

LINGUÍSTICA E ENSINO

Aproximações e Possibilidades

Mirian Santos de Cerqueira
Leosmar Aparecido da Silva
(Organizadores)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

C416l Cerqueira, Mirian Santos de; Silva, Leosmar Aparecido da (org.).
Linguística e Ensino: aproximações e possibilidades /
Organizadores: Mirian Santos de Cerqueira e Leosmar Aparecido da Silva.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.
E-book: 2 Mb; PDF.
DOI: <https://doi.org/10.29327/5136744>

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-443-7.

1. Ensino. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

LINGUÍSTICA E ENSINO

Aproximações e Possibilidades

Mirian Santos de Cerqueira
Leosmar Aparecido da Silva
(Organizadores)

Copyright © 2022 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: ACESSA Design

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO_____7

Mirian Santos de Cerqueira

Leosmar Aparecido da Silva

CAPÍTULO I

Classes de palavras do Português: convergências e divergências entre a gramática normativa e a linguística estrutural_____11

Magdiel Medeiros Aragão Neto

CAPÍTULO 2

Padrões de concordância nominal de número no português escrito por alunos timorenses: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem_____50

Cláudia Roberta Tavares Silva

Thayse Carolina Ferreira Paraíso

CAPÍTULO 3

O processamento do imperativo na fala goiana: aspectos gramaticais e ensino_____81

Tainá Meira das Chagas

Mirian Santos de Cerqueira

CAPÍTULO 4

Cooperação e compartilhamento de intencionalidade como dispositivos interpretativos e de reanálise de sentenças estruturalmente ambíguas_____101

Alice Ribeiro Dionizio

Morgana Fabiola Cambrussi

CAPÍTULO 5

Preparação para a docência: descrição e análise linguística de construções equativas tautológicas na formação inicial_____125

Leosmar Aparecido da Silva

Gláucia Vieira Cândido

CAPÍTULO 6

Produções textuais no Ensino Médio: um estudo sobre indícios de autoria_____149

Guitemberg Marques Santos

Leosmar Aparecido da Silva

Mirian Santos de Cerqueira

CAPÍTULO 7

Linguística Aplicada Crítica e ensino: uma proposta de pedagogia crítica-reflexiva_____172

Rodriana Dias Coelho Costa

SOBRE OS AUTORES_____198

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado *Linguística e ensino: aproximações e possibilidades* surgiu da necessidade de se refletir sobre as relações entre a linguística e o ensino de língua portuguesa tanto no nível básico-Fundamental e Médio-quanto no nível superior, mais especificamente no âmbito da licenciatura em Letras e Bacharelado em Linguística. Para isso, o presente livro encontra-se organizado em sete capítulos, contando com a contribuição de diferentes campos da linguística e suas interfaces, por meio de pesquisas e estudos que trazem um olhar sobre fenômenos da língua/linguagem e suas relações e aproximações com o ensino. São capítulos produzidos por pesquisadores de diferentes áreas e subáreas da Linguística de diferentes universidades e instituições de ensino brasileiros.

O primeiro capítulo, *Classes de palavras do Português: convergências e divergências entre a gramática normativa e a linguística estrutural*, de autoria de Magdiel Medeiros Aragão Neto, apresenta uma visão panorâmica acerca do tratamento dado às principais classes de palavras gramaticais, tanto na perspectiva da gramática normativa quanto na perspectiva estrutural, discorrendo sobre os critérios adotados por cada uma das vertentes, seus problemas, pontos de aproximação e distinções.

O segundo capítulo, de autoria de Cláudia Roberta Tavares Silva e Thayse Carolina Ferreira Paraíso, intitulado *Padrões de concordância nominal de número no português escrito por alunos timorenses: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem*, analisa e descreve os resultados de um estudo sociolinguístico, de orien-

tação laboviana, acerca da concordância de número no âmbito do sintagma nominal em textos escritos por estudantes aprendizes da variedade portuguesa de Timor-Leste. As autoras argumentam que a língua portuguesa aprendida pelos alunos timorenses apresenta influência da língua tétum, sobretudo no que diz respeito à morfossintaxe desta língua. Além disso, o *input* linguístico a que tais estudantes têm acesso não é de natureza robusta, o que termina por dificultar o processo de ensino e aprendizagem formal da língua alvo. Somado a isso, o estudo em questão demonstrou que um outro fator limitante para aprendizagem de LP são as estratégias didáticas desenvolvidas nesse contexto de ensino.

O terceiro capítulo, cujo título é *O processamento do imperativo na fala goiana*, de autoria de Tainá Meira das Chagas e Mirian Santos de Cerqueira, apresenta os dados de um estudo sobre o uso do imperativo gramatical por estudantes do curso de Letras/Português e Bacharelado em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. O estudo em questão lança mão de um experimento psicolinguístico de leitura automonitorada, realizado com 25 estudantes dos cursos referidos. Os resultados apontaram um acentuado emprego do imperativo associado ao subjuntivo, em oposição com a média acima de 90% do uso do imperativo associado ao indicativo presente na fala espontânea da região Centro-Oeste.

O quarto capítulo, de autoria de Morgana Fabiola Cambrussi e Alice Ribeiro Dionizio e intitulado *Cooperação e compartilhamento de intencionalidade como dispositivos interpretativos e de reanálise de sentenças estruturalmente ambíguas*, tem como objetivo central fazer uma releitura e reanálise de um estudo desenvolvido por Gravina e Dionizio (2016) acerca da ambiguidade estrutural de sentenças relativas como *O veterinário vacinou a gatinha da menina que é muito graciosa*. A proposta do capítulo é estudar o mesmo fenômeno à luz de outro paradigma teórico. Ao invés de lançarem

mão da Teoria do Labirinto ou *Garden Path* para o estudo do processamento das sentenças relativas ambíguas, Cambrussi e Dionizio partem da perspectiva teórica proposta por Tomasello (2008) acerca da cognição social, mais especificamente com base na ideia de *cooperação e compartilhamento de intencionalidade*. Os resultados apontados pelo estudo em questão mostram que o *processo interpretativo das sentenças relativas ambíguas pode ser compreendido por compartilhamento de intencionalidade e da comunicação humana cooperativa*.

O quinto capítulo, intitulado *Preparação para a docência: descrição e análise linguística de construções equativas tautológicas na formação inicial*, de autoria de Leosmar Aparecido da Silva e Gláucia Vieira Cândido, aborda tautologias de valor, do tipo *criança é criança*, e mostra que os alunos-estagiários da licenciatura em Letras conseguem perceber os propósitos comunicativos da tautologia nos contextos em que elas aparecem, e também sua funcionalidade e produtividade. Conforme afirmam os autores, os estagiários perceberam melhor as diferenças semânticas entre duas tautologias de valores semelhantes, mas ainda hesitam quanto às diferenças sintáticas e pragmáticas. Além disso, os alunos-estagiários destacaram importantes aspectos das tautologias para serem ensinados no ensino básico. Pesquisas dessa natureza contribuem para o avanço das discussões sobre um ensino produtivo, reflexivo e crítico da gramática da língua portuguesa entre professores em formação inicial para que possam oferecer ensino de qualidade.

O sexto capítulo, intitulado *Produções textuais no Ensino Médio: um estudo sobre indícios de autoria*, produzido por Guitemberg Marques Santos, Leosmar Aparecido da Silva e Mirian Santos de Cerqueira, inicialmente, coloca em discussão a questão da autoria em produções textuais de alunos do Ensino Médio para, em seguida, analisar indícios de autoria nos textos com base nas noções

de projeto de texto e de intertextualidade. Os autores constataram que os indícios de autoria se manifestam por meio da marcação de posicionamento estratégico do aluno em relação ao tema proposto. Estratégico tanto em relação ao modo de elaboração do projeto de texto quanto em relação às vozes sociais intertextualizadas na produção. É um trabalho relevante, uma vez que o tema da autoria ainda precisa ser discutido, amadurecido e implementado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, dada a sua importância para a constituição do sujeito e de seu protagonismo na sociedade.

O sétimo capítulo, *Linguística Aplicada Crítica e ensino: uma proposta de pedagogia crítica-reflexiva*, de autoria de Rodriana Dias Coelho Costa, aborda o ensino de Português como língua adicional e língua materna, buscando, por meio de uma proposta didática, estabelecer uma aproximação entre os campos de conhecimento da Linguística Aplicada Crítica e os campos de conhecimento da Pedagogia Crítica. Para isso, a autora faz uma panorama da epistemologia do conhecimento no campo de estudos da linguagem, mais especificamente no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada Crítica e Análise do Discurso Crítica, mostrando de que maneira esses construtos teóricos podem lançar luz para uma proposta de ensino de português para italianos, tomando como ponto central a ideia de criticidade mediada por gêneros textuais/discursivos.

Os organizadores.

Classes de palavras do Português: convergências e divergências entre a gramática normativa e a linguística estrutural

Magdiel Medeiros Aragão Neto

*Amar é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo
Zélia Duncan*

A língua, como sistema simbólico que é, às vezes, faz-nos misturar as palavras e as coisas que elas denotam. Às vezes, fazemos essa mistura propositadamente, como Zélia Duncan, pois se no amar cabem de vez tantas outras coisas, talvez caibam também todos os verbos do mundo. De forma menos poética, mas não menos bela e engenhosa, fazemos caber todos os verbos do mundo na classe dos verbos. Fazemos caber todos os verbos, todos os nomes, todas as outras palavras em classes. Mas o que são classes de palavras? Quais e quantas são as classes de palavras do português?

Neste capítulo, trataremos das classes de palavras da língua portuguesa a fim de observarmos convergências e divergências entre a abordagem da gramática normativa e a da linguística estrutural, escola linguística que descreve detalhadamente as classes de pala-

vras. No campo da gramática normativa, trabalharemos com três obras específicas: Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima; Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra; Novíssima gramática da língua portuguesa, de Domingos P. Cegalla. No campo da linguística estrutural, trabalharemos também com três manuais, quais sejam: Estrutura da Língua Portuguesa, de Joaquim Mattoso Camara Jr.; Estrutura Morfo-Sintática do Português, de José Rebouças Macambira; Morfologia Portuguesa, de José Lemos Monteiro.

1 Classes de palavras

Muito comumente, para fins de análise linguística e ensino-aprendizagem de línguas, as palavras são categorizadas léxico-gramaticalmente. Gramáticas, livros didáticos e manuais de morfologia consomem diversas páginas tratando das classes de palavras. Dicionários apresentam as palavras, para facilidade de consulta, em ordem alfabética, mas no início de cada entrada comumente especificam a classe e subclasse(s) a que cada palavra pertence.

A categorização de palavras também é feita por muitos manuais de linguística, independentemente da escola à qual se filiem. Até mesmo muitos linguistas que não trabalham propriamente com a noção palavra, mas sim com a noção de vocábulo ou de itens lexicais, tratam da categorização de tais unidades, a exemplo de Camara Jr. (2019) e Lemos (2002).

A categorização, ou seja, formação de categorias/classes é um processo cognitivo essencial ao ser humano, como demonstram trabalhos da linguística cognitiva (cf. LAKOFF, 1987), da psicologia (cf. CLARK; CLARK, 1977) e da psicolinguística (cf. Bloom, 2002). Seja na abordagem das gramáticas, seja na dos dicionários, seja na dos manuais de linguística, na fica implícito que os humanos categorizam as palavras lexicalmente. Sendo assim, muito comumente

supõe-se que as palavras antes mesmo de serem usadas já estão em classes, que muitas vezes são apresentadas como classes estanques. Tanto que gramáticas, livros didáticos e alguns manuais específicos de morfologia tratam de um suposto processo de formação de palavras chamado de derivação imprópria, que muda uma palavra de uma classe para outra, ou de um suposto morfema posicional.

Algumas gramáticas e manuais usam a expressão *partes do discurso* para esse tipo de categorização. Essa abordagem remete ao modelo que os latinos reproduziram dos gregos em que as palavras eram classificadas, rotineiramente, a partir de sua ocorrência no discurso, as palavras eram/são então as suas partes. Essa é, digamos, uma abordagem contextualizada para as classes de palavras, o que torna flexível a concepção do processo de categorização, semelhantemente ao que temos hoje, em maior o menor grau, em algumas abordagens linguísticas estruturalistas, funcionalistas e cognitivas, que deslocam o processo de categorização como ocorrendo exclusivamente no léxico para a interação do léxico com a gramática. Porém, mesmo algumas gramáticas e manuais que usam a nomenclatura “partes do discurso” nem sempre são flexíveis quanto aos métodos de classificação das palavras.

As gramáticas tradicionais, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), as gramáticas normativas, os livros didáticos e muitos manuais de morfologia apresentam dez classes de palavras. Além dessas dez classes, a tradição gramatical e NGB apresentam uma décima primeira classe, onde são alocadas palavras que não “couberam” nas dez classes tradicionais: a classe das palavras denotativas.

Especialmente nas gramáticas e livros didáticos, a categorização parte de aspectos conceituais, ou seja, semânticos. Às vezes não só parte, mas é predominantemente semântica, embora, muito comumente, as gramáticas normativas e/ou tradicionais não te-

tenham sequer um capítulo consistente sobre semântica. Algumas abordagens realizam a categorização de palavras com base em aspectos semânticos, mas incorporam também aspectos formais/morfológicos e funcionais/sintáticos. Em boa parte da linguística estrutural e da gerativa, por exemplo, a categorização de palavras centrada em aspectos semânticos é rejeitada, a favor de uma desejada categorização formal, já que a semântica não se presta a algumas formalizações “pacificamente” bem-aceitas.

2 Classes de palavras

Vejamos as dez tradicionais classes de palavras, ou partes do discurso, e a excedente décima primeira classe, na ordem em que comumente são elencadas. Salientamos, no entanto, que as análises a seguir, feitas por gramáticos e linguistas, dizem respeito especificamente à língua portuguesa. Para uma análise mais abrangente e interlinguística seriam necessários dados detalhados de outras línguas, o que não se enquadra na proposta deste capítulo, que tem como foco a língua portuguesa. Para maior clareza, dividimos cada classe em três tópicos: Gramáticas, onde citamos e/ou resumimos as definições das três gramáticas analisadas; Manuais, onde citamos e/ou resumimos as definições dos três manuais de linguística analisados; Análise, onde apresentamos alguma análise sobre alguns aspectos das gramáticas e dos manuais no que dizem respeito à classe de palavra abordada.

2.1 Substantivo

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 110), o ‘Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam.’.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 191, *itálico e parênteses dos autores*), “Substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. [...] Do ponto de vista funcional, o substantivo é a palavra que serve, *privativamente*, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronome substantivo, numeral ou qualquer palavra substantivada).”

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 130), “Substantivos são palavras que designam os seres. Os substantivos exercem na frase diversas funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc.”

Manuais

José Rebouças Macambira (1999) analisa cada categoria de palavra sob três aspectos: o mórfico, o sintático e, por fim, o semântico. O linguista diz que sob o aspecto mórfico os substantivos podem ser quadriformes (*menina, menina, meninos, meninas*), biformes (*livro, livros*) ou uniformes (*lápis, férias*). Lembra, porém, que outras categorias como artigo, pronome e adjetivo podem também ser quadriformes. Assume como critério mórfico decisivo a derivação por meio do sufixo diminutivo de tamanho {-inho} à [-inho, -zinho], que significa pequeno, ou do aumentativo de tamanho {-ão} à [-ão, -zão], que significa grande, e respetivos femininos: *livro-livrinho-livrão, computador-computadorzinho-computadorzão, casa-casinha-casona/casão, pá-pazinha-pazona*. Sob o aspecto sintático é substantivo toda palavra que puder ser imediatamente antecedida de artigo e/ou pronome possessivo: *o livro, meu livro*. Sob o aspecto semântico, Macambira diz que diz que afirmar que o substantivo é a palavra que designa os seres é proveitoso apenas quando se trata de seres concretos.

Joaquim Mattoso Camara Jr. (2019), por meio do critério morfossemântico que comumente usa, não considera o substantivo como uma categoria de palavras em si, mas sim como uma categoria funcional da macro categoria morfossemântica dos nomes e dos pronomes. Camara Jr. diz que se pode identificar o nome “[...] por meio da partícula, ou forma dependente, que é o ‘artigo’, e é passível de um plural em /S/ (além da distinção em gênero)” (p. 118-119, aspas e parênteses do autor).

A exemplo de Camara Jr. (2019) e diferentemente de Macambira (1999), José Lemos Monteiro (2002) considera que substantivo é uma função do nome ou do pronome, não uma categoria. Vale chamar atenção para o fato de que já no início de sua proposta de classificação, fortemente inspirada em Camara Jr., Monteiro diz que está tratando não da classificação de palavras, mas sim vocábulos, ou seja, diz que trata de classes de vocábulos. Quando então usarmos o termo *palavra* relacionado a Camara Jr. ou Monteiro, estamos usando-o com a definição acima apresentada para palavra léxico-gramatical, que não é contraditória à noção de vocábulo desses dois linguistas.

Análise

As definições do substantivo apresentadas nas três gramáticas são prioritariamente semânticas, secundariamente, em duas das três gramáticas, o critério sintático entra como auxiliar. O morfológico não é usado como critério de identificação.

No aspecto semântico, Lima (2012) apresenta definição mais robusta, que pode dar conta tanto de casos como *João* e *caneta*, quanto de *resiliência*, *corrida* e *calma*. As definições de Cunha e Cintra (2017) e de Cegalla (2008) são bastante falhas ao mencionarem os seres em geral, ou apenas os seres, entidades estas em nenhum momento definidas.

Quanto ao aspecto sintático/funcional, Cunha e Cintra (2017) são mais precisos do que Cegalla (2008), ao afirmarem que o substantivo serve privativamente de núcleo, não de elemento periférico do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente passiva. No entanto, Cegalla deixa espaço aberto para outras funções, não listadas imediatamente, como núcleo do complemento nominal, que é privativa do substantivo, e de alguns adjuntos adnominais e advérbias, que não é privativa de substantivos.

Já os critérios de categorização empregados por Camara Jr. não são claros no capítulo destinado exclusivamente à classificação dos vocábulos formais. O uso do artigo para identificação dos nomes é aplicável não aos nomes em gerais, já que adjetivos e advérbios não aceitam ocorrerem relacionados ao artigo.

Ainda que não tenhamos abandonado a concepção de vocábulo aos moldes de Camara Jr., quanto ao substantivo nossa posição é a mesma de Camara Jr. e de Monteiro: a categoria de palavras é o nome, substantivo, adjetivo e advérbio são categorias funcionais, ou seja, são funções que os nomes podem exercer de acordo com o contexto sintático. Esta é uma alternativa econômica e que livra a análise morfológica de conceitos inconsistentes como morfema posicional e derivação imprópria, porque é uma análise mais substancial para a explicação de fenômenos como a alternância entre *velho amigo* e *amigo velho*. Podemos ainda aplicar a essa categorização, o aspecto funcional da abordagem de Cunha e Cintra (2017), pois o nome substantivo pode exercer a função a de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto, do complemento nominal e de alguns adjuntos adnominais.

Não descartamos, porém, a abordagem de Lima (2012), como completar ao proposto no parágrafo imediatamente acima. Também não descartamos de todo a abordagem de Macambira (1999), para a identificação do substantivo, porém o substantivo como subcategoria dos nomes e com a ressalva de que é muito reduzido é o número substantivos quadriformes já que, como levantou Luiz Carlos

de Assis Rocha (2008), em sua grande maioria substantivos são morfológicamente variáveis quanto ao número, mas apenas um número praticamente insignificante é variável quanto ao gênero. No entanto, como mostra Macambira em sua abordagem com construções antes mesmo de existir a gramática de construções, o aumentativo e o diminutivo, ambos de tamanho, são sim processos derivacionais pelos quais talvez a totalidade dos substantivos podem passar, a exemplo de *computador-computadorzão-computadorzinho*, *dois-doisão-doisinho*, *dezena-dezenona-dezeninha*.

Subcategorização dos substantivos podem ser interessantes, a exemplo dos contáveis e incontáveis, próprios e comuns, particularizantes e genéricos. No entanto uma subcategorização que a tradição gramatical continua adotando e pode sem prejuízo algum para o estudo e ensino do substantivo ser abolida é a de substantivos abstratos e concretos que, por sua ainda perspectiva filosófica, mais dificulta do que facilita a compreensão. É certo que, se estas duas subcategorias forem redefinidas por uma perspectiva mais cognitiva de apreensão do mundo, por meio dos sentidos sensório-motores, serão de menos difícil compreensão. Que implicações essa reconceptualização da categoria pode ter para a produção textual é algo a se verificar, no entanto, em nossas produções textuais, raras devem ser as situações nas quais nos perguntarmos se vamos ou não fazer uso de determinado substantivo em virtude de ele ser ou não abstrato.

2.2 Artigo

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 139, aspas do autor), “O artigo é uma partícula que precede o substantivo, assim à maneira de ‘marca’ dessa classe gramatical.”.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 218), “Dá-se o nome de artigo às palavras *o* (com as variações *a*, *os*, *as*) e *um* (com as variações *uma*, *uns*, *umas*), que se antepõem aos substantivos [...]”.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 157), “Artigo é uma palavra que antepomos aos substantivos para dar aos seres um sentido determinado ou indeterminado. [...] Indica, ao mesmo tempo, o gênero e o número dos substantivos.”.

