na sala de aula acarreta uma aproximação entre as práticas de investigação e as práticas de ensino-aprendizagem. O aluno adquire o papel de um investigador que pretende obter respostas a partir dos dados disponíveis no corpus.

²⁰ Encontra-se disponível em <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>.

²¹ Ver em <http://bootcat.sslmit.unibo.it/>.

²² Encontra-se no sítio <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>.

²³ Ver em <http://beta.visl.sdu.dk/visl/pt/>.

²⁴ Para uma visão mais detalhada, veja-se <http://www.tei-c.org/index.xml>.

²⁵ Para uma visão mais detalhada, veja-se <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/browse.html>.

Apesar de todas as vantagens do uso de *corpora* na sala de aula, Sardinha (2004) refere que a influência da Linguística de Corpus, no ensino, se verifica apenas de modo indireto:

A influência da Linguística de Corpus no ensino ocorre de modo indireto, apenas quando os resultados da pesquisa são absorvidos e incorporados, em geral parcialmente, nos materiais de ensino. A entrada no ambiente pedagógico ocorre, primordialmente, pelos livros didáticos e muito pouco por intermédio do professor (2004, p. 255).

O autor recomenda que os alunos sejam expostos a exemplos fornecidos por falantes nativos da língua em estudo, a fim de poderem ultrapassar dificuldades linguísticas que não estão previstas pelas abordagens pensadas com propósitos pedagógicos. Neste sentido, o léxico extraído de situações linguísticas autênticas adquire primordial importância, devido às possíveis colocações e combinações distintas das de natureza artificial, que foram criadas com objetivos pedagógicos.

Leech (1997) também releva a utilidade do acesso a *corpora* por parte dos alunos, tendo em vista a exploração dos mesmos partindo dos objetivos de pesquisa dos próprios. No entanto, as tarefas de acesso e análise de *corpora* devem ser guiadas, maioritariamente, pelo professor, que desempenha a função de orientador e facilitador do processo. Atendendo ao facto de o acesso do aluno ao corpus envolver determinadas etapas e certas limitações, o professor deve promover uma progressão gradual no uso de *corpora* na sala de aula, para que a aprendizagem da língua por descoberta possa acontecer.

De acordo com Sardinha (2004, p. 254-255), o impacto gerado pela acessibilidade e pela exploração de *corpora* de línguas naturais no ensino é suscetível de ser resumido em quatro grandes áreas de atuação: “a descrição da linguagem nativa; descrição da linguagem do aprendiz; transposição de metodologias de pesquisa académica para a sala de aula; desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens”.

Concedendo uma relevância às concordâncias e considerando também outras vertentes, a área da *transposição de metodologias de pesquisa académica para a sala de aula* encontra-se associada à área do *desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens*. No campo de ação da área que diz respeito “à criação de metodologias de ensino, inspiradas na exploração de *corpora* ou em conceitos da Linguística de Corpus” (Sardinha, 2004, p. 255), salientamos as seguintes três abordagens lexicais: o *Lexical Syllabus* (Currículo Lexical), o *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) e o *DDL – Data Driven Learning* (Ensino Movido a Dados), que apresentaremos seguidamente.

O *Lexical Syllabus*, criado por Dave Willis (1990), constitui uma abordagem que se fundamenta na perspetiva de um corpus composto por textos produzidos por falantes nativos da língua em estudo, preconizando que os sentidos mais usuais da língua são manifestados por meio do vocabulário mais frequente.

Do ponto de vista pedagógico, um dos benefícios desta abordagem deve-se ao facto de os alunos se identificarem com o conteúdo estudado, de um modo mais rápido. Neste sentido, não é só o corpus a orientar a produção de materiais, mas também as próprias abordagens de descoberta que são incorporadas como princípios

FLP21(2)

didáticos. Por isso, a gramática não se apresenta como uma fonte válida fornecedora de dados que orientem a criação de um curso de línguas.