Manuais

Macambira (1999, p. 46) afirma que “o artigo não tem forma especial que o distinga como classe gramatical; assume as flexões de gênero e número que não são classificatórias, pois são comuns ao substantivo, ao adjetivo, ao pronome e ao numeral. À semelhança do pronome, recusa os sufixos superlativos, característicos do adjetivo – um motivo entre outros para incluí-lo na classe do pronome.”. No aspecto sintático, o linguista mostra que, eliminando-se a ideia de substantivo elíptico, é fácil perceber que o artigo substitui o substantivo, a exemplo de *Os celulares IOS são resistentes, mas os Android têm mais aplicativos*. Semanticamente, o artigo, diz Macambira, não tem significado específico, pois outras palavras, a exemplo dos chamados artigos definidos e indefinidos também particularizam, como *meu*, e generalizam, como *qualquer*. A posição de Macambira, inspirado em Camara Jr. (2019) e Harold E. Palmer, é de que os artigos devem ser incluídos na classe dos pronomes.

Camara Jr. (2019) não considera o chamado artigo como uma categoria de palavras, mas sim como uma subcategoria dos pronomes construída em virtude da função adjetiva que exerce em relação aos substantivos. O artigo é, segundo o linguista, um pronome adjetivo.

A exemplo de Camara Jr. (2019), e neste caso também a exemplo de Macambira (1999), Monteiro (2002), assume que essa categoria que as gramáticas e a NGB chamam de artigo é mais consistentemente categorizada como pronome, no caso, pronome adjetivo.

Análise

No que diz respeito ao artigo, aderimos à posição de Camara Jr. (2019) e de Monteiro (2002) de que artigo é uma categoria que funciona como adjetivo dentro da categoria geral que é o pronome.

A definição de artigo apresentada por Lima (2012) dá-se a partir do critério formal já que os chamados artigos são difíceis de serem definidos conceitualmente. Metodologicamente, porém, a definição é vaga já que os pronomes demonstrativos e os numerais podem também preceder o substantivo marcando-o como categoria gramatical. Cunha e Cintra (2017) também se isentam de definir o artigo conceitualmente, mas ao mesmo tempo que definem a categoria já listam todos os seus itens. A definição de Cegalla (2008) pode induzir a erro de interpretação, já que pronomes a exemplo de *este* e *algum* podem ser antepostos a substantivos indicando respectivamente determinação e indeterminação. Outros problemas da definição deste gramático é que o artigo não dá sentido determinado ou indeterminado aos seres, existe aí uma confusão entre a língua e o mundo extralinguístico, mais indicado seria dizer que o artigo dá sentido determinado ou indeterminado aos substantivos, já que ao definir o substantivo o gramático diz apenas e inadequadamente que esta é a palavra que dá nome aos seres. Mas mesmo se se assumisse que o artigo dá sentido determinado ou indeterminado aos substantivos, estaria errada a definição porque a (in)determinação semântica, também chamada de subespecificação semântica, é um fenômeno alheio à relação artigo substantivo. Observe-se que *relógio* é indefinido quando ao tipo: se de pulso ou de parede. Ainda assim, não faz diferença nenhuma,

quanto a determinação ou indeterminação, se *relógio* ocorre com o artigo definido ou indefinido, como em *o relógio* e *um relógio*, continua sendo uma palavra semanticamente indefinida. A determinação ou indeterminação dos chamados artigos diz respeito ao modo de apresentação da entidade discursiva, que pode ter ou não um correspondente no mundo. O artigo definido, discursivamente, refere-se a determinada entidade como já conhecida, linguística ou extralinguisticamente. Saliente-se que se trata de uma apresentação discursiva que pode não corresponder ao que se conheça como realidade, pois podemos não conhecer determinada entidade e ainda assim nos referirmos a ela como conhecida. Com o artigo indefinido ocorre o oposto, refere-se a uma entidade discursiva como sendo até então desconhecida.

2.3 Adjetivo

Gramática

Segundo Rocha Lima (2012, p. 141), “Adjetivo é a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo.”.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 259), “O adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: 1º.) para caracterizar os seres, os objetos os as noções nomeadas pelo substantivo, [...] 2º.) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência etc.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 159), “Adjetivos são palavras que expressam as qualidades ou características dos seres. [...] Na frase, os adjetivos exercem as funções sintáticas de predicativo e adjunto adnominal.”.

Manuais

Macambira (1999) assume que morficamente adjetivo é toda palavra que possa formar o superlativo em {-íssimo}, {-érrimo} ou {-limo}, bem como os respectivos femininos: *leve-levíssimo*, *fechosa-fechosérrima*, *fácil-fácilimo*. Também são adjetivos as palavras que aceitam {-mente} para formarem advérbios: *leve-levemente*, *fechosa-fechosamente*, *fácil-facilmente*. Aos adjetivos também se pode aplicar os sufixos diminutivos de intensidade {-inho} à [-inho, -zinho], que significa pouco, ou do aumentativo de intensidade {-ão} à [-ão, -zão], que significa muito, e respetivos femininos: *leve-leve-zinho-levezão*, *fechosa-fechosinha-fechosona*, *fácil-fácilzinho-fácil-zão*. Quanto ao aspecto sintático, Macambira diz que os adjetivos se deixam anteceder pelo advérbio *tão*: *tão leve*, *tão fechosa*, *tão fácil*. Quanto ao aspecto semântico, o linguista diz que a afirmação de que o adjetivo é a palavra que exprime qualidade “[...] não resiste à menor crítica, pois a *bondade* é sem dúvida uma qualidade, e, no entanto, não se pode considerá-la como adjetivo. A maioria dos advérbios terminados em *-mente* expressam também qualidade; outros que não terminam em *-mente*, como *bem* ou *mal*, expressam também qualidade; mas por isto não vão chamar-se de adjetivos [...]” (p. 38)

Camara Jr. (2019), não considera o adjetivo como uma categoria de palavras per si, mas sim como uma função da classe morfos-semântica dos nomes e dos pronomes.

A exemplo de Camara Jr. (2019) e diferentemente de Macambira (1999), Monteiro (2002) considera que adjetivo é uma função do nome ou do pronome, não uma categoria isolada.

Análise

No que diz respeito ao adjetivo, também aderimos à posição de Camara Jr. (2019) e de Monteiro (2002) de que adjetivo é uma

categoria funcional da categoria geral que é o nome. Como concordamos que os adjetivos são funções que ocorrem em duas categorias distintas, o nome e o pronome, e que na primeira o adjetivo é denotacional e na segunda ele é dêitico ou fórico, como observa Monteiro (2002), concordamos com Macambira (1999) em três pontos, quanto aos adjetivos denotativos: 1) que prototipicamente aceitam o aumentativo ou o diminutivo, ambos de intensidade, a exemplo de *saudável-saudavelzinho-saudavelzão*, *feliz-felizinho-felizão*; 2) comumente aceitam o sufixo adverbial {-mente}, a exemplo de *saudável-saudavelmente*, *feliz-felizmente*; e 3) que outras categorias de palavras podem expressar propriedades, principalmente o substantivo e o advérbio. Para maior precisão, deve-se ainda observar que propriedades podem ser denotadas pelo nome, mais prototipicamente pelo adjetivo, mas também por outras subcategorias do nome: substantivo e advérbio.

Salientamos, no entanto, que abordagens semânticas como a de Lima (2012), que define inadequadamente o adjetivo como “a palavra que restringe a significação do substantivo” (p. 141), são equivocadas e geram equívocos, a restrição de significado é um processo semântico por meio do qual o significado de uma palavra passa de mais amplo para mais restrito, a exemplo significado de *gado* que com o tempo, para os não especialistas, passou de rês/rebanho para bovino. Em *gado magro*, *gado* não é interpretado como bovino por causa de *magro*, mas por causa de um processo semântico anterior à combinação entre essas duas palavras; em *casa amarela*, em nada *amarela* restringe o significado de *casa*. O que os adjetivos realizam em termos semânticos é relacionar substantivos a certas propriedades, sem restringirem ou ampliarem o significado do substantivo.

A abordagem de Cunha e Cintra (2017) é inadequada por dizer que o adjetivo é um modificador, sem deixar claro o que chamam de modificador. Se se tratar da noção sintática de modificador, pode

ser considerada consistente; se se tratar de modificador no sentido daquilo que modifica semanticamente, é uma noção inadequada porque, como vimos, o adjetivo não modifica o sentido de um substantivo. Devido à ambiguidade do termo *modificador*, a gramática apresenta uma falha metodológica. Em virtude dessa falha, é muito provável que os consulentes não especialistas subentendam modificador no sentido de realizar alguma alteração no significado do substantivo e, conseqüentemente, construam uma conceptualização equivocada para o adjetivo.

A definição de Cegalla (2008) aparentemente não apresenta inadequações, mas observemos que o gramático diz que os adjetivos “[...]expressam as qualidades ou características dos seres. [...]” (p. 159), observemos, porém, três problemas: 1) da forma que está dito (e as formas de dizer certamente podem levar a interpretações e conclusões distintas), supõe-se que a única categoria que expressa qualidade são os adjetivos, mas, como já vimos, não é apenas esta categoria; 2) a oposição semântica criada entre *qualidades* e *características* é totalmente dispensável, já que não são explícitos os significados desses dois termos; e 3) adjetivos não se relacionam apenas a seres, mas também a substantivos como *amor* e *natação*, que não são seres.

2.4 Numeral

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 153), “Numerais são palavras que designam os números, ou a ordem de sua sucessão [...] podem-se usar individualmente, com valor de substantivo, [...] ou como adjetivo, isto é, junto de um substantivo, ao qual acrescenta uma indicação de quantidade ou de ordem.”

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 384, versale-tes dos autores), “Para indicarmos uma quantidade exata de pessoas ou coisas, ou para assinalarmos o lugar que elas ocupam numa série, empregamos uma classe especial de palavras – os *numerais*. Os numerais podem ser *cardinais*, *ordinais*, *multiplicativos* e *fracionários*.”

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 174), “Numeral é uma palavra que exprime número, ordem numérica, múltiplo ou fração.”

Manuais

Macambira (1999) diz que palavras que denotam número mas aceitam plural devem ser tratadas como substantivo porque, além da flexão, aceitam também a determinação por um número propriamente dito e/ou pelo que é conhecido como artigos. Exemplos são *dezena* e *milhão*, como se pode ver em *a dezena*, *duas dezenas*, *as duas dezenas* e *o milhão*, *dois milhões* e *os dois milhões*. Outra propriedade que possibilita essas palavras serem tratadas como substantivos é o fato de não poderem ocorrer imediatamente anterior ou depois de substantivos, já que a língua portuguesa não aceita dois substantivos ocorrerem imediatamente um com o outro, é preciso que eles sejam mediados, por exemplo, por alguma preposição. As palavras que Macambira apresenta como numerais propriamente ditos são apenas os números cardinais, que, segundo o linguista, tem apenas o número *um* e seu feminino, já que todas as demais palavras da categoria são plurais supletivos de *um* ou *uma*, a duas únicas palavras passíveis de singular na categoria. Observa que os cardinais rejeitam, por exemplo, o aumentativo, aceito pelos substantivos; o superlativo, aceito pelos adjetivos; e o sufixo adverbial {-mente}, também aceito pelos adjetivos. Ao contrário, observa Macambira, os numerais ordinais e multiplicativos, à semelhança dos adjetivos, aceitam flexão de gênero e de número,

bem como o sufixo {-mente}. O autor argumenta que as palavras que são consideradas formarem a categoria dos numerais são mais consistentemente categorizáveis como pronomes numerais adjetivos definidos

Camara Jr. (2019) não trata da categoria dos numerais. Mas, em outros trabalhos de Camara Jr., depreende-se que ele considera que os numerais pertencem à categoria dos nomes.

Diferentemente de Macambira (1999), Monteiro (2002) assume que essa categoria que as gramáticas e a NGB chamam de numeral é mais consistentemente categorizada como nome, cujas funções podem ser de substantivo ou de adjetivo.

Análise

Com base nos argumentos apresentados pelos três linguistas imediatamente acima, percebe-se que existir uma categoria dos numerais como a tradição gramatical estrutura é optar pela proliferação de categorias. No entanto, diferentemente de Macambira (1999) que recategoriza os numerais como pronomes, somos consoantes Monteiro (2002) e vemos a opção de categorizá-los como nomes a mais interessante porque os numerais têm comportamento sintático e mórfico igual à maioria dos substantivos, aceitando, por exemplo, ser precedido por pronomes demonstrativos e a derivação de aumentativo ou diminutivo de tamanho como em *sete-setão-setinho*.

Analisando a definição de numeral das três gramáticas acima citadas, a de Lima (2012) nem consegue apresentar um argumento que evite considerar-se os numerais como pertencentes às categoria dos nomes, já que o próprio gramático diz que os numerais podem ter o valor de substantivo. A definição de Cunha e Cintra (2017) apresenta o numeral em relação com pessoas e coisas, que são linguisticamente expressas pelos substantivos, desse modo

fazem ressaltar a função adjetiva do numeral. A definição de Cegalla (2008) dá ao numeral o status de substantivo, falta apenas usar o termo coisas como nesta citação adaptada a nosso argumento: “Numeral é uma palavra que exprime [coisas como] número, ordem numérica, múltiplo ou fração.” (p. 174). Pode-se contra-argumentar que números, por exemplo, não são propriamente coisas, no entanto, o gramático não especifica a que tipo de entidades coisas se refere. Mais uma vez, como quase sempre, a vagueza e ambiguidade conceitual da tradição gramatical apresenta-se como uma falha metodológica e um argumento muitas vezes contra a própria gramática tradicional.

2.5 Pronome

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 157, *apud* Said Ali), “Pronomes é uma palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso.”, essa definição, saliente-se, não é do próprio Lima, é assumida por ele, mas é própria de Said Ali.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 289), “Os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem pois: a) para representar o substantivo [, ...] para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado”.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 179), “Pronomes são palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso.”

Manuais

Macambira (1999) assume que é pronome a categoria que, morfológicamente, além de rejeitar sufixos como o aumentativo

de intensidade ou de tamanho, o superlativo e o adverbial {-mente}, algumas vezes, aceita a oposição entre pessoas gramaticais. Sintaticamente, observa que o pronome ou ocorre em relação com um substantivo, na maioria das vezes antes deste, ou assume o lugar de um substantivo, ou do verbo ou de uma oração. Em consequência de tais propriedades mórficas e sintáticas, Macambira considera como parte da categoria dos pronomes, o que a maioria das análises reconhece como duas categorias distintas dos pronomes: artigos e numerais. Considerando o aspecto semântico, Macambira apresenta subcategorizações, no entanto, não é por meio de aspectos semânticos que a grande categoria é por ele proposta.

Camara Jr. (2019) considera o pronome como uma categoria morfossemântica de palavras que podem exercer três funções distintas: de substantivo, de adjetivo e de advérbio. Mantém na classe todos os elementos já comumente nela elencados e a ela acrescenta os tradicionalmente chamados artigos. Diz que “Quanto ao pronome, o que o caracteriza semanticamente é que, ao contrário do nome, ele nada sugere sobre as propriedades por nós sentidas como intrínsecas no ser [a que nos referimos...] O pronome limita-se a mostrar o ser no espaço, visto esse espaço em função do falante [...]” (p.119).

Em consonância com Camara Jr. (2019) e Macambira (1999), Monteiro (2002) assume que a categoria dos pronomes pode ser subcategorizada, de acordo com a função sintática dos seus itens, em substantivos, adjetivos e advérbios. Mas, diferentemente de Macambira, não inclui nesta categoria o que as gramáticas e a NGB chamam de numeral. A propriedade central, segundo Monteiro (2002), a toda a categoria do pronome é que seus elementos são desprovidos de denotação e, assim, são dêiticos ou fóricos.

Análise

Nossa posição é a mesma de Mattoso (2019), Macambira (1999) e Monteiro (2002), quanto à permanência de todas subcategorias já comumente assumidas como pronomes, bem como nessa categoria serem incluídos os tradicionais artigos. Quanto ao numeral ser recategorizado como pronome, discordamos de Macambira e concordamos com as abordagens de Camara Jr. e Monteiro, porque os numerais mostram propriedades mórnicas muito próprias dos nomes, bem como em virtude de os numerais não serem nem fóricos nem dêiticos.

2.6 Verbo

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 169), “O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais.”

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 393, versaletes e itálico dos autores), “Verbo é a palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo [, ...] O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela *função obrigatória* de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.”

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 194), “Verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno. O verbo é palavra indispensável à organização do período. Dentre as classes de palavras, o verbo é a mais rica em flexões. Com efeito, o verbo

reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz. Ao conjunto ordenado das flexões ou formas de um verbo dá-se o nome de *conjugação*.”

Manuais

No que tange ao verbo, Macambira (1999, p. 39) diz que “Pertence à classe do verbo toda palavra que admitir as seguintes flexões [: ...] *-r*: correspondente ao infinitivo[: ...] *-ndo*: correspondente ao gerúndio[: ...] *-rei*: correspondente ao futuro do presente[: ...] *-ria*: correspondente ao futuro do pretérito [...] É a classe de maior riqueza formal e por conseguinte a mais facilmente identificável [... no entanto, ...] é ao sentido que a tradição recorre para identificar o verbo.”. Quanto ao aspecto sintático, com exceção dos impessoais, os verbos podem manter concordância com os pronomes *eu*, *tu*, *você*, *ela/ele*, *nós*, *vós*, *vocês*, *elas/eles*. Quanto ao aspecto semântico, Macambira (1999, p. 41) afirma que o relevante para a identificação do verbo “[...] é a perspectiva de tempo, e o mais que se acrescente há de, por certo, atrapalhar”, pois observa que outras classes podem expressar ação, fenômeno ou estado.

Camara Jr. (2019) diz que o verbo “[...] apresenta noções gramaticais, e morfemas gramaticais correspondentes, de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ser a que ele é associado como ponto de partida do processo que designa.” (p. 119). O linguista caracteriza conceitualmente o verbo como a palavra que em sentido amplo representa processos.

Assim como todo estruturalista, Monteiro (2002) rejeita o critério semântico como base para estabelecimento da categoria dos verbos. Afirma que não é preciso se saber o significado de uma palavra para se saber se ela é um verbo, basta nela se reconhecer as desinências modo-temporais e número-pessoais. Questiona as noções de ação e estado relacionadas ao verbo e diz que o que de-

termina uma palavra como sendo verbo ou não é a possibilidade de a ela se juntarem morfemas de tempo. “Contudo, é viável conceber que, em termos semânticos, nomes e verbos correspondem a diferentes representações da realidade expressa pela linguagem. Os verbos atualizam representações dinâmicas; os nomes traduzem visões estáticas. Em sentido mais profundo, nomes e verbos seriam aspectos de uma mesma essência. Talvez por isso, em geral, os semantemas não se caracterizam como verbais ou nominais. Apenas a flexão é que indica a dinamicidade para os verbos (temporalidade) ou a estaticidade para os nomes (ausência de variação tempo/espço).” (MONTEIRO, 2002, p. 227, parênteses do autor.)

Análise

Nossa posição é muito consoante às de Macambira (1999), Camara Jr. (2019) e Monteiro (2002), a categoria verbo é muito facilmente definida morfossintaticamente em línguas como o português porque é a única categoria que aceita desinência modo-tempo-aspectual. Em termos semânticos, a tradição gramatical apresenta definições nem sempre coerentes para tal categoria, assim como a abordagem de Camara Jr. ao assumir que apenas verbos representam processos e nomes como *viagem*, *julgamento* e *consolação* não representam processos. No entanto, na abordagem conceitual da gramática tradicional, já se percebe noções cognitivas, porque estas são também, mas não apenas, conceituais. O mesmo percebe-se quando Monteiro (2002) analisa semanticamente a diferença entre verbos e nomes. No entanto, é inadequado se pensar que a gramática cognitiva é uma roupagem nova para a gramática tradicional. Ao passo que ambas têm aspecto conceitual, o que se tem de essencialmente diferente na abordagem cognitiva é: 1) uma abordagem científica, na maioria das vezes tecnicamente explícita, e principalmente desprovida de avaliações quanto

ao desprestígio ou prestígio de determinadas formas linguísticas; 2) um número bem maior de dados geralmente sincrônicos entre si, inclusive dados de outras línguas, que não apenas o latim e o grego clássicos; e 3) muitas vezes evidências de experimentos neurocognitivos, psicolinguísticos e antropológicos.

2.7 Advérbio

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 226), “Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias *circunstâncias* que cercam o significado verbal. Alguns advérbios, chamados de *intensidade*, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios, para indicar-lhes o grau[...] Alguns há, até, que não acompanham a verbos, mas somente a adjetivos e advérbios [...]”.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 555-556, versaletes dos autores), “O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo [...] A essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhe são privativas. Assim, os chamados advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido [...] de uma adjetivo [ou] de um advérbio [...] Saliente-se ainda que alguns advérbios aparecem, não raro, modificando toda a oração”.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 259), “Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. [...] Na oração, o advérbio exerce a função sintática de adjunto adverbial. [...] A maioria dos advérbios modifica o verbo, ao qual acrescenta uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios.”