O *Lexical Syllabus* possui como princípios norteadores os seguintes: criar materiais baseados em corpus; ensinar o que é mais frequente; conceber léxico e gramática como um todo; usar linguagem autêntica. De acordo com Sardinha (2004, p. 282-286), o material produzido para criar livros didáticos baseou-se no mesmo corpus utilizado para realizar o primeiro dicionário *Cobuild*, com 7,3 milhões de palavras.

O *Lexical Approach* foi concebido por Michael Lewis (2000) e caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades em que o léxico assume também centralidade. A proposta de Lewis (2000, p. 132) baseia-se em colocações:

Collocations [...] co-occur naturally, and the first task of the language teacher is to ensure that they are not unnecessarily taken apart in the classroom. If words occur together, learners need to notice that co-occurrence and, if they are to be recorded in a vocabulary book, the words should be recorded together²⁶.

Os alunos, através da identificação de colocações em textos, procedem ao registo das novas palavras ou *chunks*²⁷ em cadernos didáticos. Segundo Lewis (2000), uma vez que determinados itens lexicais se combinam com mais frequência com outros itens particulares, constituindo combinações frequentes, é fundamental permitir aos alunos o contacto com essas colocações, não os impedindo de aceder aos contextos autênticos de ocorrência de tais itens.

Em relação à abordagem *DDL – Data Driven Learning*, termo criado por Tim Johns (1991) para denominar o ensino, nomeadamente de línguas estrangeiras, o aluno tem acesso a dados linguísticos extraídos de linguagem autêntica (concordâncias), com o objetivo de os analisar, colocar hipóteses, fazer inferências e generalizações, construindo uma aprendizagem por descoberta. Tim Johns desenvolveu este tipo de abordagem com o objetivo de ultrapassar as dificuldades manifestadas pelos alunos estrangeiros de pós-graduação da universidade de Birmingham, destacando o léxico e a gramática através de concordâncias, chamando a atenção para colocações e padrões léxico-gramaticais. Esta abordagem constitui, por outro lado, um estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos discentes e da aprendizagem por descoberta.

A abordagem *DDL – Data Driven Learning* caracteriza-se por utilizar linhas de concordância para analisar a língua; centra-se nas relações e nos padrões léxico-gramaticais; fornece ao aluno o papel de descobridor/investigador; e concede ao professor a função de proporcionar ao aluno os meios que lhe permitam realizar descobertas a partir da observação das concordâncias. Deste modo, o aluno descobre

²⁶As colocações [...] coocorrem naturalmente e a primeira tarefa do professor de língua é garantir que não sejam, desnecessariamente, desmontadas na sala de aula. Se as palavras ocorrem juntas, os alunos precisam de observar essa coocorrência e, se elas devem ser registadas num livro de vocabulário, as palavras devem ser registadas juntas (tradução nossa).

²⁷Lewis (2000) aponta como estratégia para resolver os problemas de desmotivação dos alunos na aprendizagem da língua a realização de atividades promotoras da aprendizagem de *chunks - extensões* da língua, os quais integram *collocations, phrasal verbs* e *idioms*.

a língua por meio das suas próprias observações, transformando-se em agente do seu processo de aprendizagem.

Segundo Sardinha (2004, p. 292), as principais vantagens da abordagem *DDL* – *Data Driven Learning* giram em torno do facto de os alunos desenvolverem a aptidão de identificar regularidades e de realizar generalizações para as explicar. Por outro lado, o professor adota o lugar de guia ou mediador da pesquisa. Além disso, o ensino da gramática deixa de ser baseado na transmissão de regras.

A lexicometria é um procedimento metodológico e tecnológico de natureza objetiva, descritiva, indutiva e científica, que trata estatisticamente dados qualitativos sob fundo quantitativo, no sentido de caracterizar o contexto e a combinação de elementos lexicais de um determinado corpus. A lexicometria apresenta-se como um

conjunto de métodos que permitem operar, a partir de análises estatísticas, reorganizações formais do vocabulário (conjunto de formas atualizadas no discurso, atestadas num texto ou num corpus de textos). O estudo lexicométrico impõe o levantamento exaustivo de TODAS as ocorrências, de TODAS as formas do corpus a estudar (Carvalho et al., 1999, p. 225).