Manuais

Macambira (1999) observa que há dois tipos de advérbios: os do sistema fechado e os do sistema aberto. Estes são reconhecidos por terminarem em *-mente* e, por isso, terem oposições formais com adjetivos. Aqueles são não identificáveis formalmente, mas são identificáveis como palavras que respondem às perguntas *Onde?* e *Quando?* Por serem em pequeno número, são facilmente elencáveis, a exemplo de *aqui*, *ali*, *hoje* e *amanhã*. O advérbio se distingue do adjetivo por ser invariável, diz Macambira, que também afirma que no concernente ao aspecto semântico é inconsistente declarar que advérbio é a palavra que exprime qualidade ou circunstância, porque substantivos e adjetivos, a exemplo de *tranquilidade* e *tranquilo*, podem também exprimir qualidade ou circunstância. Lembra ainda que o advérbio pode relacionar-se também um substantivo, a exemplo de “Homens *assim* mudarão a face da terra” e “A citação *abaixo* vai convencê-lo” (Cf. p. 44, exemplos e itálicos do autor.). Macambira mostra também que o advérbio pode modificar toda a oração, mas discorda de Nesfield de que o advérbio possa modificar a preposição e a conjunção, como em “O pássaro voava *exatamente* sobre a cabeça do adormecido” e “Aborreço este lugar *somente porque* o ar é muito quente” (Cf. p. 44, exemplos e itálicos do autor), seu argumento é que em conjunto com preposição ou conjunção o advérbio é um ampliativo dessas palavras. O advérbio, adverte Macambira, não modifica também o artigo e a interjeição.

Camara Jr. (2019) não considera o advérbio como uma categoria de palavras, mas sim como a função que pode ser exercida pela classe morfossemântica dos nomes e dos pronomes. Assume, em consonância à tradição gramatical, que o advérbio é “[...] um nome, ou pronome, que serve de determinante a um verbo.” (p. 120). Diz ainda que “[...] Alguns advérbios têm a função complementar, na língua, de acrescentar uma qualificação a mais a um adjeti-

vo [...]” (p. 120), mas, diz que, diferentemente de como a gramática tradicional faz, essa função complementar não deve ser levada em consideração, já que não se aplica a todos os itens da categoria.

Consoante Camara Jr. (2019), e diferentemente de Macambira (1999), Monteiro (2002), assume que essa categoria que as gramáticas e a NGB chamam de advérbio é mais consistentemente categorizada como uma categoria funcional, seja dos nomes, seja dos pronomes, assim como os substantivos e os adjetivos.

Análise

O conceito de advérbio apresentado por Lima (2012) é inadequado por não se saber claramente em qual sentido o termo *modificador* deve ser entendido, provavelmente como modificador de sentido, como diz Cegalla (2008). É evidente que o advérbio não modifica o sentido do verbo: quando se diz *Agão comeu o bolo apressadamente*, *apressadamente*, ou qualquer outro advérbio, em nada modifica o sentido do verbo *comer*, que nesse contexto continua sendo basicamente mastigar e engolir, que é exatamente o mesmo de *comer* em *Agão comeu o bolo*. O que o advérbio faz em relação ao verbo é especificar a(s) perspectiva(s) sob quais determinada situação é apresentada, se, por exemplo, sob a perspectiva do modo com *apressadamente*, ou a perspectiva da quantidade com *muito*, ou a perspectiva do tempo com *ontem*. Outro problema operacional da definição de Lima é o uso inadequado da expressão *podem também prender-se*, porque: 1) faz subentender que o advérbio se prende também ao verbo; e 2) o advérbio não se prende nem ao verbo, nem ao adjetivo, nem a outro advérbio, nem a palavra nenhuma porque o advérbio não é tipo algum de afixo, mas sim palavra que, por sua vez, não se compõe com outras gerando palavras compostas. Quanto ao aspecto semântico, a abordagem de Camara Jr. é, observe-se, semelhante à de Cegalla: quando um advérbio coocorre com um adjetivo ele não acrescenta a este uma qualifica-

ção a mais, mas sim especifica a perspectiva sob a qual o significado do adjetivo deve ser entendida.

Cunha e Cintra (2017) dizem que o advérbio de intensidade pode reforçar o sentido de um adjetivo ou de um advérbio, contudo, como observamos *muito*, em *muito verde*, não reforça o sentido de *verde* aqui tomado como adjetivo, *muito* nos faz selecionar como referente para *verde* uma tonalidade forte de tal cor; assim como em *muito apressadamente* o advérbio de intensidade não reforça o sentido de *apressadamente*, *muito* nos faz interpretar como referente para *apressadamente* uma intensidade forte para tal modo. Se, em referência a algo que é todo verde, a exemplo de uma bola, dizemos que esse algo é mais verde do que outro, é porque usamos um processo metonímico por meio do qual podemos entender uma cor com o sentido de tonalidade. Quanto à cor em si, ela é ou não é considerada verde de acordo com determinados padrões de luz, óticos etc., ainda que nem sempre esses padrões sejam bem delimitados.

É importante ter em mente casos como os elencados por Macambira (1999) em que um advérbio coocorre também com nomes e preposições, mas, ao contrário deste linguista e similarmente a Camara Jr. (2019) e Monteiro (2002), acreditamos que o advérbio pode ser bem categorizado como uma subcategoria dos nomes, se tiverem significados denotativos, ou pronomes se tiverem significados fóricos ou dêiticos. Por fim, é importante lembrar-se de que, embora não seja a norma culta, alguns muito poucos advérbios podem receber flexão, a exemplo de *meia*, em *Já estou meia alegre*, ou de *muita*, em *Esta camisa é muita bonita*.

2.8 Preposição

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 231), “Preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro.” e são divididas em acidentais e essenciais.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 569), “Chamam-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)”. (Parênteses dos autores.)

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 268), “Preposição é uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos.”

Manuais

A preposição, segundo Macambira (1999), não apresenta aspecto mórfico relevante que a insinue como categoria, já que não recebe nenhum tipo de flexão no português e, por conseguinte, não faz de parte de paradigma algum, ainda que possam servir de base para formação de derivados, a exemplo de *contra-contrário*, *ante-diante*, *pós-após*. Sintaticamente é então que se estabelece esta categoria que é subdividida em duas: essenciais e acidentais. As preposições essenciais são todas as palavras que puderem preceder os pronomes oblíquos tônicos *mim*, *ti* e *si*, como em *a mim*, *de mim* e *para mim*. As preposições acidentais são aquelas que podem enquadrar-se em esquemas como estes dois adaptados do autor, *Aqui tudo muda _____ o calor do dia* ou *_____ o texto foi lido*. As preposições que se enquadram nesses dois esquemas,

observe-se, são diferentes: *Aqui tudo muda durante/exceto/fora/salvo/menos o calor do dia; Nem/até/mesmo/só* Agão tinha corrido 32km. Quanto ao aspecto semântico, assume Macambira, também é falho para a instituição desta categoria, porque a preposição é um conectivo, confundindo-se assim com a conjunção, que é outro tipo de conectivo. Não obstante, ele volta à sintaxe e apresenta uma lista das categorias que podem ser antecedentes das preposições: verbo, substantivo, adjetivo e pronome. Nesta lista, observe-se, são omitidos os advérbios, por considerá-los como palavras que constituem locução com a preposição e formarem unidades semânticas que podem ser substituídas por uma simples preposição, conforme seu exemplo: *Falei relativamente ao caso vs Falei sobre o caso* (Cf. p. 65). Macambira lista também as categorias que podem ser consequentes da preposição: substantivo, pronome, infinitivo, advérbio e adjetivo.

Camara Jr. (2019) não considera a preposição uma palavra, mas sim um vocábulo. Apresenta a preposição como uma subcategoria de outra subcategoria: os conectivos. Mais especificamente, segundo o linguista, a categoria maior é a dos conectivos, imediatamente a esta existem duas outras categorias: a dos conectivos subordinativos e a dos conectivos coordenativos. Imediatamente, então, à subcategoria dos subordinativos existem duas outras: a dos conectivos subordinativos de palavras e a dos conectivos subordinativos de sentenças. Os conectivos subordinativos de palavras são o que a tradição gramatical e ele chamam de preposição. A preposição é, então, a própria subcategoria dos conectivos subordinativos de palavras.

Lemos (2002) assume a mesma categorização de Camara Jr. (1999) no tange à categoria que as gramáticas e a NGB chamam de preposição.

Análise

É impossível não concordar com todos os três gramáticos e os três linguistas acima em que a preposição é um elemento conectivo. Os seis autores acima falam da preposição, da conjunção e do pronome relativo como palavra conectivas, mas esquecem que, ainda que de natureza distinta, o verbo muito comumente é também uma palavra conectiva que, por meio dessa propriedade, conecta/relaciona entidades distintas a uma mesma situação, a exemplo da conexão sintático-semântica que *comeu* estabelece entre *Agão* e o *bolo* em *Agão comeu o bolo*. Faz-se necessário se perceber que a conectividade é uma propriedade gradual que perpassa distintas classes de palavras.

É preciso também se fazer ressalvas sobre o que as três gramáticas dizem. Lima (2012) diz que as preposições subordinam um termo a outro, mas não diz, na definição, de que natureza são esses termos, mais especificamente não diz se são palavras ou sintagmas, também não diz qual é o tipo de dependência que há entre os dois termos relacionados pela preposição. Cunha e Cintra (2017) dizem que na relação que a preposição desencadeia entre dois termos, embora também não definam o que para eles significa *termo*, o segundo explica ou completa o sentido do primeiro. Isso, porém, não é o que acontece: em *anel de ouro*, *ouro* não explica nem completa em nada o sentido de *anel*, *anel* em *anel de ouro* continua com o mesmo sentido de quando está sozinho ou de quando está com um adjetivo qualquer, a exemplo de *grande* em *anel grande*. Cegalla (2008, p. 268) diz que a preposição “liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos.”, a forma como diz leva a entender, por exemplo, que em *anel de ouro* a palavra *anel* é dependente e *ouro* é principal, quando o que ocorre na língua é o posto.

São coerentes as perspectivas de Camara Jr. (2019) e Monteiro (2002) em categorizar a preposição como uma subcategoria dos conectivos, mais especificamente a dos conectivos subordinantes. Observe-se, porém, que desde o estruturalismo a maioria das teorias sintáticas atuais percebeu que uma frase não é imediatamente constituída por meio de palavras, mas sim por meio de sintagmas. Assim sendo, em *anel de ouro*, ao contrário do que afirmariam estes dois linguistas, o conectivo *de* não está propriamente conectando dois substantivos, está conectando o sintagma nominal que tem como núcleo o substantivo *ouro* com o substantivo *anel* de forma a constituir outro sintagma maior [anel [de [ouro]SN]SP]SN, que pode ser usando em contextos como *Anel de ouro é bonito*.

Muito relevante também é a abordagem de Macambira (1999) ao propor três construções que auxiliem na tarefa de identificação dos itens dessa categoria, bem como sua distinção em relação a outros conectivos. Curiosamente, Macambira, porém, apresenta palavras como *até* e *só* que em usos a exemplo de *Até/Só Agão tinha corrido 32km* não relaciona duas unidades. Muitas gramáticas colocam essas duas palavras em uma categoria miscelânea chamada de palavras denotativas.

É ainda necessário se observar que nem todas as preposições, ou conectivos subordinativos de palavras, têm o mesmo estatuto. Na literatura linguística é muito comum distinguir-se entre preposições lexicais, que Macambira e Lima chamam de acidentais, e preposições funcionais, que Macambira e Lima chamam de essenciais: estas são desprovidas de significado lexical, a exemplo da preposição que em português auxilia o verbo *gostar*. O *de* presente em *Agão gosta de bolo*, ocorre como um auxílio sintático do verbo, não por questão semântica pois não contribui em nada para o significado nem do sintagma verbal, [gosta [de [bolo]SN]SP]SV, nem do sintagma nominal, [bolo]SN. A contribuição das preposições funcionais é, segundo a abordagem gerativa, atribuir caso

a sintagmas nominais desprovidos de caso. As preposições lexicais além de realizarem a função de sintática de atribuição de caso, também contribuem para o significado do sintagma que encabeçam, a exemplo do *em* presente no sintagma preposicional [em [Recife] SN]SP que nos faz reconhecer no sintagma como um todo o papel temático de locativo. Ao tratarmos da conjunção, reformularemos a ideia de que a conjunção liga duas palavras.

2.9 Conjunção

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 234), “Conjunções são palavras que relacionam entre si: a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.). b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação.”

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 593), “Conjunções são vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 289), “Conjunção é a palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração.”

Manuais

Segundo Macambira (1999), o critério mórfico não é relevante também para categorizar as conjunções, já que elas são palavras invariáveis. O aspecto sintático é relevante para a identificação da conjunção, pois essa categoria realiza conexões específicas, consoante as duas categorias em que se subdividem: coordenativas e subordinativas. As conjunções coordenativas ligam unidades com funções

sintáticas equivalentes, seja duas orações, dois predicativos etc., no entanto, não podem, junto com seu consequente, assumir a primeira posição da sequência linguística: *Caminhei e nadei* é possível, mas *E nadei caminhei* não é possível. As conjunções subordinativas ligam unidades com funções sintáticas distintas muito frequentemente podem ser movidas, junto com seu consequente para a primeira posição da sequência linguística: *Sorri quando te vi* é possível, igualmente é possível *Quando te vi sorri*; *Maria viu que João comeu o bolo* é possível, igualmente possível é *Que João comeu o bolo Maria viu*. Também as conjunções subordinativas podem levar o verbo das orações que introduzem a assumirem desinência de subjuntivo. Observemos, porém, que essa possibilidade de desencadeamento do subjuntivo deve ser considerada apenas nas variedades do português em que esse tipo de desinência ainda subsiste.

Camara Jr. (2019) não considera também a conjunção uma palavra, mas sim um vocábulo. Reconhece, similarmente à tradição gramatical, que aquilo que é tradicionalmente chamado de conjunção está em duas subcategorias distintas de conectivos: subordinativos e coordenativos. Como já dito, mais especificamente, segundo o linguista, categoria maior é a dos conectivos, imediatamente a esta existem duas outras categorias: a dos conectivos subordinativos e a dos conectivos coordenativos. Imediatamente, então, à subcategoria dos conectivos subordinativos existem duas outras: os conectivos subordinativos de palavras e os de subordinativos de sentenças. Os conectivos subordinativos de sentenças são então as conjunções subordinativas. Sobre as conjunções coordenativas, Camara Jr. diz que elas estabelecem coordenação tanto entre palavras como entre sentenças. Diz ainda que “Os vocábulos coordenativos são os mesmos em qualquer dos casos [...]” (p. 121).

Lemos (2002) assume a mesma categorização de Camara Jr. (1999) também no tange à categoria que as gramáticas e a NGB chamam de conjunção.

Análise

A definição que Lima (2012) dá para as conjunções é bem interessante, no entanto o uso do termo *determina* é vago ao não especificar a qual tipo de determinação o gramático fala, possivelmente a semântica. A definição de Cunha e Cintra (2017) é vaga devido ao uso indeterminado de *termo*, e também pelo impreciso uso *semelhantes*. Não é claro a qual aspecto Cunha e Cintra se referem quando falam de termos semelhantes: semelhantes morfológica, sintática ou semanticamente. A definição de Cegalla (2008) é equivocada porque a conjunção não liga imediatamente palavras, se o faz é de forma mediata, imediatamente ela liga sintagmas, desde os mais básicos até a própria oração que é o maior tipo de sintagma.

Assumimos como pertinentes as abordagens de Camara Jr. (2019) e a de Monteiro (2002). No entanto, ao assumirmos tais abordagens, os termos *conjunção* e *preposição* perdem a funcionalidade como rótulos de categorias, pelo menos ao descrever unicamente a língua portuguesa.

Salientamos, porém, que a palavra não é a unidade característica que os conectivos ligam, mas sim o sintagma porque entre os elementos conectáveis pelo menos um é sintagma e, por conseguinte, que os que conectivos não ligam uma palavra a outra palavra. Os conectivos formam uma categoria maior que engloba duas outras categorias: 1) os conectivos subordinativos, que conectam unidades sintáticas hierarquicamente diferentes; e 2) os conectivos coordenativos, que conectam unidades sintáticas hierarquicamente idênticas e mantém o conjunto das unidades conectadas na mesma categoria das partes. O *de* em [anel [de [ouro]SN]SP]NP conecta um sintagma nominal a uma palavra, que são unidades sintáticas hierarquicamente distintas, bem como o *que* de [[Mônica] SN [viu [que [Agão comeu o bolo]OS]FunçSN]SV]OP, que conecta uma oração [Agão comeu o bolo]OS ao verbo *viu*. O *e* de [[Agão]

SN e [o aluno]SN]SN conecta dois SN, que são unidades sintáticas hierarquicamente idênticas, bem como o *mas* de [[Agão nadou]O mas [não cansou]O]O conecta duas unidades sintáticas hierarquicamente equivalentes, mantendo o conjunto resultante na mesma categoria de suas partes.

Observe-se ainda que, ao contrário do que afirma Camara Jr., as conjunções não são as mesmas para a coordenação entre palavras/sintagmas e entre frases. Existem conectivos coordenativos, a exemplo de *e*, que funcionam tanto com palavras e sintagmas como com frases, contudo existem coordenativos específicos de frases, a exemplo de *mas*. Indubitavelmente a sequência *Agão mas Morgs comeram o bolo* é agramatical porque um conectivo estritamente frasal não pode coordenar sintagmas. Assim sendo, os conectivos coordenativos dividem-se também entre sintagmáticos e frasais, alguns a exemplo de *e* são comuns às duas categorias.

2.10 Interjeição

Gramáticas

Segundo Rocha Lima (2012, p. 140), “Interjeição é a palavra que exprime *emoção*. As interjeições são *elementos afetivos* da linguagem, e valem por frases inteiras, cujo sentido, às vezes, pode variar segundo a entoação que as acompanhe.”

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 605), “Interjeição é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções”.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 300), “É uma palavra ou locução que exprime um estado emotivo [...] Vozes ou exclamações vivas, as interjeições são um recurso da linguagem afetiva ou emocional.”

Manuais

A interjeição, mesmo sendo uma categoria de palavra invariável, ainda pode ser observada sob o aspecto mórfico, diz Macambira (1999), ao mostrar que a estrutura interna de boa parte dessas palavras desobedece a estrutura fonológica da língua e gera unidades morfologicamente incompatíveis com outras palavras, a exemplo de *Tch* e *psiu*. Há também outro tipo de interjeição que não viola a fonologia da língua, diz Macambira, que coloca nessa subcategoria palavras como *oxalá*, *eis* e *cadê*. O aspecto sintático, porém, é o mais relevante para se delimitar essa categoria, pois são palavras que não têm função sintática alguma e não mantêm relações com outras palavras. Pelo aspecto semântico, Macambira diz que se as interjeições não têm sentido completo, ainda assim é, no mínimo, frase parcial.

Camara Jr. (2019) não fala nada sobre interjeição.

Monteiro (2002), sem análise ou discussão alguma, diz que não existe a classe das preposições: “As interjeições não são palavras, porém frases de situação.” (p. 235).

Análise

Nossa posição, contrária à de Monteiro (2002), é a de que existe a categoria das preposições, mas não exatamente como propõe Macambira (1999), muito menos como a tradição gramatical propõe. Expressões como *Bravo!* e *Droga!*, comumente listadas nas gramáticas como interjeições, não são interjeições, são frases interjetivas, tanto é evidente que são frases que as próprias gramáticas as apresentam com a interjeição, que é um sinal de pontuação que representa determinado tipo de entonação. As entonações não ocorrem em palavras, mas em frases, ainda que uma determinada frase, a exemplo de *Bravo!*, possa ser constituída de uma única palavra. Palavras têm acento, não entonação. Outra evidência,

na própria gramática, contra a noção de interjeição é que a grande maioria das palavras listadas como sendo desta categoria figuram em outras categorias, a exemplo de *bravo*, que é adjetivo, e *droga*, que é substantivo. Poder-se-ia argumentar que as interjeições expressam emoção, mas este argumento é fraco, uma frase também expressa emoção, especialmente se enunciada com uma entonação forte como a de *Bravo!* Isolada da entonação a palavra *bravo* não expressa emoção alguma. A frase *Venha aqui!*, com uma entonação forte, também expressa emoção, talvez raiva, mas, assim como *Bravo!* e *Droga!*, não é uma interjeição, é uma frase (verbal) constituída de duas palavras, porque não existe nenhuma sintática que determine o número máximo de palavras de uma frase nem que impeça uma frase de ser constituída de uma única palavra.