A análise estatístico-lexical, além de nos permitir aceder a um inventário rigoroso e minucioso do vocabulário de determinado corpus, fornece-nos também, devido aos programas de análise estatística, resultados sistematizados e objetivos, assegura-nos a distância necessária entre o corpus e o investigador, contribuindo, desse modo, para uma exposição objetiva e neutra dos dados quantificados. Neste sentido, concordamos com Santana (1995, p. 4), ao considerar que, com este tipo de metodologia, “os alunos das tradicionais ‘Letras’ podem executar trabalhos tão válidos e científicos como os seus colegas das, também, tradicionais ‘ciências exatas’. Penso que não será de menosprezar uma tal proposta”.

Equacionada sob um certo ponto de vista de configuração tradicionalista, a utilização da informática na análise lexical afigura-se improfícua, no entanto, muitos estudiosos das Humanidades em geral, para além de revelarem a salutar consciência da indispensável adesão das Humanidades à informática, como forma de garantir a vitalidade das Humanidades, no que respeita à análise estatístico-lexical, preconizam que a utilização do computador constitui uma mais-valia:

The computer is capable of processing vast amounts of material in a very short time, and with total accuracy. It can do in a few moments some things that it would take a human being many days or even weeks to do. Furthermore, the computer can produce information from texts in a form which reveals patterns that a human reader would probably never even notice (Wray et al., 1998, p. 213)²⁸.

Através da informática, é-nos possível observar, de forma rigorosa, a frequência com que determinadas palavras ocorrem no texto, analisar as palavras-

²⁸O computador é capaz de processar grandes quantidades de material num tempo muito curto e com total precisão. Pode fazer, em alguns momentos, algumas coisas que a um ser humano levaria dias ou mesmo semanas a fazer. Além disso, o computador pode produzir informações de textos de uma forma que revele padrões que um leitor humano provavelmente nem perceberia (tradução nossa).

chave, as palavras-tema, as formas exclusivas ou formas de frequência 1, os *hapax legomena* ou *hapaxes* (Hunston 2006), entre outros aspetos.

Biber (2011), referindo a integração dos métodos da linguística de corpus e dos objetivos e métodos de pesquisa da estilística tradicional, considera que, ao longo das últimas décadas, os métodos de pesquisa baseados em corpus têm sido usados para estudar a literatura e tornaram-se cada vez mais populares:

In sum, it can be argued that corpus-based research methods have been used to study literature for the past 50 years or more. Over the past decade, this research has become increasingly popular, carried out under the umbrella of 'corpus stylistics'. These recent studies are explicit in their goals of integrating both the methods of corpus linguistics and the goals and methods of traditional stylistic research. However, there seems to be great potential for new lines of research that integrate the statistical methods of earlier research with the more rhetorical concerns of recent studies (2011, p. 22)²⁹.

4 CONCORDÂNCIAS E SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA

A concordância fornece todos os contextos de ocorrência dos itens linguísticos do corpus. Por conseguinte, é possível verificar se determinado contexto em que certo item lexical ocorre é uma colocação, ou seja, se é frequente determinados itens surgirem contíguos em contextos linguísticos específicos.

A leitura das concordâncias deve ser efetuada a partir da coluna do nóculo, em direção aos seus colocados, tanto para a direita como para a esquerda. Sardinha (2004, p. 272) sublinha que, desse modo, é possível identificar “o ambiente mais típico do nóculo”, acedendo aos seus diversos sentidos/significados e respetivos padrões de uso.

De facto, as definições de concordância encontram-se completamente ligadas ao conceito de colocações/colocados. Uma definição de colocação implica fazer referência a Firth, que foi o primeiro a usar o termo e a explicá-lo com a sua célebre frase: “you shall judge a word by the company it keeps” (1957b, p. 11)³⁰. O autor considerou que os interlocutores, no ato de interação comunicativa real, possuem expectativas relativamente ao modo de utilização dos itens linguísticos, isto é, preveem os contextos associados a determinados itens linguísticos. Por isso, conclui-se que a linguagem se baseia em padrões léxico-gramaticais, sabidos e partilhados pelos falantes de um mesmo idioma. De acordo com Firth, “Meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea

²⁹Em suma, pode-se argumentar que os métodos de pesquisa baseados em corpus foram utilizados para estudar literatura nos últimos 50 anos ou mais. Na última década, essa pesquisa tornou-se cada vez mais popular, realizada sob a égide da ‘*corpus stylistics*’. Esses estudos recentes são explícitos nos seus objetivos de integrar os métodos da linguística de corpus e os objetivos e os métodos da pesquisa estilística tradicional. No entanto, parece haver um grande potencial para novas linhas de pesquisa que integram os métodos estatísticos de pesquisas anteriores com as preocupações mais retóricas de estudos recentes (tradução nossa).

³⁰Deves julgar uma palavra pela companhia que mantém (tradução nossa).

approach to the meaning of words. One of the meanings of night is its collocability with dark, of course, collocation with night” (1957a, p. 196)³¹.

Partington (1998, p. 16-17), partindo da definição de colocação de Sinclair (1991), de Leech (1974) e de Hoey (1991), apresenta três distintas definições de colocação:

- (1) Textual: “Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text” (Sinclair, 1991, p. 170)³².
- (2) Psicológica: “Collocative meaning consists of the associations a word acquires on account of the meanings of words which tend to occur in its environment” (Leech, 1974, p. 20)³³.
- (3) Estatística: “collocation has long been the name given to the relationship a lexical item has with items that appear with greater than random probability in its (textual) context” (Hoey, 1991, p. 6-7)³⁴.

A utilização de concordâncias na aula de língua é extremamente profícua. No âmbito dessa proficiência, Sardinha (2004, p. 279) salienta “a obtenção de respostas a perguntas” não respondidas em obras didáticas, o “desenvolvimento do espírito pesquisador”, “a independência em relação ao professor”, o “incentivo à postura ativa do aluno” e o “centramento no aluno e a individualização do aprendizado”. No entanto, o autor refere alguns impedimentos à utilização de concordâncias, sobretudo o facto de esse recurso didático exigir que os alunos e os professores sejam consciencializados e exercitados para a leitura direcionada pela palavra de busca (nódulo), tendo em vista a análise dos seus significados/sentidos e usos.

Através da análise de concordâncias na sala de aula, os alunos têm a oportunidade de confirmar as regras da gramática ou o uso e as especificidades léxicas, analisando palavras-chave em determinado contexto. Estas atividades implicam os alunos no processo didático, levando-os a desempenhar um papel mais ativo na aprendizagem do seu próprio vocabulário e, em função do seu nível de ensino, podem até discutir algumas das regras, a partir das suas observações dos padrões da língua. Entre outras atividades, os alunos podem descobrir formas linguísticas e significados novos, observar colocações típicas, relacionar palavras sintaticamente, identificar casos linguísticos de ambiguidade e polissemia, entre outros.

Efetivamente, as vantagens da utilização de *corpora* no processo de ensino/aprendizagem de uma língua residem na possibilidade que o principiante tem de aceder a um manancial muito amplo de exemplos de uso real da língua.

³¹O significado de colocação é uma abstração no nível sintagmático e não está diretamente preocupado com a abordagem conceptual ou a ideia do significado das palavras. Um dos significados da noite é a sua colocação com o escuro, é claro, colocação com a noite (tradução nossa).

³²Colocação é a ocorrência de duas ou mais palavras num espaço curto num texto (tradução nossa).

³³A colocação consiste nas associações que uma palavra adquire, devido aos significados das palavras que tendem a ocorrer em seu ambiente (tradução nossa).

³⁴Colocação, há muito tempo, é o nome dado ao relacionamento que um item lexical possui com itens que aparecem com maior probabilidade no seu contexto (textual) (tradução nossa).

5 CONCLUSÕES

A Linguística de Corpus revolucionou o pensamento e atuação linguísticos da atualidade. Hoje, com as ferramentas, cada vez mais completas, diversificadas e de fácil acesso, que a Linguística Computacional e de Corpus coloca ao dispor de quantos se interessam pelo estudo da língua, as possibilidades em aberto são a cada dia maiores e mais abrangentes, ao nível da pesquisa, investigação e ensino. Com efeito, já ninguém nega que o contributo da informática para a elaboração, a edição e o estudo de textos é hoje indiscutível, e que esse contributo tem acompanhado o desenvolvimento técnico do computador e do *software*.