As interjeições podem ser de dois tipos. Um tipo de interjeição, e o mais facilmente reconhecível, são aquelas que constituem unidades totalmente ou parcialmente desordenadas em relação à estrutura morfofonológica da língua, a exemplo de *tch*, interjeição de desaprovação que é pronunciada não com a corrente de ar saindo, mas sim entrando, e de *uh*, interjeição de alívio em que a vogal é longa e termina com leve aspiração. Há também as interjeições como *oxalá* e *tomara*, que obedecem à estrutura morfofonológica da língua e expressam desejo favorável a uma dada situação. Nos quatro exemplos apresentados, nenhum deles precisa do auxílio de uma exclamação que indique entonação forte, porque a entonação é propriedade da frase. Quando interjeições se tornam frases, recebem então alguma entonação, seja fraca, média ou forte. Morficamente a interjeição é indivisível. Sintaticamente, ela por se só constitui frase porque não consegue exercer nenhuma função sintática no interior de uma outra frase. A interjeição não consegue ser interpretada como parte de uma frase porque ela própria é uma frase independente inteira. Pode, porém, aparecer no interior de outra frase, a exemplo de *Ele disse oxalá a você*, que neste caso percebe-se a elipse da expressão *a palavra* antes de *oxalá*. *Eu, tch*,

nem sei... é um exemplo de uma interjeição no interior de uma frase, mas neste caso é uma frase intercalada porque mesmo no meio de outra frase não exerce função sintática alguma e tem pausas bem definidas delimitando suas fronteiras. Semanticamente as interjeições expressam de forma mais lexicalizada, volição, como *oxalá* e *tomara*, ou, menos lexicalizadamente, avaliação intersubjetiva do enunciador a respeito de determinadas situações ou entidades, ou o estado psicoemocional do enunciador, como *tch* e *uh*.

2.11 Palavras Denotativas

Gramáticas

Rocha Lima (2012) não trata das chamadas palavras denotativas.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra (2017, p. 566), com tópico ao fim do capítulo sobre advérbios, dizem que “Certas palavras, por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios, passaram a ter com a *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, classificação à parte, mas sem nome especial. São palavras que denotam, por exemplo: 1) inclusão [... ;] b) exclusão [... ;] c) designação [... ;] d) realce. Reconhecem a inadequação do termo *denotativas* e dizem ainda que a denotação “[...] é próprio das unidades lexicais em geral.” (p. 566, *itálico dos autores*).

Manuais

Os três manuais consultados não tratam desta categoria de palavras.

Análise

São compreendidas como palavras denotativas todas aquelas que a tradição gramatical, por dificuldade conceitual e/ou de cri-

térios morfossintáticos, não consegue categorizar em nenhuma das dez primeiras categorias. O próprio rótulo dado à categoria já é estranho, visto que faz supor que essas palavras são denotacionalmente muito fortes, porém as ditas palavras denotacionais nem sempre têm denotação, a exemplo de *eis* e *até* em *Eis que Agão se alegrou* e *Até Agão se pronunciou*. A fim de evitar essa categoria desestruturada, alguns gramáticos e linguistas distribuem essas palavras noutras categorias tradicionais. Macambira (1999), por exemplo, aloca *eis* na classe das interjeições e aloca *até* na classe das preposições, ainda que *até*, como usado no exemplo acima não esteja realizando conexão alguma entre sintagma e palavra. O fato é que a categoria das palavras denotativas é um expediente da tradição gramatical para evitar categorias com muito poucos itens, ainda que estabeleçam a classe dos artigos que têm apenas oito itens, é também um atestado da inflexibilidade com que categoriza suas unidades.

Considerações Finais

Devemos estar atentos de que a categorização não é algo natural, no sentido de que é realizado pela própria Natureza, mas sim algo típico da natureza dos seres vivos. É um processo cognitivo muito útil às espécies em geral, um processo que funciona inclusive em prol da preservação das espécies (cf. BLOOM, 2002; LAKOFF, 1987; CLARK; CLARK, 1977).

As categorizações das unidades, construções e processos linguísticos não são naturais por si mesmas, são ferramentas que atendem determinadas necessidades linguísticas, analíticas e de ensino-aprendizagem. A partir dessa perspectiva, de modo geral, algumas questões, não necessariamente novas, que aqui vão ficar em aberto, mas em algumas pesquisas linguísticas já têm sido objeto de estudo, devem ser feitas.

Cognitivamente realizamos a categorização das palavras já no léxico ou só quando o léxico está em interação com a gramática? Têm as palavras de pertencerem exclusivamente em uma única categoria gramatical? Algo é já substantivo no léxico ou só o é na gramática? Poderia a categorização ser feita em algum espectro linguístico fora do léxico? Será que a categorização pode realizar-se em algum ponto de intersecção entre o léxico e a gramática? Poderia a categorização ser gradiente de forma começar a ser feita, ou prevista no léxico, e continuar se constituindo na interação entre o léxico e a gramática até se estabilizar na gramática e consubstanciar-se no uso?

Mesmo que se possa realizar categorização de palavras, ou seja, criar classes de palavras, para fins exclusivamente de ensino formal da língua, para proposição de normas linguísticas ou para análise descritiva/explicativa da língua, os caminhos e as nuances são diversos, como mais detidamente são explicitados pela linguística estrutural do que pelas gramáticas normativas, já que estas nem sempre explicam, mas sim buscam normativizar um ideal de uso.

Referências

BLOOM, Paul. **How children learn the meanings of words**. Cambridge: MIT, 2002.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2019 [1970].

CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48^a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CLARK, Herbert H; CLARK, Eve V. **Psychology and language**: an introduction to psycholinguistics. Nova York: H. B. Jovanovich, 1977.

CRYSTAL, David. **How language Works**. London: Penguin, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 50ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MACAMBIRA, José R. **Estrutura morfo-sintática do português**. 9ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MONTEIRO, José L. **Morfologia portuguesa**. 4ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

JACKENDOFF, Ray. **Semântica lexical**: entrevista com Ray Jackendoff. **ReVEL**, v. 11, n. 20, 2013. ISSN 1678-8931. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/167269794e695934b2e3446ac8479f2d.pdf>> . Acesso em: 24 nov. 2022.

PETTER, Margarida M. T. Morfologia. In: **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, Luiz C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

Padrões de concordância nominal de número no português escrito por alunos timorenses: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem

Cláudia Roberta Tavares Silva
Thayse Carolina Ferreira Paraíso

No continente asiático, mais precisamente, em Timor-Leste, o multilinguismo é evidenciado por diferentes grupos étnicos. Além disso, o processo de colonização portuguesa por que passou esse país colocou a língua portuguesa (LP) em contato com diversas línguas naturais desses grupos, o que culminou na emergência do português de Timor-Leste (doravante, PTL) entendido aqui, portanto, como uma das variedades não-europeias do português. É importante dizermos ainda que há línguas com mais de uma filiação genética, a saber: austronésia e papuásica, as quais deram origem a uma série de outras famílias linguísticas e subfamílias. Esse multilinguismo vivenciado pelos timorenses inicia-se no ambiente familiar e, dentre as diversas línguas locais, segundo afirma Albuquerque (2011), é a língua tétum que se encontra presente em toda a sociedade, podendo ser adquirida como primeira língua (L1) ou como segunda língua (L2) em diferentes situações de diglossia, possuindo o estatuto de língua nacional/ interétnica/ língua franca. Segundo Sofia Deus (2011, p. 235), é a

língua da qual também existem variedades muito distintas. O Tétum térrique é uma variedade da língua hoje falada essencialmente na região de Soibada, sendo também percebida como uma variedade utilizada especialmente em contextos literários e mais eruditos. Outra das variedades desta língua é o Tétum ocidental ou ‘Belunês’, o qual é de influência malaia e é falado na região oriental do Timor indonésio (portanto, perto da fronteira com Timor-Leste) e ainda nos distritos de Balibó e Suai. Finalmente, existe ainda a variedade conhecida como Tétum-Dili (designação equivalente às de Tétum praça ou de Tétum-oficial), que é língua franca nacional, sendo oficial a par do Português e língua materna dos falantes do distrito de Díli.

Ademais, Albuquerque (2011, p. 47) verifica que “o tétum praça é falado como L1 por 18% da população, enquanto 82% da população leste-timorense possui alguma fluência nele (...)”. Durante um período de vinte e quatro anos, Timor-Leste esteve sob o domínio indonésio que promoveu a redução dessa língua e banuiu o uso do português:

Na área linguística, a dominação indonésia adotou uma política linguística de indonesização da população timorense, assim como o planejamento linguístico indonésio mostrou-se ter extrema eficiência. Nos vinte e quatro anos em território timorense, a Indonésia conseguiu: diminuir o pouco que restava do uso da língua portuguesa pela população timorense banindo totalmente seu uso, sendo utilizada somente pelos revolucionários como língua de resistência; a língua Tetun como possui um caráter cultural e identitário para a nação timorense foi reduzido seu uso lentamente no dia-a-dia da po-

pulação; o bahasa indonesia (língua oficial e nacional da Indonésia) foi implantado de maneira intensa por meio de um grande fluxo de professores e materiais didáticos, assim como da importação de diversos itens da cultura material indonésia como livros, revistas, músicas, programas de rádio e televisão, produtos de consumo em geral, entre outros. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 35).

É somente a partir de 2002, ano em que a República Democrática de Timor -Leste é reconhecida como nação, que o *tétum* e a LP são promovidas a línguas oficiais e, portanto, línguas usadas na instrução formal. Ao lado dessas línguas, Albuquerque (2011, p. 47-48) verifica que a língua inglesa, por exemplo, figura como uma língua de trabalho e que “a parcela da população leste-timorense falante da língua portuguesa e da língua inglesa vem crescendo significativamente nos últimos anos”, as quais são consideradas “línguas internacionais/ de cultura e gozam de alto prestígio social”.

Uma questão que se ergue no contexto multilíngue é se a LP deve ser considerada uma L2 ou uma língua estrangeira (LE) frente às outras línguas existentes no país. Levando em conta que se encontra no ambiente escolar e no domínio político-administrativo, coexistindo com o *tétum*, não é possível considerá-la uma LE, tal como defendido por Guimarães (2018), a partir do posicionamento de Almeida Filho (2005, p. 6): “LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante”.

Embora a LP tenha o estatuto de língua oficial, confirmado pelo artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, o que faz dela a língua de instrução/escolarização e língua veicular de acesso aos conhecimentos de outras disciplinas, o *input*

dessa língua é insuficiente, segundo Almeida (2008). E ainda, só pode ser adquirida no contexto escolar, uma situação que difere da que observamos para a variedade angolana e moçambicana do português que é adquirida no contexto urbano, em geral, como L2 e convive com línguas do tronco bantu (L1) em diversos contextos comunicativos para além da esfera escolar e político-administrativa (GONÇALVES, 2000; 2015a; GONÇALVES; CHIMBUTANE, 2004; PETTER, 2009).

Sobre o ensino formal, Diniz e Silva (2013) observam que “A [República Democrática de Timor-Leste] possui 77.8% da população alfabetizada em Tétum, 55.6% em Indonésio, 39.3% em Português, 22.3% em Inglês e 79.1% em qualquer uma dessas quatro línguas.”. Ademais, Guimarães (2017, p. 506) pontua:

Em consonância com a Constituição do país, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) em seu Artigo 8.º aponta: ‘As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português.’ Ou seja, o ensino de LP deve ocorrer junto ao ensino do tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

Ao abordarmos o ensino da LP nas escolas timorenses, é importante dizermos que, após a independência, Timor-Leste evidencia um crescente desenvolvimento educacional e, nesse contexto, formar professores para o ensino dessa língua torna-se uma das prioridades da agenda de trabalho do governo. No entanto, um dos desafios apresenta-se: a falta de domínio da LP por docentes, o que os torna não-proficientes nessa língua (GUIMARÃES, 2017). Conforme verifica Belo (2013, p. 10) em sua pesquisa de campo realizada em escolas primárias do Sub-Distrito de Quelicai, em Timor-Leste:

os professores afirmam que há falta de domínio da Língua Portuguesa e de materiais didáticos (...) tentam resolver as dificuldades através de consultas ao dicionário, às gramáticas e também aos colegas no Grupo de Trabalho de Professores (GTP) para saber mais os vocábulos da Língua Portuguesa (...)

Esse relato aponta para o fato de que o *input* da língua-alvo a que os discentes estão expostos apresenta-se insuficiente e deficitário na medida em que estruturas e palavras produzidas pelos próprios docentes podem não convergir para a norma padrão europeia do português. Isso pode ser entendido como uma das causas de insucesso da aprendizagem da LP em Timor-Leste: pelo fato de os docentes não terem um constante contato com essa norma, usos não-convergentes aos da língua-alvo podem passar despercebidos por eles, uma situação também verificada por Gonçalves (2015b, p. 27) ao analisar o insucesso de aprendentes do português como L2 em Moçambique:

A consequência natural desta falta de contacto com a norma alvo é que muitos dos erros cometidos no processo de aquisição de L2 não chegam a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma. Como é evidente, isso deve-se não à incapacidade dos falantes destas comunidades para corrigir os erros que cometem no uso da L2, mas ao facto de não terem acesso a um *feedback* robusto sobre as suas próprias produções linguísticas, que lhes permita aperceberem-se de que estas estão erradas, do ponto de vista da norma alvo.

Evidências de usos não-convergentes aos do português europeu (PE) são encontradas na variedade moçambicana do português

em produções escritas de estudantes universitários no domínio da concordância nominal (CN) entre o núcleo nominal e os determinantes (cf. (1a) a (1c)) e entre esse núcleo e os adjetivos atributivos (cf. (1d) e (1e)), conforme verifica Siteo (2015, p. 37-38):

- (1) a. estes *mal* (PE: males)
- b. *um* questão (PE: uma)
- c. *muito* estudos (PE: muitos)
- d. férias *escolar* (PE: escolares)
- e. natureza *humano* (PE: humana)

Centrando nossa atenção, neste capítulo, no campo da morfossintaxe, em específico, nos padrões de CN de número na língua escrita de alunos timorenses concluintes do último ciclo escolar, apresentaremos evidências de que esses alunos têm dificuldades quanto ao uso de estruturas gramaticais não registradas, por exemplo, no português brasileiro (PB) adquirido, em sua grande maioria, como L1. Tais dificuldades sinalizam que o nível de escrita exigido para esse último ciclo de ensino apresenta-se ainda como um desafio a ser atingido por esses estudantes, o que nos leva a tecer reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da LP no contexto multilíngue de Timor-Leste.

De mais a mais, até onde temos verificado, são escassos os estudos sobre a CN de número na variedade do português em Timor-Leste, embora estudos, sob o enfoque da Sociolinguística (LABOV, [1972] 2008), já tenham sido realizados em outras variedades do português (SCHERRE, 1988; BRANDÃO; VIEIRA, 2012a; 2012b; FIAMENGUI, 2011; MARIANO, 2013), tendo em mente as motivações externas e/ou internas à língua que são atuantes no uso dessa concordância. Sobre o PB e o PE, por exemplo, os resultados apontam para uma assimetria no que se refere ao tipo de regra linguística relacionado a essa concordância na língua falada: no PB, trata-se

de uma regra variável (91,1%), ao passo que, no PE, de uma regra categórica (99,9%) (BRANDÃO; VIEIRA, 2012a), tomando por base a classificação das regras linguísticas proposta por Labov (2003), a saber: 100% para regras categóricas, não havendo violações na fala natural; 95 a 99% para semicategóricas, com violações raras, mas possíveis de serem relatadas; e 5 a 95% para regras variáveis.

Em havendo formas linguísticas variáveis, coexistem a variante padrão e a variante não-padrão: na primeira, o morfema de número encontra-se em todos os constituintes flexionáveis do sintagma nominal (SN) (cf. (2)), ao passo que, na segunda, não se registra esse morfema em alguns desses constituintes (cf. (3))

(2) Maria se dá bem com [todas aquelas suas vizinhas estrangeiras].

(VIEIRA; BRANDÃO, 2014, p. 88)

- (3) a. as menina
b. os sapato branco
c. os meus filho

Apesar de a regra de CN de número ser, em geral, variável no PB, Vieira e Brandão (2014) verificam que, ao inserir a variável nível de escolaridade, essa regra torna-se semicategórica (97,2%) na língua falada de informantes com nível superior. Ademais, pesquisadores verificam que, em variedades africanas do português, falantes com nível superior apresentam usos linguísticos mais próximos à norma europeia do português (JON-AND, 2010; GONÇALVES, 2015a; MOTA; MIGUEL; MENDES, 2012; MOTA, 2015).

Sobre o PTL, foco de nossa atenção, é importante que, antes de compreendermos os padrões de CN de número nessa variedade, entendamos como se estrutura o SN no tétum, língua falada por 80% da população leste-timorense. Para Albuquerque (2011, p. 152), o SN

pode ser formado pelos seguintes elementos: o núcleo (N), o marcador de posse (POS), a negação (NEG), advérbios (Adv.), determinantes (Det.), modificadores (Mod.) e complementos (Comp.). O único elemento obrigatório é o núcleo (N), que pode ser assumido pela classe dos substantivos, dos pronomes pessoais e demonstrativos.

Tal estrutura de formação do SN evidencia, segundo Albuquerque (2011), que o plural é marcado ou por reduplicação e por posposição do pronome de terceira pessoa plural “sira” (cf. (4)) ou pelo sufixo -s (cf. (5)). O autor afirma que o emprego dessas formas é “herdado” das línguas de superestrato que deram base ao tétum prasa, como o malaio e o português, respectivamente:

(4) estudante sira hola buku-buku atu estuda
estudante PL ganhar livro-RED ^[1] IRR^[2] estudar
“Os estudantes ganharam livros para estudar.”

(5) funsionarius nasoes unidas nian too iha timoor ohin
funcionários nações unidas POS^[3] chegar LOC^[4] Timor hoje
‘Os funcionários das Nações Unidas chegaram em Timor hoje.’

(ALBUQUERQUE, 2011, p. 103)

Dando continuidade às características gramaticais do SN no tétum, podemos dizer, baseadas em Givón (1984, p.51 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 122), que, nessa língua, os substantivos e os pronomes constituem as únicas classes que podem funcionar como núcleos do sintagma nominal: os primeiros contêm itens que se referem a conceitos estáveis no tempo, os quais, morfossintaticamente, são modificados por sufixos e por aqueles com função de definir o gênero natural (*mane* (masculino) x *feto* (feminino))

e *aman* (masculino) x *inan* (feminino)), já os segundos não possuem morfologia flexional de gênero.

Ainda sobre os substantivos, Albuquerque (2011, p. 102) verifica que o quantificador numeral *ida* ‘um’ é gramaticalizado e colocado após os substantivos para expressar principalmente a ‘indefinição’ (cf. (6)), porém há algumas situações orientadas pelo discurso em que *ida* pode marcar ‘singular’ (cf. (7)):

(6) hau=nia *aman* foo ruin *ida* ba asu
1sg=POS pai dar osso IND^[5] para cão
“Meu pai deu um osso ao cachorro.”

(7) labarik *ida*-nebee=nia bisikleta hau ferak ba uma
criança SG¹-REL=POS bicicleta 1sg quebrar para casa
“A criança cuja bicicleta eu quebrei foi pra casa.”

Outros constituintes do SN analisados por Albuquerque (2011) são os determinantes, sendo os mais comuns os demonstrativos (*nee* e *nebaa* (cf. (8)) e os quantificadores (*balu* e *natoon* (cf. (9)). Eles ocorrem logo após o núcleo do SN e indicam, em relação ao nome, características como plural, gênero, indefinição, diminutivo, entre outras:

(8) hau haka ak ai-fuan *nee*, laos (ai-fuan) *nebaa*
1sg querer fruta esta não aquelas
“Eu quero estas frutas, não aquelas.”

(9) a. ema *balu* desempregadu tanba la= hatene ko-
alia portuges
pessoa alguns desempregado porque NEG^[7]=saber falar
português

1 SG= singular

“Algumas pessoas estão desempregadas porque não sabem falar português.”

b. hau=nia ferik nee halo kafee *natoon* ba ita

1sg=POS velha este fazer café suficiente para 1pl

“Minha esposa aqui fez café suficiente para nós

Comparando a estrutura do SN no tétum com a do PB, verificamos uma assimetria: na primeira língua, os determinantes ocorrem em posição pós-nominal, ao passo que, na segunda língua, aparecem em posição pré-nominal e tendem a receber o morfema de plural quando ocupam a primeira posição no SN (SCHERRE, 1988). Tendo em mente que o PTL é uma língua não-materna e que o tétum é uma língua franca, objetivamos investigar o uso da CN de número em redações produzidas em português por estudantes timorenses em um contexto monitorado, tendo em mente a possível influência de seu conhecimento morfossintático do tétum sobre sua produção linguística no PTL. Dados extraídos do *corpus* deste estudo evidenciam ora o uso da variante padrão (cf. (10)), ora da variante não-padrão (cf. (11)):

(10) a. dos *professores portugueses*

b. com os *meus esforços*

c. as *outras pessoas*

(11) a. os *cidadania*

b. esses *país timorense*

O padrão de CN apresentado em (11), por exemplo, revela um distanciamento do PTL em relação ao PB: embora a pluralidade esteja marcada na primeira posição através do padrão: determinante (+pl.) + núcleo nominal (-pl.), a estrutura é agramatical na segunda língua. Ao produzirem esse padrão, os estudantes timorenses evidenciam dificuldade na aprendizagem dessa concordância, tendo em mente as restrições impostas aos constituintes que formam

a estrutura do SN nessa variedade. A seguir, elencamos outros usos que divergem do PB:

(i) Determinante (-pl) + Núcleo Nominal (+pl):

(12) a. *um meios* de comunicação

b. *a ciências* e tecnologia

c. *minha opiniões*

d. *no instituições* do governo

e. *alguma escolas*

f. *numa pessoas*

g. *deste problemas*

h. *sua opiniões*

i. *na áreas* de língua portuguesa

j. *outro pessoas*

l. *outro países*

m. *da nossa países*

(ii) Núcleo Nominal (-pl) + Adjetivo (+pl):

(13 a. *língua oficiais*

b. *com país desenvolvidos*

Em variedades africanas do português, é possível encontramos SNs similares aos apresentados acima, no entanto, são produzidos por pessoas idosas e com pouca escolaridade (PETTER, 2009; JON-AND, 2010; GONÇALVES, 2015a). Aventamos a hipótese de que tais padrões encontrados em um contexto de maior monitoramento da língua escrita (contexto de um concurso para ingresso no ensino superior) podem ser compreendidos não pela pouca escolaridade dos estudantes, mas pela possível interferência da morfossintaxe do tétum, haja vista que, nessa língua, a marca de plural ocorre em segunda posição após o núcleo nominal e pela inexistência de um *input* robusto da LP (ALMEIDA, 2008).