A dificuldade que envolve a definição de Linguística de Corpus, como verificámos, como uma teoria ou como uma metodologia, tem sido debatida a partir de diferentes pontos de vista. Tem sido argumentado que a Linguística de Corpus não é verdadeiramente um domínio de pesquisa, mas apenas uma base metodológica para estudar a linguagem. No entanto, muitos linguistas que trabalham com corpus tendem a concordar que a Linguística de Corpus vai muito para além desse papel exclusivamente metodológico, visão que partilhamos.

O trabalho com *corpora* na sala de aula acarreta uma aproximação entre as práticas de investigação e as práticas de ensino-aprendizagem. O aluno adquire o papel de um investigador que pretende obter respostas a partir dos dados disponíveis no corpus. Deste modo, o aluno descobre a língua por meio das suas próprias observações, transformando-se em agente do seu processo de aprendizagem.

Através da informática, é-nos possível observar, de forma rigorosa, a frequência com que determinadas palavras ocorrem no texto, analisar as palavras-tema, as formas exclusivas ou formas de frequência, utilizar concordâncias, entre outros aspetos.

Estas atividades implicam os alunos no processo didático, levando-os a desempenhar um papel mais ativo na aprendizagem do seu próprio vocabulário e, em função do seu nível de ensino, podem até discutir algumas das regras, a partir das suas observações dos padrões da língua. Entre outras atividades, os alunos podem descobrir formas linguísticas e significados novos, observar colocações típicas, relacionar palavras sintaticamente, identificar casos linguísticos de ambiguidade e polissemia, etc.. De facto, a Linguística de Corpus proporciona ao ensino progressos inegáveis. Por isso, a este trabalho seguir-se-á um estudo, utilizando o programa NooJ, sobre os contos da tradição oral portuguesa, dando enfoque especial às concordâncias e à frequência das palavras e seu contributo para o ensino.

REFERÊNCIAS

- Biber D. Corpus linguistics and the study of literature: back to the future? *Scientific Study of Literature*, 2011;1(1):15–23.
- Bowkler L, Jennifer P. *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London/New York: Routledge; 2002.
- Carvalho D, Marques MER, Silva MF. *Discurso: práticas lexicométricas. Linguística computacional: investigação fundamental e aplicações*. Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística; 1999.

- Chomsky N. Three models for the description of language. *IRE transactions on information theory* IT-2; 1956;2(3)sept.:113-124.
- Chomsky N. The logical basis of linguistic theory. In: *Proceedings of the 9th international congress of linguists*. Horace Lunt; 1962. p. 914-978. The Hague: Mouton; 1964.
- Firth JR. Modes of meaning. In: Firth JR, editor. *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press; 1957a. p. 190-215.
- Firth JR. A synopsis of linguistic theory 1930–1955. In: *Studies in linguistic analysis*. Philological Society. 1957b;special volume:1–32.
- Gries S. Corpus linguistics and theoretical linguistics: A love–hate relationship? Not necessarily. In: *International Journal of Corpus Linguistics*. 2010;2(3):327–343. [citado 11 nov. 2019]. Disponível em: http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2010_STG_CorpLingLingTheory_IJCL.pdf.
- Halliday MAK. Corpus studies and probabilistic grammar. In: Aijmer K, Altenberg B, organizadores. *English corpus linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman; 1991. p. 30-43.
- Halliday MAK. *Computational and quantitative studies*. Edited by Jonathan J. Webster. London: Continuum; 2006.
- Hoey M. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press; 1991.
- Hunston S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press; 2006.
- Johns T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: Johns T, King P, editores. *Classroom concordancing*. ELR Journal. Birmingham University Press. 1991;4:27-46.
- Kennedy G. *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman; 1998.
- Leech, G. *Semantics*. Harmondsworth: Penguin Books; 1974.
- Leech G. The state of the art in corpus linguistics. In: Aijmer K, Altenberg B, editores. *English Corpus Linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman; 1991. p. 20-41.
- Leech G. Corpora and theories of linguistic performance. In: Svartvik J, editor. *Directions in corpus linguistics. Proceedings of nobel symposium, 4-8 august 1991*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter; 1992. p. 105-122.
- Leech G. Teaching and language corpora: a convergence. In: Wichmann A, et al., editores. *Teaching and language corpora*. New York: Longman; 1997. p 1-24.
- Lewis M. Language in the lexical approach. In: Michael L, editor. *Teaching collocation: further developments. The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications; 2000. p. 126-154.
- McEnery T, Wilson A. *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press; 1996.
- McEnery T, Gabrielatos C. English corpus linguistics. In: Aarts B, McMahon A, editores. *The handbook of english linguistics*. Oxford: Blackwell; 2006. p. 33-71.
- McEnery T, Xiao R, Tono Y. *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. London/New York: Routledge; 2006.
- Mello H, Sousa R. A linguagem da ciência: prospecção de dados baseados em corpora. In: *Anais – Seminários teóricos interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*; 2012. p. 1-19.
- Meyer CF. *English corpus linguistics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.

- Partington A. Patterns and meanings – using corpora for English language research and teaching (studies in corpus linguistics 2). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 1998.
- Sardinha TB. Linguística de corpus: histórico e problemática. Delta. 2000;16(2):323-367.
- Sardinha TB. Linguística de corpus. São Paulo: Manole; 2004.
- Sinclair J. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press; 1991.
- Sinclair J. Trust the text language, corpus and discourse. Edited with Ronald Carter. London: Routledge; 2004.
- Stubbs M. British traditions in text analysis: from Firth to Sinclair. In: Baker M, Francis F, Tognini-Bonelli E, editores. Text and technology: in honour of John Sinclair. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 1993. p. 1–46.
- Teubert W. My version of corpus linguistics. In: International Journal of Corpus Linguistics. 2005;10 (1):1–13. [citado 11 nov. 2019]. Disponível em: <http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005071006505939.pdf>.
- Teubert W. Rethinking corpus linguistics. In: A mosaic of corpus linguistics: selected approaches. Sánchez A, Almela M, editores. Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften; 2010. p. 19-41.
- Tognini-Bonelli E. Corpus linguistics at work. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 2001.
- Willis D. The lexical syllabus: a new approach to language teaching. London: Collins ELT; 1990.
- Wray A, Trott K, Bloomer A. Projects in linguistics – a practical guide to researching language. London: Arnold; 1998.

FLP21(2)

Manuel Joaquín SALAMANCA LÓPEZ; Francisco Antonio CHACÓN GÓMEZ-MONEDERO. *La escritura documental en un cabildo catedralicio (ss. XV-XVIII)*. Ciudad de México: Archivo General de la Nación-México, 2018. 226 págs. ISBN: 978-607-97747-6-9.

El cabildo ha constituido una de las instituciones esenciales de la diócesis y de la vida en las ciudades, tanto en los aspectos eclesiásticos como en los civiles. Su influencia en la realidad social ha sido apreciable en cada época histórica. Por ello, dado la pervivencia durante siglos de la dicha institución, no es de extrañar la riqueza que se conserva en sus archivos en lo que se refiere a patrimonio documental. Conscientes de esta riqueza documental, el Dr. Manuel Joaquín Salamanca López y el Dr. Francisco Antonio Chacón Gómez-Monedero han llevado a cabo la importante labor de recolección y estudio de los diferentes documentos expedidos y recibidos en un cabildo catedralicio durante la Edad Moderna, lo cual ha dado lugar a la presente obra.

Así mismo, cabe destacar que *La escritura documental en un cabildo catedralicio (ss. XV-XVIII)* se ha llevado a cabo gracias a la edición y el patrocinio del Archivo General de la Nación de México y del proyecto europeo de investigación “The creative Archives’ and users’ network”, dando como resultado una obra de gran calidad tanto en lo que se refiere a la impresión y a la alta resolución de las imágenes como en su contenido.