Buscando, portanto, compreendermos os padrões da CN de número em dados escritos do PTL, este capítulo encontra-se assim estruturado: na seção 2, discorreremos sobre o quadro teórico-metodológico adotado para a análise; na seção 3, realizaremos a análise linguístico-quantitativa dos dados, visando verificarmos não só fatores de natureza linguística e extralinguística que podem favorecer o uso dessa concordância, como também o tipo de regra linguística associada a ela, tomando por base a proposta de Labov (2003); na seção 4, teceremos reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da escrita a partir dos padrões discutidos aqui e, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

1 O quadro teórico-metodológico do estudo

O estudo da língua em seu contexto real de uso, tomando por base a variação que lhe é inerente, é o foco da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008). Investigações linguísticas pelo viés dessa teoria justificam-se pelo fato de as línguas serem essencialmente dinâmicas e heterogêneas, sendo a variação estruturada pela atuação de fatores internos e/ou externos. A heterogeneidade linguística, nesse cenário, constitui-se, portanto, de diversas maneiras (variantes) de dizermos um mesmo enunciado em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade (TARALLO, 1985). Nesse sentido, o sociolinguista procura descrever e analisar as regularidades que podem ser encontradas na variação. Labov ([1972] 2008, p. 140) salienta que “os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais” e que “muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos”.

Para desenvolvermos a análise linguístico-quantitativa dos dados, constam, no *corpus*, a variante padrão e a variante não-padrão, totalizando 2.755 SNs extraídos de 200 redações produzidas por estudantes timorenses concluintes do último ciclo esco-

lar, sendo 100 do sexo masculino e 100 do sexo feminino que se submeteram a um exame vestibular para ingresso na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada em Redenção-CE. Essas redações foram selecionadas do Banco de Dados da UNILAB, mais precisamente, da Coordenação de Políticas de Acesso e Seleção (CASE), após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (PARAÍSO, 2019).

Vale referirmos que, em relação à L1 dos estudantes e à idade com que prestaram o exame vestibular, não obtivemos essa informação, pois não foi possível acessarmos os formulários de inscrição nem aqueles com suas informações socioeconômicas. Apesar disso, baseamo-nos no fato de que, como é grande o quantitativo populacional que fala o tétum prasa, língua franca e oficial de Timor-Leste, os estudantes desta pesquisa falam essa língua.

Após a constituição do *corpus*, variáveis linguísticas e extralinguísticas foram selecionadas, tomando por base algumas analisadas por Scherre (1988) no PB, a saber: (a) classe gramatical, (b) posição linear do constituinte no sintagma, (c) saliência fônica e (d) sexo. De acordo com Labov ([1972] 2008, p. 150),

os indicadores linguísticos oferecem um grande volume de dados quantitativos que refletem a influência de diversas variáveis independentes. Uma vez determinada a significação social de dada variante linguística, [...], esta variável pode então servir de indicador para medir outras formas de comportamento social: aspirações à ascensão social, mobilidade e insegurança social, mudanças na estratificação e segregação social.

A contabilização de cada constituinte que forma os SNs deu-se em decorrência da análise atomística que propomos para este capítulo. Finalizada a seleção das variáveis, os dados foram codificados consoante aos fatores que compõem essas vari-

áveis para posterior rodada dos dados no programa *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), seguindo a perspectiva da Sociolinguística Quantitativa.

2 Análise dos padrões de CN de número sob o enfoque sociolinguístico

Tomando por base que um dos objetivos deste capítulo é verificar o tipo de regra linguística encontrado nos dados escritos do PTL no âmbito da CN de número a partir da classificação das regras linguísticas proposta por Labov (2003), concluímos que se trata de uma regra variável (91%), o que distancia essa variedade do PE em que a regra é categórica (99,9%) e aproxima-a de outras variedades não-europeias do português como o PB (91,1%) e o Português de São Tomé (PST) (93,4%) estudadas por Brandão e Vieira (2012a). Observemos, a seguir, o quantitativo geral dos dados que mostra o percentual da variante padrão (+CN) e da variante não-padrão (-CN):

Quadro 1. Ocorrência e percentual geral de “+CN” e “-CN” nos dados escritos do PTL

Quantitativo Geral			
+CN	%	-CN	%
2513	91	242	9

: **Fonte:** elaboração própria.

Esse resultado é interessante, pois, mesmo em se tratando de um contexto monitorado de uso da língua escrita e de os escreventes já terem concluído o último ciclo de ensino, a morfossintaxe do PTL possui um comportamento distinto da morfossintaxe relacionada à norma europeia do português, uma situação que pode ser explicada pela possível influência da L1 dos estudantes timo-

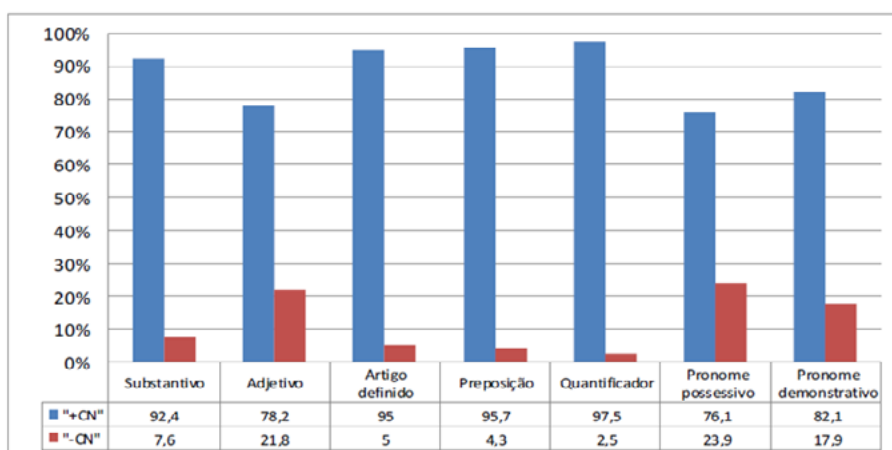
renses em que não há morfologia de número em todos os constituintes do SN.

Visando a uma maior compreensão do comportamento variável da concordância em análise, observemos, nas próximas subseções, o quantitativo de +CN e -CN, levando em conta as variáveis selecionadas que nos permitiram verificar, através da rodada dos dados no programa computacional *GoldVarb X*, quais grupos de fatores mostram-se significativos para o fenômeno investigado.

2.1 A classe gramatical

Acerca da influência da classe gramatical sobre a variação de marcas de plural no sintagma nominal, Poplack (1980a, p. 61 *apud* SCHERRE, 1988, p. 148) concluiu que “os determinantes desfavorecem o cancelamento do -s plural, enquanto os adjetivos e substantivos favorecem-no”. Além disso, a autora observou que adjetivos têm menos chances de serem marcados do que os substantivos. Diante disso, observemos o que ocorre no PTL:

Gráfico 1. Percentual de +CN e -CN nos dados escritos do PTL, tomando por base a classe gramatical



Fonte: elaboração própria.

Os resultados do PTL mostram que a variante não-padrão supera os 20% em algumas classes de palavras: 21,8% nos adjetivos (PR^2 : 0.25) e 23,9% nos pronomes possessivos (PR: 0.16). Essas duas classes de palavras apresentam um PR bem inferior a .50, o que implica considerarmos que são contextos desfavorecedores de +CN.

Para Albuquerque (2012), “a complexidade do SN é fundamental para se analisar a realização da CN de número em variedades linguísticas reestruturadas, como é o caso do PTL”. Caso o sintagma seja constituído de menos elementos (ex.: Determinante +Nome), essa estrutura favorece +CN.

Associando a classe gramatical dos adjetivos, comprovadamente menos favorecedora de +CN, com a simplicidade da estrutura analisada por Albuquerque (2012), verificamos que SNs formados por determinante seguido do nome e do adjetivo teriam uma estrutura mais complexa e, portanto, seriam um contexto favorecedor de -CN, conforme mostram os seguintes exemplos:

(14) os professores *preparado*

(15) dos países *irmão*

Além da simplicidade do SN, Albuquerque (2012) afirma que elementos à direita do núcleo desfavorecem a marcação da concordância, o que também é evidenciado nos exemplos acima e será tratado na próxima subseção.

2.2 A posição linear do constituinte no sintagma

Em Scherre (1988), é defendido que o local, estritamente linear, que o constituinte analisado ocupa no SN favorece a utilização ou não da marca de plural:

2 PR=Peso relativo

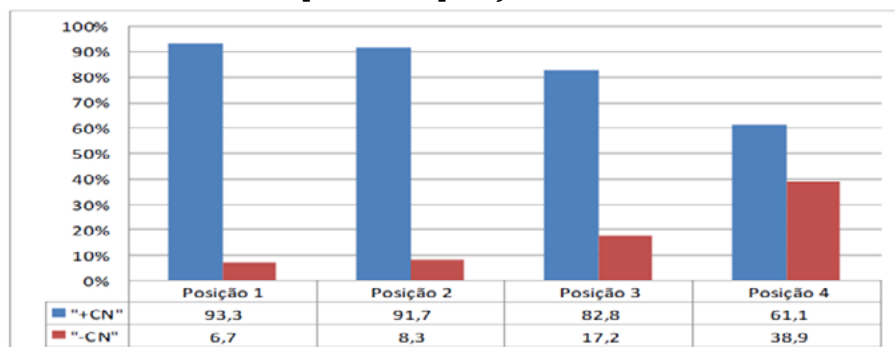
Todos os trabalhos realizados até o presente momento apresentam, com relação a esta variável, uma conclusão uniforme: a primeira posição do SN é a mais marcada, num índice probabilístico nunca inferior a 0,70; e as demais posições evidenciam um índice baixo de marcas, estabelecendo-se assim uma oposição forte com relação ao que ocorre com o primeiro elemento do SN. (SCHERRE, 1988, p. 143).

Segundo Biderman (1968 *apud* SCHERRE, 1988, p. 147), a relevância dessa variável justifica-se, também, por ser um condicionamento em função do fenômeno da redundância, isto é, a desnecessária “repetição” explícita de marcas que não trazem nova informação àquela já existente. Sobre esse aspecto, Ali (1971, p. 279 *apud* SCHERRE, 1988, p. 147) considera

que o mecanismo da concordância não constitui uma necessidade lógica das línguas, pois uma marca formal ou semântica de plural em algum ponto no SN é suficiente para se transmitir a informação desejada. Como se afirma que em Português marca-se preferencialmente a primeira posição, as demais marcas tornam-se desnecessárias.

Diante do exposto, verifiquemos como se comportam os dados do PTL aqui investigados:

Gráfico 2. Percentual de +CN e -CN nos dados escritos do PTL, tomando por base a posição linear



Fonte: elaboração própria.

No gráfico acima, verificamos a ordem decrescente progredindo à medida que o constituinte vai se afastando da primeira posição do sintagma, diminuindo em 2%, 9% e 21%, aproximadamente, indo na direção dos resultados de Scherre (1988). A quarta posição é, portanto, a que possui o menor peso relativo (0.20), sendo, portanto, um fator desfavorecedor de +CN. A esse respeito, Brandão e Vieira (2012b) observaram, em seu estudo do PB e do PST, que a variável posição linear também se mostrou significativa para o favorecimento da marca explícita de plural. Em outro estudo, acerca de três variedades urbanas do português, a saber: o PE, o PB e o PST, elas afirmam que

a primeira posição linear, no pré-núcleo, tende a ser mais marcada, o que sugere seja esse o *locus* por excelência da marca. A partir do núcleo em segunda posição, vai decrescendo gradativamente a presença da marca, quer se considerem os menores ou os maiores índices obtidos. (BRANDÃO; VIEIRA, 2012a, p. 1045).

Sobre o PTL, por sua vez, Albuquerque (2012) considera a posição linear, a que chama de “ordem”, como uma das variáveis estruturais que também influencia a marcação de número: “os elementos que tendem a ser marcados estão à esquerda do núcleo do SN (linearidade), em sua maioria são determinantes (classe gramatical), e geralmente é o primeiro elemento do SN (ordem)” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 5). Evidências desse contexto podem ser encontradas nos seguintes dados extraídos do *corpus* deste estudo:

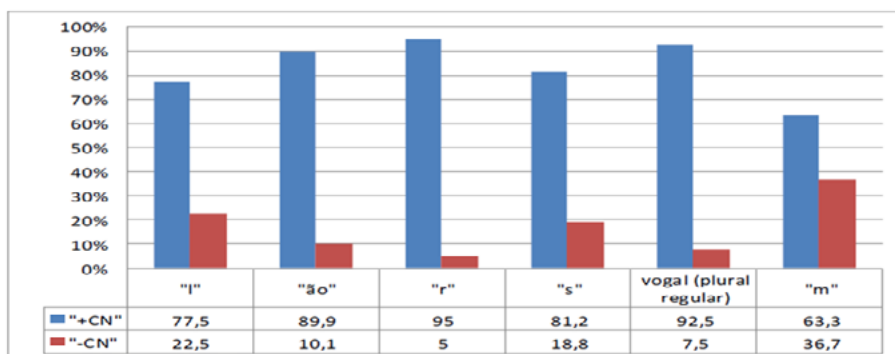
- (16) os país membros
- (17) *muitos* sistemas português
- (18) *todos* os países lusófono
- (19) *as* língua oficial

Em síntese, os resultados aqui apresentados vão ao encontro do que foi verificado em outras variedades não-europeias do português.

2.3 A saliência fônica

A saliência fônica atua sobre cada elemento do SN no sentido de que determinados itens lexicais teriam mais ou menos chances de serem marcados no plural. Levando em conta que essa variável é composta por processos morfofonológicos de formação de plural, dos quais selecionamos sete terminações morfológicas, a saber: itens terminados em -l, -ão, -r, -s, -m e aqueles terminados em vogal, observem-se os resultados quantitativos abaixo:

Gráfico 3. Percentual de +CN e -CN nos dados escritos do PTL, tomando por base a saliência fônica



Fonte: elaboração própria.

Como verificamos, apenas os itens terminados em vogal e aqueles terminados em -r no PTL é que superaram os 90% para a variante padrão, com percentuais de 92,5% e 95%, respectivamente, o que contradiz parcialmente a hipótese de Scherre (1988), visto que os itens terminados em vogal, que apresentam menor diferenciação de material fônico na relação singular-plural, tenderiam a ser menos marcados. No entanto, quando contrastamos os resultados estatísticos desses fatores com seus PR, verificamos que se encontram no nível de neutralidade (itens terminados em vogal: 0.50) ou próximo a ele (itens terminados em -r: 0.58). Por sua vez, os itens terminados em -m e em -s são os que possuem o menor PR, respectivamente, 0.21 e 0.33, o que implica dizermos que são fatores que inibem +CN.

2.4 O sexo

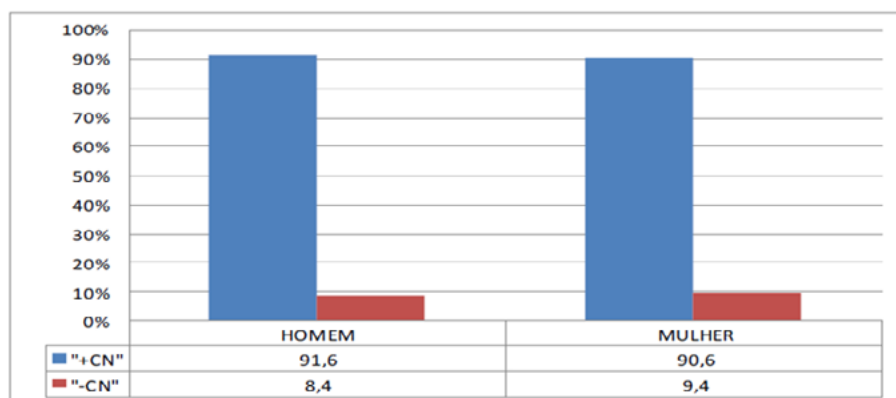
Estudos sociolinguísticos apontam que formas de prestígio (variante padrão), por exemplo, são mais comuns em falas de mulheres, o que sugere um maior grau de consciência acerca do *status* social de determinadas formas linguísticas. Labov (1966a *apud*

LABOV, [1972] 2008), p. 281), nos diz que “na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio”. Em adição, o autor afirma que “fica claro que as mulheres são mais sensíveis do que os homens aos valores sociolinguísticos explícitos” (p. 282). Segundo Paiva (2013 *apud* MOLLICA; BRAGA, 2013, p. 36),

Quando se trata de implementar na língua uma forma socialmente prestigiada (...) as mulheres tendem a assumir a liderança da mudança. Ao contrário, quando se trata de implementar uma forma socialmente desprestigiada, as mulheres assumem uma atitude mais conservadora e os homens tomam a liderança no processo.

Diante do exposto, observemos o comportamento da variável em análise a partir dos resultados a seguir:

Gráfico 4. Percentual de +CN e -CN nos dados escritos do PTL, tomando por base o sexo



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, há uma diferença muito pequena entre o uso da variante padrão por homens e mulheres. Esse resultado foi confirmado com a rodada em que obtivemos os PR no *GoldVarb X*, cuja informação fornecida foi a de que o grupo de fatores em análise foi eliminado por não ter sido significativo com um PR de 0.523 para homens e de 0.478 para mulheres, um resultado que vai ao encontro do obtido por Scherre (1988).

A partir dos resultados apresentados e discutidos nesta subseção, verificamos que, no domínio da morfossintaxe do PTL, padrões de CN de número na língua escrita de concluintes do último ciclo escolar, de fato, não convergem para os da norma europeia do português, uma situação que será discutida na próxima seção, tomando por base o contexto multilíngue em que se insere o processo ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste.

3 O processo ensino-aprendizagem no contexto multilíngue de Timor-leste: um enfoque na língua escrita de estudantes concluintes do último ciclo escolar

Estando o processo ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste inserido em um contexto multilíngue onde: a) não há falantes nativos dessa língua (ALBUQUERQUE, 2011), b) docentes relatam não possuírem um bom domínio dessa língua, c) o acesso a essa língua só ocorre por via instrucional, ao contrário do tétum e d) há várias línguas adquiridas como L1 (ALBUQUERQUE, 2011), os padrões variáveis de CN de número encontrados na língua escrita de estudantes timorenses concluintes do último ciclo escolar apontam para o fato de que esses alunos não atendem ao nível de proficiência linguística esperado para esse nível de escolarização. Sobre esse rico mosaico multilíngue, destaca Batoréo (2009, p. 53):

A diversidade linguística em Timor transparece, igualmente, ao nível dos grupos étnicos: um único

grupo pode actualmente falar até cinco línguas diferentes, enquanto uma mesma língua pode constituir a forma de expressão de vários grupos (Atlas 2002: 42). E mais ainda: a diversidade pode ser observada a nível da própria família, em que cada um dos pais pode ser falante nativo de uma língua materna diferente, utilizando uma terceira língua – frequentemente o Tétum – como língua veicular [...]

Embora o contexto de produção das redações exigisse um grau elevado de monitoramento dos alunos frente às estruturas gramaticais por se tratar de um exame para ingresso no ensino superior, verificamos que a regra de CN de número é variável e que os padrões dessa concordância se assemelham, em certa medida, aos padrões verificados por Siopa (2015) na produção escrita de estudantes moçambicanos do ensino superior. Tais resultados podem ser explicados: (i) pela pouca exposição dos docentes e discentes timorenses a amostras robustas da norma europeia do português, (ii) pela falta de domínio dessa norma por docentes que não conseguem, por conseguinte, perceber os usos que divergem dessa norma, (iv) pela possível interferência do conhecimento gramatical da L1 no aprendizado das estruturas da língua-alvo e ainda (v) pela possível didática limitante adotada durante o trabalho com a escrita desde as séries iniciais. Conforme salienta Gonçalves (2015b, p. 7):

relativamente à escrita, acrescenta-se que a experiência que os estudantes trazem do ensino secundário é limitada e, muitas vezes, circunscrita ao desenvolvimento de pequenas tarefas. Estas consistem, de um modo geral, na reprodução do que foi escrito no quadro, ou na produção de frases curtas em resposta a questionários do professor ou ainda na realização de ‘composições’, normalmente no âmbito da realização de provas de avaliação. Um outro

aspecto que caracteriza o ensino a que estes estudantes tiveram acesso (...) é o privilégio dado ao conhecimento gramatical teórico e a pouca atenção dada à prática de estruturas, ao percurso da produção de texto, ou seja, à aquisição e desenvolvimento de habilidades de escrita.

Ao se depararem com padrões de CN de número na língua escrita que divergem da norma europeia do português, é esperado que os docentes os problematizem no sentido de que não ocorrem aleatoriamente por estarem submetidos a condicionamentos (extra) linguísticos e que, possivelmente, podem ser encontrados na língua falada. Nesse sentido, os múltiplos usos da LP apresentam-se como um excelente expediente para ser ampliada a competência comunicativa desses estudantes com enfoque na adequação desses usos aos diferentes contextos de interação tanto na língua falada quanto na língua escrita e, portanto, o trabalho com os gêneros textuais torna-se imprescindível, conforme já está previsto pelo Ministério da Educação em Timor-Leste (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Ademais, é crucial que os docentes fomentem estratégias didáticas que permitam aos alunos conhecerem e usarem a norma padrão da língua-alvo para que possam utilizá-la no contexto propício, não excluindo, é claro, outras normas, variedades:

[...] a variedade padronizada da língua (oral e escrita) deve ser ensinada, mas não em detrimento das outras variedades locais, sociais e regionais, da comunidade em que os estudantes estão inseridos (...) Assim, mais do que impor uma variedade, importa trazer para a sala de aula dados autênticos, exercícios variados, textos que espelhem os diferentes usos da língua (oral e escrita) e permitir que os estudantes analisem, reflitam, treinem e seleccionem a variedade que devem usar. (GONÇALVES, 2015b, p. 12).

O trabalho com esses múltiplos usos linguísticos evidenciará que o que chamamos de LP, de forma genérica, trata-se, na verdade, de mais uma variedade não-europeia do português (a saber: o PTL) que emerge do próprio contexto multilíngue e sócio-histórico que lhe é próprio. Face a isso, os padrões de CN de número do PTL não encontrados no PE repetidos em (12) seriam considerados erros de língua?

- (12) a. *um meios de comunicação*
b. *minha opiniões*
c. *no instituições do governo*
d. *alguma escolas*
e. *deste problemas*
f. *outro pessoas*
g. *da nossa países*
h. *língua oficiais*
i. *com país desenvolvidos*

Tendo em mente que o português, em geral, é adquirido como L2 nas sociedades pós-coloniais, sobretudo, em países africanos e asiáticos, passando a ser uma norma de referência estabelecida oficialmente, é comum se pensar que, no processo ensino-aprendizagem, usos não-convergentes a essa norma sejam considerados “erros”. No entanto, algumas considerações merecem ser feitas em torno dessa questão a partir da proposta de Gonçalves (2015b): a) “(...) não há palavras ou expressões ‘correctas’ ou ‘erradas’: elas só podem receber esse tipo de classificação em função de uma norma de referência, e apenas quando confrontadas com essa mesma norma.” (p. 22-23); b) a adoção dessa norma não decorre de motivações linguísticas, mas extralinguísticas, conferindo *status* de prestígio e legitimidade e c) a distinção entre “inovações que fazem parte do processo de apropriação da língua do (ex)colonizador, também

chamado de ‘nativização’ (Kachru, 1982)” (p. 25)” e “fenômenos de aquisição, isto é, erros de aprendentes, de ‘caráter idiossincrático e temporário’ (Stroud, 1997:27), inerentes ao processo natural de aquisição” (p. 26) deve ser estabelecida.

Ao nos depararmos com os padrões em (12), podemos dizer que o processo ensino-aprendizagem do português não é de todo satisfatório na medida em que estruturas gramaticais que seriam recorrentes na produção linguística de timorenses com pouca escolarização continuam sendo realizadas em textos escritos produzidos em um contexto que exige um grau maior de monitoramento. Essa recorrência, na língua escrita, pode evidenciar uma certa estabilização e fossilização dos chamados “erros de aquisição”:

[...] muitos dos chamados “erros de aquisição”, temporários, que qualquer aprendente de uma L2 comete numa fase inicial, acabam por estabilizar e ‘fossilizar’, isto é, acabam por fazer parte, de forma permanente, da competência dos falantes adultos dessa língua. Por essa razão, nas sociedades pós-coloniais, mesmo os falantes com um elevado grau de instrução acabam por reter palavras e regras gramaticais que não convergem com o padrão da língua-alvo [...] (GONÇALVES, 2015b, p. 28).

Em linhas gerais, os padrões de CN aqui investigados podem ser decorrentes da atuação de um conjunto de condicionamentos: a) possível interferência do conhecimento internalizado da morfossintaxe do tétum na língua-alvo; b) escassa exposição à norma padrão europeia do português na medida em que “a grande maioria dos aprendentes das línguas ex-coloniais acaba por só ter acesso à norma europeia através da escrita (manuais escolares, documentos oficiais, alguns jornais).” (GONÇALVES, 2015b, p. 27), c) ausência de um *feedback* robusto dos professores aos alunos so-

bre a produção desses padrões a partir de um conhecimento implícito e explícito das regras gramaticais da língua-alvo, uma situação proveniente da falta de domínio dessa norma que, por sua vez, culmina na qualidade deficitária do *input* a que os discentes estão expostos no contexto escolar e d) utilização de estratégias pedagógicas e de materiais didáticos limitantes no ensino do português que não proporcionam, de forma satisfatória, a ampliação da competência comunicativa dos discentes no sentido de levá-los à adequação dos múltiplos usos linguísticos em diferentes contextos comunicativos.

Considerações finais

Sendo um dos objetivos deste capítulo verificarmos o tipo de regra linguística referente à CN de número nos dados escritos do PTL, os resultados estatísticos mostram que se trata de uma regra variável (91/%). Além disso, buscando compreendermos os fatores (extra)linguísticos poderiam favorecer o uso dessa concordância, tomando por base a proposta de Labov ([1972] 2008) de que a variação é estruturada, os resultados revelaram a atuação de fatores linguísticos para a explicação do fenômeno variável.

Ademais, acerca dos padrões de CN não-convergentes aos da norma padrão europeia do português no processo ensino-aprendizagem, levantamos possíveis explicações, dentre elas: a) a LP, por não ser a L1 desses falantes e só ser adquirida na escola, pode sofrer influência da morfossintaxe do tétum, b) os discentes não estão expostos a amostras robustas dessas norma e c) materiais didáticos e estratégias didáticas podem ser limitantes. Assim, faz-se necessário uma agenda de trabalhos que contemple mais investimento na formação continuada dos docentes timorenses de LP, a fim de que, não só a escrita precise ser praticada de forma significativa no sentido de oportunizar uma aprendizagem efi-

caz baseada na ampliação de diversas competências dos alunos, como também deve-se “propor a alteração de programas da disciplina de Português, adequar e testar estratégias de ensino, e produzir materiais instrucionais dirigidos aos problemas reais (...)” (GONÇALVES, 2015b, p. 8).

Em linhas gerais, o estudo aqui proposto, sob a ótica da Sociolinguística Variacionista, inscreve-se como uma contribuição adicional às escassas pesquisas até então realizadas sobre o PTL no âmbito da morfossintaxe, em particular, dos padrões de CN de número na língua escrita de estudantes timorenses. Nesse sentido, esperamos que os resultados aqui apresentados possam ser contrastados em pesquisas futuras com os de outras variedades do português, a fim de que possamos ter, no âmbito do contato da LP com outras línguas, uma compreensão mais ampla das possíveis semelhanças e/ou diferenças entre essas variedades no que se refere ao fenômeno linguístico investigado não só na língua escrita, mas também na língua falada.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. **Esboço gramatical do tétum prasa**: língua oficial de Timor-Leste. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALBUQUERQUE, D. B. **Esboço morfossintático do português falado em Timor-Leste**. Brasília: Moderna språk, 2012.

ALMEIDA, N. C. H. **Língua portuguesa em Timor-Leste**: ensino e cidadania. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)–Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. 2005. Disponível em <http://www.museudalin-guaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf> Acesso em: 28 abr. 2022.

BATORÉO, H. J. A língua portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, n. 4, Edições Colibri, Lisboa, p. 51-61, 2009.

BELO, L. Formação de professores de língua portuguesa em Quelicai. **Anais III ENID / UEPB...** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/4762>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 1035-1064, 2012a.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem Sociolinguística. **Papia**, v. 22, n. 1, p. 7-39, 2012b.

DINIZ, I. C. S., SILVA, L. F. C. Língua portuguesa em Timor-Leste: contexto de ensino e crenças sobre a aprendizagem. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, n. 4, p. 1-20, 2013.

FIAMENGUI, A. H. R. **A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José de Rio Preto, 2011.

GONÇALVES, P. **(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique**. Maputo, Jan. 2000. Disponível em: <<http://cvc.institutocamoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GONÇALVES, P. Aspectos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. **Cuadernos de la ALFAL**, n. 7, p. 9-16, 2015a.

GONÇALVES, P. Afinal, o que são erros de português? In: GONÇALVES, P.; SIOPA, C. (org.). **Caderno de pesquisa n.1: didática do português L2**. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo, 2015b. p. 21-36.

GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. O papel das línguas bantu na génese do português de Moçambique: o comportamento sintáctico de constituintes locativos e direcionais. **Papia**, n. 14, p. 7-30, 2004.

GUIMARÃES, J. E. Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de orientações para o ensino da escrita. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 503-522, 2017.

GUIMARÃES, J. E. Formação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: considerações de professores brasileiros. **Matraga**, v. 25, n. 44, p. 272-291, 2018.

JON-AND, A. Concordância variável de número no SN no português L2 de Moçambique–algumas explicações sociais e linguísticas. **Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola**, n. 2, p. 28-50, 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (org.). **Sociolinguistics**: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

MARIANO, M. P. **O fenômeno da concordância nominal em redações escolares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Português/ 3º Ciclo do Ensino Básico. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reforma Curricular do Ensino Básico**: Princípios orientadores e Plano de Desenvolvimento. Díli: Ministério da Educação, 2010.

MOLLIKA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2013.

MOTA, M. A. Para uma tipologia da concordância sujeito-verbo, em português falado: contributos do português de Luanda e de Cabo Verde. **Cuadernos de La ALFAL**, n. 7, p. 17-35, 2015.

MOTA, M. A.; MIGUEL, M.; MENDES, A. A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância. **Papia**, v. 22, n. 1, p. 161-187, 2012.

PARAÍSO, T. **O uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses: um estudo contrastivo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PETTER, M. M. T. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. **Papia**, v. 19, p. 201-220, 2009.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **GoldVarb X: a multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português**. 1988. Tese (Doutorado em Linguística)–Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SITOE, M. Concordância nominal. In: GONÇALVES, P.; SIOPA, C. (org.) **Caderno de pesquisa n.1: didática do português L2**. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo, 2015. p. 37-45.

SOFIA DEUS, A. O tétum-dili como língua não-pro-drop: na senda do caboverdiano. In: Encontro Nacional Da Associação Portuguesa De Linguística, 26, 2011, Porto. **Anais...** Porto: FLUP, 2011, p. 226-241.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. **Linguística**, v. 30, n. 2. p. 81-112, 2014.

[1] RED= Reduplicação

[2] IRR = Modo Irrealis

[3] POS = Possessivo

[4] LOC= Locativo

[5] IND=Indefinido

[7] NEG=negação

O processamento do imperativo na fala goiana: aspectos gramaticais e ensino

Tainá Meira das Chagas

Mirian Santos de Cerqueira

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados de um estudo descritivo acerca do uso do imperativo gramatical por estudantes dos Cursos de Licenciatura em Letras/Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG)–*Campus* de Goiânia, apresentando dados de um experimento psicolinguístico de leitura automonitorada acerca de construções imperativas, bem como refletir sobre o ensino dessa categoria gramatical no ensino de Língua Portuguesa. Considerando o imperativo gramatical um fenômeno variável no Português Brasileiro (PB), o objetivo central deste estudo foi investigar a sua utilização na capital do Estado de Goiás, a partir da análise de uma amostra coletada com a participação de 25 estudantes dos cursos mencionados. A metodologia consistiu na aplicação de uma atividade que envolveu leitura e produção oral de frases, a fim de compreender a relação de alternância no uso das formas do imperativo gramatical em Goiânia. Os resultados apresentaram um uso distinto do esperado para a fala goiana, pois houve um acentuado emprego do imperativo associado ao subjuntivo (*estacione, mexa, abra*), em contraste com a média acima de 90% do uso do imperativo associado ao indicativo (*estaciona,*

mexe, abre) na fala espontânea da região Centro-Oeste (SCHERRE, 2002; 2007). A análise dos dados nos permitiu inferir que algumas variáveis linguísticas (tipo de conjugação verbal e oposição negativa e afirmativa) foram relevantes, assim como alguns fatores extralinguísticos (tipo de experimento e o ambiente em que foi realizado) podem ter influenciado nos resultados.

O imperativo gramatical é um fenômeno variável no PB, com duas formas verbais que competem no uso em grande parte do território nacional, apresentando diferenças de predomínio de uma ou de outra estrutura que, de forma ampla, estão ligadas a regiões geográficas como Nordeste, Centro-Oeste ou Sul do país – *põe vs. ponha; coloca vs. coloque; dá vs. dê; bota vs. bote; pega vs. pegue; faz vs. faça* (SCHERRE, 2008; CARDOSO, 2006; JESUS, 2005). Ainda existe uma carência de estudos específicos sobre o imperativo em Goiânia, em um momento em que se encontra em andamento a elaboração do Atlas Linguístico de Goiás (ALINGO) por pesquisadores da UFG, parecendo pertinente estudar sobre esse tema.

No PB, tanto há a predominância do uso do tipo verbal *põe/coloca/dá/bota/pega/faz* (imperativo associado ao indicativo), por exemplo em muitas cidades do Sul, quanto uma maior utilização da forma do tipo *ponha/coloque/dê/bote/pegue/faça* (imperativo associado ao subjuntivo), como em grande parte das cidades do Nordeste, ou ainda o equilíbrio das duas formas imperativas – como acontece curiosamente, por exemplo, em Recife, capital de Pernambuco. É importante mencionar que a comparação entre regiões buscou respaldo teórico em pesquisas científicas baseadas em dados coletados sobre o imperativo no Recife, assim como em outras cidades do nordeste brasileiro, pois, segundo Labov (2008, p. 225), uma uniformidade em julgamentos intuitivos é característica somente de variáveis sociolinguísticas bem desenvolvidas, que têm recebido correção social explícita.

A primeira hipótese deste estudo foi a de que a fala goiana não se encaixaria, exatamente, em nenhum dos aspectos mencionados, o que significa que, na fala espontânea, o povo goiano não usa o modo imperativo comumente, possivelmente por questões culturais, como a miscigenação com povos indígenas, utilizando, na grande maioria das vezes, outras formas linguísticas para o ato ilocutório diretivo—um dos tipos de atos de fala, sendo este o responsável pela expressão de ordem, pedido, sugestão e conselho (MATEUS *et al.*, 2003, p. 76).

Para a apresentação do nosso estudo, o capítulo está dividido em quatro partes: 1. O modo imperativo da Língua Portuguesa, sua caracterização segundo a gramática normativa, assim como a expressão gramatical do imperativo no português brasileiro (PB); 2. Uma breve exposição da literatura sobre o tema do imperativo falado no Centro-Oeste e a indicação do ponto de partida para este estudo específico; 3. Detalhamento da metodologia utilizada e indicação das variáveis da pesquisa; 4. A apresentação dos dados coletados e análise dos aspectos sintáticos que podem ter influenciado na produção linguística dos dados; Por fim, nas considerações finais, uma reflexão a respeito do uso do imperativo em Goiânia-GO a partir dos resultados obtidos na pesquisa e suas contribuições para o ensino dessa categoria em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

1 O Modo imperativo na gramática da língua portuguesa

1.1 O imperativo gramatical como ato ilocutório diretivo

A palavra ‘imperativo’ vem do latim *imperare*, que significa “comandar”, mas muitas vezes não é para ordem ou comando que é usado este modo pelos falantes, podendo expressar, comumente, um conselho, pedido, solicitação, súplica ou sugestão ao ouvinte

(CUNHA; CINTRA, 2008). Considerado como ato ilocutório diretivo, o modo imperativo faz parte da modalidade deôntica—uma leitura relacionada com o domínio da ação—com predicados que envolvem dinamismo, o que diz respeito a circunstâncias externas (pessoais, regras sociais ou normas) que permitem ou obrigam o participante a envolver-se na situação (MATEUS *et al.*, 2003, p. 254). Isso quer dizer que o imperativo gramatical está relacionado com ordem, embora ordens também possam ser caracterizadas por outras expressões, porém na dependência de elementos frasais para uma leitura imperativa.

1.2 O modo imperativo no Português Europeu (PE)—Tradição gramatical

Há na tradição gramatical da língua portuguesa dois imperativos (o afirmativo e o negativo), possuindo formas próprias apenas para o imperativo afirmativo e somente para segundas pessoas do singular (sujeito ‘tu’) e do plural (sujeito ‘vós’). As outras pessoas do afirmativo, assim como todo o imperativo negativo, compartilham as formas verbais com o presente do modo conjuntivo (MATEUS *et al.*, 2003, p. 256), sendo este o modo subjuntivo no PB (diferenças apenas na nomenclatura).

Segundo Scherre (2008), no Português Europeu (PE), formas como *estaciona*, *mexe* e *abre* são consideradas formas próprias do imperativo porque remontam ao latim, quando o modo imperativo apresentava morfologia distinta do modo indicativo, sendo exclusivo de orações afirmativas em contexto menos formal (traço discursivo [+ distanciamento]). Em contrapartida, as formas do tipo *estacione*, *mexa* e *abra*, emprestadas do modo Conjuntivo/Subjuntivo, são chamadas de formas supletivas e utilizadas em contexto de mais formalidade (traço discursivo [- distanciamento]).

1.3 O modo imperativo no Português Brasileiro (PB)–Gramática normativa

Como a característica principal do modo imperativo é a do indivíduo que se dirige a outro ao indicar aquele a quem se fala, não há conjugação em 1ª pessoa do singular (eu), mas sim na 1ª pessoa do plural, quando o falante se liga aos outros a quem se dirige para o cumprimento do pedido ou ordem (nós), nas 2ªs pessoas do singular e do plural (tu e vós) e nas 3ªs pessoas do singular e plural por pronomes de tratamento como ‘você’ e ‘vocês’.

No imperativo, o falante dirige-se a um ouvinte na tentativa de fazer com que esse realize o processo expresso pelo verbo, ao exprimir ordem, conselho, solicitação, súplica ou sugestão, podendo ainda ser representado por substitutos na língua (FARACO; MOURA, 1987, p. 243). Vejamos alguns exemplos de expressões imperativas afirmativas e suas equivalências no imperativo gramatical, em que (1) é uma ordem com o uso de apenas interjeição, (2) frase nominal, (3) e (4) presente do modo indicativo, (5) futuro do presente do indicativo, (6) imperfeito do subjuntivo, (7) infinitivo e (8) gerúndio:

- (1) Cuidado! = [Tem (tu) / Tenha (você) cuidado!]
- (2) Mãos ao alto! = [Levanta / Levante as mãos ao alto!]
- (3) O senhor me diz como proceder. = [Diz-me / Diga-me como proceder.]
- (4) Querido faz tudo certo para terminar logo. = [Faz / Faça tudo certo para terminar logo.]
- (5) Tu irás embora agora. = [Vai / Vá embora agora.]
- (6) Se você se controlasse!? = [Controla-se! / Controle-se!]
- (7) Estacionar aqui. = [Estaciona / Estacione aqui.]
- (8) Andando! = [Anda / Ande!]

O imperativo negativo, como já foi mencionado anteriormente, não tem formas próprias em nenhuma pessoa gramatical, utilizando-se das formas do modo subjuntivo. As formas são do tipo ‘estaciones (tu) vs. estacione (você)’.

A 3ª pessoa gramatical do singular ‘Você’ é também 2ª pessoa no discurso, estando, portanto, em concorrência a um mesmo contexto de uso da 2ª pessoa gramatical ‘Tu’. Porém, no PE, essa escolha reflete traços de (-) ou (+) proximidade, respectivamente. Não há consenso para a afirmação da utilização da forma verbal do tipo ‘estaciona’ em contexto de relações menos formais e do tipo ‘estacione’ para maior formalidade com o ouvinte no PB, pois são propriedades que ainda estão sendo investigadas nas diversas Regiões do Brasil (CARDOSO, 2006, p. 322).

O que há são apenas indícios de que em algumas Regiões do Brasil, o Nordeste como maior exemplo, a mudança em aspectos linguísticos do modo imperativo pode ser mais lenta, mais semelhante com o Português Europeu, podendo significar um maior conservadorismo linguístico. Sobre a fala espontânea de Recife, onde os pronomes você/tu e as duas formas do imperativo (associadas ao indicativo e ao subjuntivo) se alternam em equilíbrio (JESUS, 2006 *apud* SCHERRE, 2007, p. 193), assumimos o risco de afirmar que existe uma grande inclinação natural para um uso que reflete ainda bastante o traço de (-) ou (+) distanciamento.

Para Bechara (2009), “a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura”. Já o sistema seria o lugar das oposições funcionais, contendo todos os traços distintivos essenciais, para a existência de uma língua. E é sobre o sistema que nosso estudo procurou se debruçar.