Por lo que respecta al carácter del libro, tal y como los mismos autores definen su propia investigación, “no estamos ante un manual de carácter teórico, sino ante un laminario que identifica cada documento transcrito con su correspondiente tipología gráfica y diplomática, amén de contextualizarlo en base a la aposición de su fecha”. Para alcanzar dicho objetivo se han servido de la materia prima documental que ofrece el Archivo de la Catedral de Cuenca, cuya variedad en las tipologías gráficas, los diferentes tipos documentales, el buen estado de conservación y, en definitiva, la calidad de los estudios ya realizados en base a sus numerosos fondos, proporciona un laminario esencial para aquellos interesados en el estudio de la escritura documental en un cabildo catedralicio desde el siglo XV hasta finales de la centuria dieciochesca.

En relación al contenido de la obra, además de una introducción en la que se exponen las líneas maestras que se seguirán a lo largo de la misma, se inicia presentando la estructura de un cabildo catedralicio. En este caso, y dado que la documentación que se ofrece proviene de la expedida o recibida por los diferentes integrantes del cabildo de la catedral de Cuenca, se estudia la composición del mismo aunque por norma general sus miembros son homologables a los de otros cabildos.

A lo largo del siguiente capítulo, los profesores Salamanca López y Chacón Gómez-Monedero profundizan en la documentación generada por un cabildo catedralicio y cómo se organiza la misma en el archivo de la catedral. Así, se exponen las diferentes secciones que conforman el archivo y las series documentales que las constituyen.

Antes de iniciar con el corpus documental, se facilitan, de forma breve pero explícita, los criterios que han adoptado los autores para llevar a cabo la transcripción

FLP21(2)

de los documentos que allí se ofrecen. A continuación, en el quinto capítulo se encuentra la esencia de la obra, es decir, el laminario o corpus documental. Dicho corpus está compuesto por un total de 94 diplomas cuyo arco temporal abarca desde el siglo XV hasta el XVIII, aportando 42 diplomas del siglo XV, 20 del siglo XVI, 18 del siglo XVII y, finalmente, 14 documentos de todo el siglo XVIII.

Ahondando en la estructura que sigue el corpus documental, en cada documento del laminario se incluye la fecha tópica y cronológica, el tipo documental que corresponde y su tipología gráfica. Todo ello acompañado por una digitalización del diploma en alta resolución y su correspondiente transcripción paleográfica. De este modo, y sin desmenuzar cada uno de los 94 documentos, los tipos documentales que con más frecuencia se estudian en el laminario son la provisión real, la cédula real, la carta de poder, la carta de venta, la carta de censo, la carta de confirmación, la carta de pago, la certificación, la sentencia, el memorial, el codicilo, las actas capitulares, el testamento, el testimonio notarial, las *litterae gratiosae* y un largo etcétera. Del mismo modo ocurre con el tipo de letra utilizada en los citados tipos documentales, pues se observa desde escritura precortesana hasta la humanística bastardilla, además de la letra cortesana, la letra cortesana con influencia humanística, la escritura gótica procesada, la letra humanística, la humanística cursiva... Resulta interesante destacar el uso de las diferentes nomenclaturas que se han otorgado a una misma escritura.

En último lugar, el apartado destinado a la bibliografía reúne las principales publicaciones sobre los diferentes ciclos escriturarios, los distintos tipos documentales y, en general, trabajos relacionados con el estudio de la Paleografía y la Diplomática. En definitiva, y a modo de conclusión, este laminario constituye un importante paso adelante para la actualización de los contenidos en el mundo de las Ciencias y Técnicas Historiográficas dado que permite estudiar la evolución de los tipos gráficos durante un amplio arco temporal — desde el siglo XV hasta el siglo XVIII — y, además, abrir un nuevo ámbito de trabajo sobre la documentación generada y expedida por los cabildos catedralicios.

Jaume Xavier Ramon Estrany*

Universidad Complutense de Madrid

* Doutorando do Departamento de História de América e Medieval e Ciências e Técnicas Historiográficas; jaramon@uclm.es