2 O uso do imperativo em Goiás

Segundo Cardoso (2009), diversas pesquisas sobre fala brasileira e de outras cidades da região Centro-Oeste apontam para 90 a 95% de percentual médio para o uso do imperativo associado ao indicativo. Um estudo mostrou que em Goianésia, município de Goiás, distante apenas cerca de 170 km da capital do Estado, o imperativo se apresenta exclusivamente com formas do tipo ‘estaciona; mexe; abre’ (FERREIRA; ALVES, 2001 *apud* SCHERRE, 2007). Já em Brasília, há 200 km de Goiânia, também área de predominância do pronome ‘você’, a fala espontânea está entre 95% a 98% de uso da mesma forma do imperativo gramatical (SCHERRE *et al.*, 1998; RODRIGUES, 1993 *apud* SCHERRE, 2007).

Apesar de as pesquisas citadas descreverem, de alguma forma, o uso do imperativo gramatical, ainda não apresentam, de maneira específica, as possíveis restrições e preferências por outras estruturas linguísticas para a expressão do ato diretivo em cidades do Centro-Oeste. Estamos chamamos de ‘preferência’ aqui um ato de fala cultural e não consciente, que pode estar relacionado à influência de línguas indígenas que sempre coexistiram com a língua portuguesa trazida pelos colonizadores¹.

3 Metodologia

O presente estudo teve como ponto de partida a observação de fala espontânea para a coleta de dados em uma escola do município de Goiânia, nos momentos diários de interação na hora do lanche das crianças. O intuito foi o de descrever todos os usos de atos diretivos como uma estratégia interessante para a obser-

1 Aventuremos a hipótese de que existe a possibilidade de línguas indígenas do tronco Macro-jê não possuírem marcadores específicos de modo imperativo, ao contrário das línguas do tronco Tupi, presentes predominantemente em regiões litorâneas como do Nordeste do Brasil.

vação da fala espontânea de crianças em uma escola municipal de Goiânia.²

A etapa de observação na escola foi importante por possibilitar um levantamento das expressões usadas pelos alunos ao pedirem ou solicitarem algo de diferente em seus lanches diários, como o exemplo de pedido “Eu *quero* sem salada”, feito comumente aos merendeiros, em primeira pessoa no presente do modo indicativo. O resultado dessa observação foi a constatação de uma baixa frequência do uso do modo imperativo, o que era previsto. A outra certificação foi a de que a única forma do modo imperativo reconhecida na fala espontânea naquele contexto foi a associada ao indicativo, o que também já era esperado por nós.

Nossa intenção, desde o início do estudo, foi buscar compreender como acontece o uso de atos diretivos na fala goiana, porém isso não só inclui o modo imperativo, mas também outras expressões em substituição ao imperativo gramatical, o que é bem mais comum em Goiânia.

As poucas ocorrências do modo imperativo no contexto escolar observado foram apenas com o uso do imperativo associado ao indicativo—como exemplos o pedido de uma aluna (“Põe sem salada pra mim”) ou a ordem de uma professora para um aluno (“Já *pega* a banana”), enquanto eram servidos os lanches para as crianças. Essas construções frasais podem ter leitura imperativa de segunda pessoa de acordo com o contexto de fala, pois sem âncora discursiva—como vocativos do tipo *querida*, *meu amor*, *você*, por exemplo—poderiam causar confusão na determinação da pessoa do discurso. O verbo nessa forma é compartilhado pela 3ª pessoa do indicativo ‘*ele*’ e pela 2ª do imperativo ‘*tu*’, segundo a gramática normativa.

2 À época da realização da pesquisa, uma das autoras era concursada pela prefeitura de Goiânia, no cargo de Apoio Educacional, atuando como uma das responsáveis pela manipulação dos alimentos e por servir às crianças na hora do lanche em uma escola localizada nas proximidades da UFG, *Campus Samambaia*.

No PB, não há correlação direta da pessoa do discurso com a forma do imperativo, o que quer dizer que, em regiões onde é predominante o uso do ‘Você’, pode se usar com maior frequência a forma imperativa determinada pela gramática normativa como sendo do pronome ‘Tu’, como é o caso da fala espontânea no Centro-Oeste, segundo estudos anteriores (CARDOSO, 2006; SCHERRE, 2007).

Sendo o nosso objetivo de pesquisa, desde o princípio, o de colaborar com o entendimento a respeito do uso do modo imperativo em Goiânia, decidimos, em um segundo momento, realizar um experimento psicolinguístico de leitura automonitorada para investigar o uso de construções imperativas, a fim de criar as condições necessárias para possibilitar a verificação, descrição e análise do uso do modo imperativo gramatical por falantes goianos.

3.1 Variáveis da pesquisa

A escolha por testar apenas variáveis independentes foi motivada devido ao tempo e à extensão de nosso estudo, como já foi explicado anteriormente. Controlamos os fatores faixa etária, gênero e origem (variáveis dependentes), porém não foram testados. As variáveis testadas foram apenas as denominadas independentes apresentadas abaixo:

- 1- Formas do imperativo (associado ao subjuntivo e associado ao indicativo);
- 2- Tipos de imperativo (afirmativo e negativo);
- 3- Tipo de conjugação verbal (1ª, 2ª e 3ª).

3.2 Procedimentos da coleta de dados

Buscamos encontrar o tipo de teste que nos possibilitaria a coleta de estruturas imperativas. Para isso, decidimos realizar

um experimento psicolinguístico associado a um método de gravação de voz³, envolvendo frases imperativas e a leitura em voz alta dos participantes individualmente. Pedimos para que os participantes adequassem os verbos, apresentados todos no infinitivo, ao contexto da frase testada de acordo com suas falas naturais, apenas explicando que era um estudo sobre fala goiana.

Para a realização do experimento, os participantes tiveram de ler os constituintes (preâmbulos) de cada frase oralmente e flexionar o verbo apresentado no infinitivo. Para assegurar a leitura imperativa da frase, utilizamos âncoras discursivas (vocativos, advérbios e locuções adverbiais) como forma de evidenciar que se tratava de uma frase imperativa, e não assertiva com sujeito nulo. No total, foram testadas 6 frases para o modo imperativo. Além disso, foram inseridas no experimento algumas frases distratoras contemplando verbos no modo indicativo, em diversas pessoas gramaticais, a fim de que os participantes não percebessem que estavam sendo testados em relação ao processamento do modo imperativo.

Como já foi relatado, o experimento psicolinguístico teve como objetivo principal verificar o uso variável das formas imperativas do tipo ‘mexa vs. mexe; estaciona vs. estacione; abra vs. abra’, sendo escolhidos 6 verbos, 3 para frases negativas e 3 para frases afirmativas, sendo 2 da 1ª conjugação (*não* estacionar/ abotoar), 2 da 2ª conjugação (*não* esquecer/ mexer) e 2 da 3ª conjugação (*não* abrir/dividir). Dessa forma, pudemos analisar o uso no imperativo afirmativo – em que existem as duas formas, segundo a norma –, e verificar, também, como esse tipo de alternância (forma associada ao indicativo/ subjuntivo) se estende para o imperativo negativo. Segundo a gramática normativa, essa realidade é só para o afirmativo, sendo o negativo representado apenas pelas formas do tipo ‘não

3 O programa Audacity foi o recurso utilizado para gravar a leitura em voz alta dos participantes da pesquisa.

estaciones (tu); não estacione (você)', e não do tipo 'não estaciona; não estacione'.

3.3 Condições experimentais–frases imperativas

Elaboramos para o experimento 6 frases, 1 para cada condição de teste das variáveis, com os verbos de 1ª, 2ª ou 3ª conjugação apresentados em caixa alta (em cor vermelha para destacar) e os constituintes separados por slides (sem vírgulas ou outra pontuação, apenas com ponto final).

As 3 frases afirmativas (âncoras discursivas + verbo + complemento) foram as seguintes:

1- Querido antes de sair _____ (ABOTOAR)
a camisa.

2- Filho agora _____ (MEXER) a panela.

3- Por favor minha filha _____ (DIVIDIR) os doces com as crianças.

E as 3 frases negativas (âncoras discursivas + partícula de negação + verbo + complemento):

4- Senhor por favor não _____ (ESTACIONAR)
nesta vaga.

5- Antônio por gentileza não _____ (ESQUECER)
as roupas no varal.

6- Amigo não _____ (ABRIR) os presentes.

3.4 Participantes do experimento

Escolhemos investigar somente a produção linguística de alunos do curso de Letras/Português a princípio, mas o tempo reduzido nos fez repensar e decidir que poderiam participar também aqueles que fossem estudantes das modalidades da Língua Portuguesa–

Letras/Português, Bacharelado em Estudos Linguísticos e/ou Estudos Literários -, entendendo que isso não prejudicaria em nada nossa pesquisa. Não foram convidados alunos de Letras/Libras, Espanhol ou Inglês, pelo fato de termos o foco na nossa língua materna, evitando, com isso, algum tipo de interferência por outras práticas linguísticas.

Outra exigência inicial foi a de que todos os participantes deveriam ser goianos ou viver em Goiás há alguns anos, além de residirem em Goiânia ou cidades vizinhas, inclusive para fins de estudo. De acordo com o nosso planejamento, os participantes foram no total de 25 estudantes (apenas 3 deles são do curso de Letras (Bacharelado em Estudos Linguísticos, e o restante do Português, sendo 13 mulheres (52%), 11 homens (44%) e 1 declarante de gênero não-especificado (4%)). Tais grupos encontram-se, assim, divididos:

- 12 mulheres até 25 anos (48%): 6 são nascidas e estão a vida toda em Goiânia, 2 vivem desde crianças em Goiânia (mais de 13 anos), 3 vivem desde adolescência (há menos de 6 anos em Goiânia, mas são nascidas no Estado de Goiás), 1 vive há apenas 3 anos em Goiânia, vinda da Bahia para fins de estudo;
- 1 mulher com mais de 35 anos (4%): nascida em Goiânia, mas vive na cidade há 7 anos;
- 5 homens até 25 anos (20%): todos são nascidos em Goiânia, mas 3 estão a vida toda na cidade, 1 vive desde criança (há 15 anos) e 1 vive desde adolescência (há 6 anos);
- 5 homens de 26 a 35 anos (20%): 3 são nascidos e criados em Goiânia e 2 vivem há menos de 6 anos (nascidos e criados no Estado de Goiás);
- 1 homem com mais de 35 anos (4%): Do Rio de Janeiro, vive em Goiânia há apenas 3 anos;
- 1 declarante de gênero não-especificado (4%) e até 25 anos: Nascido e está a vida toda em Goiânia.

4 Resultado e discussão sobre os dados

Os resultados da investigação acerca do uso variável do imperativo pelos alunos do curso de Letras/Português da Faculdade de Letras da UFG apresentaram mais de 84% de uso do imperativo associado ao subjuntivo em qualquer frase imperativa, seja afirmativa ou negativa e com verbos em qualquer conjugação (1ª, 2ª ou 3ª). A seguir, os dados da tabela 1 mostram os resultados do cruzamento entre as variáveis independentes, a forma do imperativo (associada ao subjuntivo ou associada ao indicativo) em função do tipo de conjugação (1ª, 2ª ou 3ª) nas frases afirmativas. Na tabela 2, são apresentados os resultados percentuais das frases negativas.

Tabela 1

IMPERATIVO AFIRMATIVO	Imperativo associado ao indicativo	Imperativo associado ao subjuntivo	Não compreendeu a sentença no imperativo
Verbo 1ª conjugação	“abotoa” 1/25 (4%)	“abotoe” 24/25 (96%)	---
Verbo 2ª conjugação	“mexe” 4/25 (16%)	“divide” 21/25 (84%)	---
Verbo 3ª conjugação	“divide” 2/25 (8%)	“divida” 21/25 (84%)	“dividiu” 2/25 (8%)

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2

IMPERATIVO NEGATIVO	Imperativo associado ao indicativo	Imperativo associado ao subjuntivo	Não compreendeu a sentença no imperativo
Verbo 1ª conjugação	“não estaciona” 0/25 (0%)	“não estacione” 25/25 (100%)	---

Verbo 2ª conjugação	“não esquece” 4/25 (16%)	“não esqueça” 21/25 (84%)	---
Verbo 3ª conjugação	“não abre” 1/25 (4%)	“não abra” 24/25 (96%)	---

Fonte: elaboração própria.

O objetivo das tabelas apresentadas foi o de mostrar os percentuais de uso das formas variáveis por falantes goianos, os quais são, em sua maioria, estudantes dos Cursos de Licenciatura em Letras/Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos. É importante reiterar que a fala espontânea de Goiânia também apresenta suas peculiaridades culturais, assim como outras variedades linguísticas brasileiras. Além disso, temos a compreensão de que tanto a vida pessoal quanto a vida acadêmica dos participantes da pesquisa podem interferir no uso variável do imperativo; em se tratando de estudantes de Letras/Português, mais especificamente, há ainda o fato de que tais participantes podem, devido ao contexto acadêmico e normativo no qual estão inseridos, se auto corrigirem mais facilmente.

Algumas condições extralinguísticas, especialmente o fato de serem estudantes de Letras, podem ter interferido nos resultados ao influenciar a escolha da forma imperativa não usual na fala espontânea de Goiânia. A grande maioria dos estudantes fez uso da forma do imperativo associado ao subjuntivo, que, segundo a gramática normativa, é a forma ligada ao pronome de tratamento ‘você’, ou terceira pessoa do discurso, sendo a pessoa do discurso predominante na fala goiana. Houve a tendência da utilização formal da língua, o uso “correto” segundo a Gramática Normativa ligada à pessoa gramatical implícita ‘você’, em uma tentativa de “falar bem”.

Apenas uma participante utilizou as formas do imperativo associadas ao indicativo em 5 frases (*abotoa; mexe; divide; não esquece; não abre*), e em apenas 1 frase negativa usou a forma do subjuntivo “não estacione”, como fez a grande maioria dos participantes. É importante observar que, segundo estudos variacionistas, no PB verificou-se que a negação não impõe restrição à manifestação das formas, porém explica que as construções imperativas negativas, em termos de tendência, favorecem o uso do imperativo associado ao subjuntivo (SCHERRE, 2008, p. 212).

Porém, apesar de a configuração de negação pré-verbal pela Gramática Normativa excluir o imperativo verdadeiro desse contexto, há evidências de que a sintaxe da negação no PB apresenta características inovadoras. Em nosso experimento, houve 5 frases lidas que fugiram à essa regra, sendo 4 no imperativo negativo com verbo na 2ª conjugação ‘-er’ (“não esquece”) e 1 no imperativo negativo com verbo na 3ª conjugação ‘-ir’ (“não abre”).

Segundo Cardoso (2006), há uma tendência em negar menos o imperativo associado ao indicativo, o que se comprovou também em nosso experimento, especialmente em verbos de 1ª conjugação (terminação -ar), em que todos os 25 participantes (100%) disseram ‘não estacione’, inclusive a única participante que usou apenas o imperativo associado ao indicativo nas outras frases. Mas é também verdade que a mesma participante usou ‘não esquece’ e ‘não abre’ em contraponto.

Ainda durante a execução do experimento com os estudantes, percebemos uma dificuldade maior no entendimento da leitura diretiva da frase afirmativa com o verbo ‘dividir’ e na frase negativa com o verbo ‘abrir’, fazendo com que alguns participantes voltassem à leitura por estarem confusos com relação à adequação do verbo. Ao analisar os dados, percebemos que as frases ‘Por favor, minha filha, ____ (DIVIDIR) os doces com as crianças’ e ‘Amigo, não ____

(ABRIR) os presentes'⁴ apresentavam particularidades em relação às outras que durante a elaboração das frases não percebemos e que, provavelmente, dificultaram a leitura diretiva das frases.

Enquanto todas as outras frases foram construídas com 'vocativo + advérbio ou locução adverbial' ('Querido, antes de sair (...); 'Filho, agora (...); 'Senhor, por favor (...); 'Antônio, por gentileza (...)', as frases com os verbos na 3ª conjugação fugiram à regra. 'Por favor, minha filha (...)' apresentou o vocativo precedendo o verbo, o que fez com que alguns participantes lessem a frase com o modo indicativo na 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo ('minha filha *dividiu* (...)').

Houve também um participante que leu 'divide', nos deixando a dúvida se sua leitura foi no imperativo ou na 3ª pessoa do presente do indicativo ('minha filha *divide* (...)'). Um dos participantes após falar 'Por favor, minha filha *dividiu* (...)' se corrigiu repetindo a frase como 'Por favor, minha filha, *divida* os doces com as crianças', o que nos alertou para o problema da elaboração da frase em questão. Apesar de menores as ocorrências, a frase 'Amigo, não ___ (ABRIR) os presentes' também causou algumas dúvidas em alguns participantes, mas não foram contabilizadas pelo fato de terem sido logo reformuladas sem nossa intervenção (leu-se 'abriu' em um primeiro momento). No experimento, não utilizamos nenhum tipo de pontuação a não ser o ponto final de cada frase testada.

Os dados coletados na Faculdade de Letras da UFG não corroboram com a nossa hipótese inicial de que em Goiânia se usa apenas o modo imperativo associado ao modo indicativo, nem o uso maior para essa forma no nosso experimento que envolveu leitura e fala não-espontânea. Acreditamos, portanto, que o tipo de experimento e especialmente a questão identitária de se tratarem de participantes estudantes de Letras, mesmo que a grande maioria seja

4 Usamos vírgulas nas frases para uma melhor compreensão, porém, no experimento, não utilizamos nenhum tipo de pontuação a não ser o ponto final de cada frase testada.

goiana, são fatores que podem ter interferido no resultado, como consequência de autocorreção normativa da língua.

Considerações finais

Os resultados do estudo mostram que a hipótese de que os falantes pesquisados não usariam o imperativo associado ao subjuntivo não se confirmou na fala induzida pelo experimento psicolinguístico criado para o nosso estudo. O interessante é que o imperativo associado ao indicativo não ultrapassou os 16% de uso, enquanto o associado ao subjuntivo ultrapassou os 84%, chegando aos 96% no afirmativo e 100% no negativo com verbo de 1ª conjugação. Porém, Jesus (2006), em pesquisa com dados de Recife, afirma existir uma tendência de uso maior do imperativo associado ao indicativo em função da faixa etária e do aumento da escolaridade (CARDOSO, 2009), o que também não se alinhou ao resultado de nosso experimento. O mais provável, ao que nos pareceu, foi que os estudantes de Letras/Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos, em Goiânia, no contexto do experimento, tiveram a tendência a adequar a forma imperativa ao pronome ‘você’, de acordo com a norma culta.

O início do nosso estudo com um método observacional em uma escola municipal foi decisivo para a elaboração da hipótese inicial que norteou o nosso trabalho: a de que em Goiânia não se usa o modo imperativo apregoado pela Gramática Normativa habitualmente, preferindo-se, na maioria das vezes, outras expressões para atos diretivos. Esse é um estudo ainda por se fazer em um trabalho com dimensões que possibilitem toda a extensão requerida e outros instrumentos de pesquisa mais refinados. Foi a partir da observação da fala espontânea, durante a primeira etapa do estudo, como descrevemos na metodologia, que comprovamos que de fato há fortes indícios para um uso não só maior do imperativo as-

sociado ao indicativo, mas também seu pouco uso, preferindo-se outras expressões para atos diretivos.

Existe uma prescrição na sociedade brasileira, disponível comumente em diversos meios de comunicação, que pode ser considerada preconceituosa e irresponsável, especialmente se levarmos em conta a consciência do alcance popular das mídias, como a tv aberta. Em sua grande maioria, são responsáveis por inundar o senso comum de ideias equivocadas a respeito da língua, “prestando um real desserviço à inteligência e à dignidade humana, ao estabelecer identidade entre gramática normativa e língua ou idioma de um povo, ao reforçar a confusão entre língua falada e língua escrita, ao instigar e fortalecer o preconceito linguístico” (SCHERRE, 2012, p. 198).

O termo *norma* pode dizer respeito a duas ideias distintas e polarizadas, sendo uma a “norma subjetiva imposta”, como se deve dizer, e a outra a “norma objetiva, observável”, como se diz, segundo Lucchesi (2012). Porém, a norma padrão do português de Portugal ou português europeu (PE) continuou presente e de certa forma impositiva em nossos manuais escolares de gramática da língua, criando situações de constrangimento devido aos usos serem distintos e diversos, especialmente na língua falada por todos os cantos do Brasil. O termo “língua portuguesa” é bastante indeterminado quando passamos a reconhecer que se aplica a diversas variedades nitidamente diferenciáveis.

De acordo com Cunha e Cintra (2008), “a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age”. A força de transformação de uma língua em contextos diferentes é natural e ao mesmo tempo reprimida por forças contrárias de manutenção de uma tradição. E isso foi percebido em nosso experimento, em que estudantes de língua portuguesa, no espaço que chama-

mos de universidade, naturalmente se forçaram a utilizar a norma culta na fala automonitorada, ao adequarem a forma do imperativo à pessoa do discurso ‘você’ (vocativo pronominal não explicitado), mesmo que isso não seja natural em suas falas sem monitoramento.

Ao contrário do que costumava se fazer crer na escola com o ensino da Gramática Normativa, na língua não deve existir “certo” e/ou “errado” se não for para indicar algo específico para determinada situação, ou seja, dependerá de fatores como espaço geográfico, nível sociocultural e tipo de modalidade expressiva, como língua falada, escrita ou literária, por exemplo. Consensualmente, é reconhecido o grande desenvolvimento dos estudos linguísticos, desde o estruturalismo, passando pelo gerativismo e outras correntes teóricas, porém, só nas últimas décadas, “com o desenvolvimento da *sociolinguística*, as relações entre a língua e a sociedade começaram a ser caracterizadas com maior precisão” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 2).

Um estudo amplo sobre o imperativo na fala goiana necessita de um tempo maior, pois se trata de um fenômeno complexo, e a obtenção de atos diretivos na fala espontânea requer uma elaboração de instrumentos de pesquisa mais eficazes, a fim de melhor apreender o processamento linguístico da categoria em questão.

Por fim, acreditamos que o estudo aqui empreendido, embora seja apenas um ponto de partida ainda muito incipiente, já nos possibilite, por exemplo, trazer uma reflexão sobre o ensino do modo imperativo no âmbito escolar, sobretudo quando pensamos no ensino de tal categoria na Educação Básica.

Referências

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CARDOSO, Daisy Bárbara Borges. O imperativo gramatical no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.14, n.2, p.317-340, jun./dez. 2006.
- CARDOSO, Daisy Bárbara Borges. **Variação e mudança do imperativo no português brasileiro: gênero e identidade**. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1987.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical do português brasileiro**. São Paulo: Alfa, 2007.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 197-228.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira *et al.* Reflexões sobre o imperativo em português. In: RODRIGUES, Cilene; SCHER, Ana Paula. Em homenagem à professora Lúcia Lobato. **D.E.L.T.A.**, 2007. p. 193-241.

Cooperação e compartilhamento de intencionalidade como dispositivos interpretativos e de reanálise de sentenças estruturalmente ambíguas

Alice Ribeiro Dionizio
Morgana Fabiola Cambrussi

Neste capítulo, discutimos a influência do compartilhamento de intencionalidade no processo interpretativo de sentenças estruturalmente ambíguas. Os dados que reanalisamos são oriundos da pesquisa desenvolvida por Gravina e Dionizio (2016), que discutiu o processamento de sentenças estruturalmente ambíguas a partir da Teoria do Labirinto ou *Garden Path* (conceito que detalharemos ao longo do texto). O que chamamos de compartilhamento de intencionalidade é um princípio da cognição social humana que permite compartilharmos com os outros animais de nossa espécie a intencionalidade em diversas atividades – como atividades de caça, de brincadeira e comunicativas. Nesse sentido, é um mecanismo ao mesmo tempo biológico e social, além de estar presente unicamente no *homo sapiens* (TOMASELLO, 2008).

O conceito de intencionalidade para Tomasello (2008) deve ser entendido como uma propriedade humana que direciona as ações do indivíduo de modo a compreender também a intencionalidade de outro. Em outras palavras, encontramos na natureza outros seres (especialmente os primatas não-humanos) que de-

monstram intencionalidade, direcionalidade em suas ações, mas a característica de reconhecer a intencionalidade do outro é exclusivamente humana e, além disso, compartilhada.

Neste capítulo, realizamos um recorte da pesquisa de mestrado de Dionizio (2019), que discutiu a hipótese da influência do compartilhamento de intencionalidade no processo interpretativo e de desambiguação de sentenças sintaticamente ambíguas. Nosso trabalho de investigação questiona se o processo interpretativo de sentenças relativas ambíguas pode ser compreendido sob o viés cognitivo do compartilhamento de intencionalidade e da comunicação humana cooperativa.

Em sentenças complexas com relativas encaixadas como *O veterinário vacinou a gatinha da menina que é muito graciosa*, consideramos que ocorre ambiguidade estrutural porque a relativa [que é muito graciosa] tanto pode designar uma propriedade de *gatinha* quanto uma propriedade de *menina*: há uma gatinha que é muito graciosa e que pertence à menina ou há uma gatinha que pertence à menina muito graciosa. Para compreendermos como ocorre esse tipo de ambiguidade (que não se restringe às sentenças relativas encaixadas), podemos considerar o que é apontado em Cambrussi (no prelo), quando se destaca que a estrutura linear de palavras ou sintagmas que compõem as sentenças corresponde a uma organização sintática não linear. Segundo a autora, “Se houver mais de um modo como sintagmas lineares podem ser combinados ou organizados na sentença, podemos acionar estruturas sintáticas não lineares diferentes e a cada uma delas caberá uma interpretação.” (CAMBRUSSI, no prelo, s/p).

Nesses termos, para a estrutura linear da sentença ilustrada, podemos ter a organização sintática [[a gatinha da menina] [que é muito graciosa]], em que *ser muito graciosa* é um dos atributos da gatinha; mas também podemos fazer uma leitura concorrente, em que esse atributo tenha escopo sobre a menina e, então, a orga-

nização sintática seria [a gatinha [[da menina] [que é muito graciosa]]]. Afinal, como decidir quem é graciosa? Como interpretamos sentenças relativas ambíguas?

Problematizar questões dessa ordem, além de contribuir para o aprimoramento de estudos científicos de linguagem produzidos em torno do fenômeno da ambiguidade estrutural por diferentes vertentes teóricas, também lança luz sobre as possibilidades de abordagem desse fenômeno na circunstância de ensino de língua (seja pelo viés de análise gramatical seja de leitura e interpretação de texto).

Neste capítulo, pretendemos apresentar uma reflexão em torno da interpretação de sentenças estruturalmente ambíguas que seja inovador não para a descrição sintática dos modos de organização das sentenças analisadas, mas para o modo como compreendemos a interpretação dessas sentenças, consideradas a cooperação entre os falantes e a intencionalidade compartilhada – ambos aspectos de cognição social. Como destacado por Cambrussi (no prelo, s/p), estudos dessa monta podem contribuir para a aproximação entre linguística teórica e ensino por criar condições para que “[...] essas ambiguidades estruturais possam ser material de reflexão sobre a língua e sobre a produção de sentidos, com amplo potencial para que esse material se torne também objeto de análise no ensino de línguas.”.

1 A comunicação humana cooperativa

A compreensão a respeito da constituição e da funcionalidade da comunicação humana cooperativa necessita de um entendimento anterior. Para Tomasello (2008), é preciso que busquemos as origens gestuais, pois sua tese é a de que as primeiras formas de comunicação exclusivamente humanas são oriundas do ato de “apontar”. Para o autor, esses atos já englobavam algumas das for-

mas puramente humanas de cognição social, resultando, posteriormente, na constituição e na consolidação das formas linguísticas convencionais.

A proposta de Tomasello (2008) para entender a comunicação humana cooperativa é de que ela é fruto de uma adaptação, pois está intimamente relacionada às atividades mutualísticas, nas quais os indivíduos que cooperavam estavam, de alguma maneira, ajudando a si mesmos. Além disso, segundo o autor, a proximidade entre as atividades colaborativas e a comunicação humana cooperativa é facilmente percebida ao avaliarmos a infraestrutura que subjaz as duas, pois se trata da mesma recursividade, das mesmas “normas” para o ajudar e o compartilhar e, claro, do mesmo compartilhamento de intencionalidade (TOMASELLO, 2008).

Dessa forma, para Tomasello (2008), essa infraestrutura comum do compartilhamento de intencionalidade – tanto nas atividades colaborativas quanto na comunicação – é um forte indício de uma origem evolucionária comum. Em outras palavras, a hipótese do autor é a de que a comunicação humana cooperativa – desde os primeiros atos de apontar – tenha emergido das próprias atividades colaborativas mais gerais dos seres humanos.

A área da Filosofia se dedica também a discutir aspectos da intencionalidade. Searle (2002), por exemplo, define Intencionalidade (com letra maiúscula) como “[...] aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual são dirigidos para, ou acerca de, objetos e estados de coisas no mundo”. Searle (2002) destaca que uma ação intencional corresponde à satisfação de uma intenção, ou melhor, “desde esse ponto de vista, tudo quanto pode constituir a satisfação de uma intenção pode ser uma ação intencional” (SEARLE, 2002, p. 113). O autor defende que há uma relação muito próxima entre a ação intencional e o que é possível determinar que as pessoas façam. Em outras palavras, só é possível solicitar que alguém realize uma ação intencionalmente, “uma vez que,

quando se dá uma ordem, apenas é possível ordenar às pessoas que façam coisas que possam fazer intencionalmente e, como efeito, não faz o menor sentido dizer ‘Ordeno-lhe que realize A não-intencionalmente’” (SEARLE, 2002, p. 114).

Sendo a comunicação humana revestida de intencionalidade compartilhada, possui aspectos que a diferenciam substancialmente de outras formas de comunicabilidade. Uma dessas formas é a possibilidade de criação de uma base conceitual comum, ou seja, os humanos têm a capacidade de utilizar da atenção conjunta, da cultura compartilhada, bem como do conhecimento cultural comum em todas as formas de interação, até mesmo na comunicação linguística convencionalizada (TOMASELLO, 2008).

Dessa forma, podemos entender a comunicação humana como uma ação, sobretudo cooperativa, na qual os conceitos fundamentais e objetivos comunicativos cooperativos são mutuamente assumidos. Em outras palavras, ela é estruturada pelo que alguns filósofos modernos têm chamado de intencionalidade compartilhada, ou ainda pela “nossa” intencionalidade, na qual o “nós” prevalece de alguma maneira. Essa intencionalidade compartilhada é base para as atividades colaborativas que envolvem o “nós”, como nos casos de objetivos e intenções comuns, conhecimento mútuo, crenças compartilhadas e outros.

A pergunta crucial é: como essa comunicação humana cooperativa pode ter evoluído? Um caminho possível é pensar em uma “vantagem adaptativa”, uma vez que a estrutura subjacente a essa comunicação é praticamente a mesma presente em outras atividades colaborativas. Para Tomasello (2008), há indícios de que essa forma cooperativa de comunicação faça parte de uma ampla adaptação humana para uma vida cooperativa e cultural no geral. Conforme Moura e Cambrussi (2018, p.22),

Um evento resultante do processo de seleção natural produziu uma mudança na espécie (a adaptação); a partir desse ponto, uma guinada no desenvolvimento permitiu o surgimento de uma cognição social complexa, que distanciou os primatas humanos das demais espécies. Esse salto evolutivo pode conter a resposta não apenas para o desenvolvimento tão elaborado da cognição (e da linguagem), como para as razões por que outras espécies não lograram a mesma transformação.

No que se refere especificamente às línguas, Tomasello (2008) explica que a hipótese atual é a de que a existência de um contexto de atividades colaborativas, com os participantes podendo compartilhar intenções e atenção – mediadas por formas naturais de comunicação gestual –, possibilitou o surgimento evolutivo das convenções linguísticas arbitrárias. Diante disso, ao ingressarem no processo de transformação evolucionária, os seres humanos também teriam começado “[...] a criar e transmitir culturalmente várias convenções gramaticais organizadas em complexas construções linguísticas que codificavam **tipos** complexos de mensagens para uso em situações comunicativas recorrentes”¹. (TOMASELLO, 2008, p. 10, grifo do autor).

Essa perspectiva que viemos apresentando até aqui fornece uma interessante explicação para o modo como a espécie se desenvolveu cognitivamente, e mais especificamente para o modo como a produção de sentido pela linguagem se relaciona com a capacidade social de cooperar operada por indivíduos que compartilham intencionalidades. A seção a seguir discute como essa comunicação humana cooperativa e esse compartilhamento de intencionalidade

1 Tradução livre. No original: “As part of this same evolutionary trajectory, human beings also began to create and pass along culturally various grammatical conventions organized into complex linguistic constructions that codified complex *types* of messages for use in recurrent communicative situations.” (TOMASELLO, 2008, p. 10).

podem influenciar no comportamento linguístico. A hipótese é de que a criação desse terreno comum compartilhado age diretamente na comunicação cotidiana, inclusive no processo de desambiguação de sentenças que são sintaticamente ambíguas.

2 Implicações possíveis da cooperação e do compartilhamento de intencionalidade para a predefinição do comportamento linguístico

Ao discorrer especificamente sobre a dimensão gramatical, Tomasello (2009) reitera que os motivos que levam os seres humanos a cooperarem comunicativamente são o desejo de requerer, informar e compartilhar. O objetivo para o qual se comunica algo é de fundamental importância, pois é a partir dessa definição que se determinam quais são as informações que precisam estar contidas naquilo que é comunicado, além de se estabelecer a organização da estrutura gramatical a ser empregada (TOMASELLO, 2009).

Esses três motivos determinariam qual tipo de sintaxe deverá ser utilizado para que a comunicação se efetive. Tomasello (2008) indica três tipos de sintaxe, uma para cada objetivo comunicacional. A primeira, denominada “sintaxe simples”, é empregada nos casos em que se solicita a alguém que faça alguma coisa, ou seja, um *eu* no aqui e no agora solicitando a um *tu* que realize alguma ação; a segunda, “sintaxe solene”, é utilizada nos casos em que necessitamos informar algo a alguém de forma útil, destacando funcionalmente os participantes em um dado tempo e espaço; a terceira e última é chamada de “sintaxe extravagante” e compreende os casos em que é necessário compartilhar com os outros, de modo narrativo, uma sequência de eventos complexa, com vários participantes.

Há certa hierarquia nessa definição, partindo de uma sintaxe “mais simples” até uma considerada “mais complexa”. Além disso, “[...] essa estruturação foi incorporada em construções gra-

maticais [...] que foram convencionalizadas em diferentes grupos via gramaticalização e outros processos histórico-culturais [...]” (TOMASELLO, 2008, p. 245)². Essa estruturação pode ser entendida como resultado de um decurso mais amplo de compartilhamento de intencionalidade e de comunicação cooperativa, aliados a outra sequência de processos cognitivos. Como consequência, conforme aponta o próprio autor, “[...] a origem das convenções gramaticais [...] destaca a dialética contínua entre a evolução biológica e cultural”³. (TOMASELLO, 2008, p. 245).

O terceiro tipo de sintaxe abordado por Tomasello (2008) é o que mais nos interessa na construção deste trabalho, pois é a partir dessa gramática que podemos entender o uso de algumas convenções linguísticas que funcionam graças ao compartilhamento de informações entre os comunicadores. A primeira convenção linguística abordada pelo autor diz respeito ao julgamento da gramaticalidade dos enunciados, sendo que sua tese é a de que a comunicação cooperativa dos humanos pode influenciar esse tipo de juízo. Em outras palavras, ao ouvir um enunciado que difere do que estamos acostumados a ouvir e a produzir dentro de nossos grupos linguísticos, somos impelidos a tecer apreciações sobre o grau de conformidade dessas construções linguísticas, julgando se essas construções estão de acordo com aquelas que compartilhamos com os que participam de nossas atividades linguísticas cooperativas.

Nesse sentido, o processo interpretativo de sentenças, considerando também essa identificação de gramaticalidade, pode ser diretamente relacionado à intenção compartilhada entre os parceiros comunicativos, uma vez que o uso linguístico é catalisado pela

2 Tradução livre. No original: “This structuring was embodied in grammatical constructions [...] which were conventionalized in different groups via grammaticalization and other cultural-historical processes”. (TOMASELLO, 2008, p. 245).

3 Tradução livre. No original: “[...] the origin of grammatical conventions [...] highlights the ongoing dialectic between biological and cultural evolution”. (TOMASELLO, 2008, p. 245).

intenção compartilhada entre os falantes. Seria a partir do compartilhamento de intencionalidade e da comunicação cooperativa, portanto, que falantes podem distinguir enunciados que soam gramaticais ou não, além de conseguirem atribuir os diferentes papéis exercidos pelos referentes dentro dos próprios enunciados. Dito de outra forma, da perspectiva de uma cognição social, a comunicação cooperativa e o compartilhamento de intencionalidade possibilitariam aos indivíduos compreender enunciados, atribuindo a cada referente uma responsabilidade dentro do que foi proferido em um evento comunicativo.

Ao assumirmos essa perspectiva teórica, na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos e os dados concernentes à análise deste capítulo e à pesquisa de Gravina e Dionizio (2016), cujos resultados serão rediscutidos neste artigo.

3 Reanálise de sentenças estruturalmente ambíguas – origem dos dados

Como antecipamos, as análises desta pesquisa compõem uma reanálise de dados oriundos da pesquisa de Gravina e Dionizio (2016), a qual tinha como objetivo analisar e compreender o processamento de sentenças relativas estruturalmente ambíguas por falantes nativos do português brasileiro (PB), como o exemplo que discutimos anteriormente *O veterinário vacinou a gatinha da menina que é muito graciosa*. A pesquisa das autoras se enquadra na área de estudo de Processamento de Sentenças dentro da Psicolinguística e objetivava entender o funcionamento do processamento anterior (*Early Closure*) e do processamento tardio (*Late Closure*). Voltando ao nosso exemplo, se entendemos que [muito graciosa] é um atributo do sintagma nominal [a gatinha], então interpretamos a relativa como modificadora do sintagma menos encaixado (mais alto na sentença) e isso pode ser descrito como processamento anterior

(*Early Closure*). Por outro lado, se interpretarmos [muito graciosa] como atributo do sintagma nominal [a menina], então o processamento é tardio (*Late Closure*) e a relativa é modificadora do sintagma mais encaixado ou mais baixo na sentença.

A pesquisa empírica⁴ contou com 82 participantes, cuja idade varia entre 18 e 55 anos. Desses, 50 possuíam o Ensino Médio completo, os outros 32 possuíam ensino superior completo e todos foram convidados via *online* para responder a um questionário, também *online*, no período entre 02 a 16 de dezembro de 2015. Quanto aos materiais e métodos, 22 questões, divididas entre sentenças-alvo e sentenças-distratoras, foram construídas pelas pesquisadoras e utilizadas no questionário. As chamadas sentenças-distratoras foram inseridas a cada duas sentenças-alvo e tinham como objetivo “distrair” o participante. Importante mencionar também que as sentenças foram apresentadas em tela, via *google.docs*.

A seguir, apresentamos um quadro com todas as sentenças utilizadas na pesquisa de Gravina e Dionizio (2016):

Quadro 1. Sentenças utilizadas na pesquisa de Gravina e Dionizio (2016)

Tipo de Sentença	Sentença
Alvo	João viu o cachorro do menino que nadava muito bem.
Alvo	Amanda acenou para o povo do padre que rezava.
Distratora	Mateus viu Roberto que foi ao mercado.
Alvo	Esta tarde vi o médico da menina que atende a domicílio.
Alvo	Conversamos com o professor do aluno que ensina muito bem.

4 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul e inscrita sob o código 49494415.9.0000.5564 na Plataforma Brasil – CAAE.

Distratora	Carlos acompanhou Joana quando ela precisou ir ao médico.
Alvo	Júlia observou o dono do passarinho que cantava.
Alvo	Marcus viu o cachorro do menino que nadava muito bem na piscina do clube.
Distratora	Iara recebeu uma carta de seu namorado que está na Alemanha.
Alvo	Matheus acenou para o povo do padre que rezava fervorosamente na igreja.
Alvo	Esta tarde vi a paciente do médico que atende a domicílio às terças e quartas.
Distratora	Sebastião ligou para Joana que estava no trabalho.
Alvo	Conversamos com o filho do professor que ensina muito bem as questões de matemática.
Alvo	Felipe observou o dono do passarinho que cantava de sua gaiola.
Distratora	Joana adotou um cachorro que latia muito alto.
Alvo	Daniel viu o dono do cachorro que nadava muito bem.
Alvo	Saulo acenou para o padre do povo que rezava.
Distratora	Sarah anotou todas as tarefas que a professora passou no quadro.
Alvo	Esta tarde vi a paciente do médico que atende a domicílio.
Alvo	Conversamos com o filho do professor que ensina muito bem.
Distratora	Vimos quando o cachorro de Lauren fugiu de casa.
Alvo	Ana observou o dono do passarinho que cantava na varanda.

Fonte: Gravina e Dionizio (2016, p. 191-192).

Após cada sentença, os participantes eram convidados a responder uma pergunta aberta. O exemplo apontado no trabalho de Gravina e Dionizio (2016) diz respeito à primeira sentença, cuja pergunta realizada foi “*Quem nadava muito bem?*” Os participantes tinham um espaço aberto no questionário para escrever suas respostas. A partir desses dados, as pesquisadoras realizaram um trato estatístico e teceram análises com base no referencial teórico adotado, ou seja, os estudos de Processamento de Sentenças, enquadrados na *Teoria de Garden Path*.

Neste trabalho, utilizamos como base esses dados esquematizados pelas autoras para que, sob a luz das discussões da intencionalidade compartilhada, possamos reanalisar esses resultados, considerando a influência da comunicação humana compartilhada e do terreno conceitual comum presente. A seção a seguir apresenta essa releitura.

4 A investigação linguística sob a ótica da cooperação e do compartilhamento de intencionalidade

4.1 Algumas reflexões iniciais sobre o processo interpretativo de sentenças

Como já mencionamos, nosso propósito é o de verificar como a compreensão e a interpretação da ambiguidade estrutural podem ser analisadas a partir de uma visão sociocognitivista da linguagem, compreendendo também como o compartilhamento de intencionalidade e a comunicação cooperativa humana podem funcionar como um indício para o processo interpretativo. Concordamos, portanto, com Marcuschi (2007, p. 19) ao defender que o efeito de sentido

[...] pode ser tomado como fruto direto da construção colaborativa de coerência textual num processo cognitivo fundado em interpretações que consideram como relevantes indícios do tipo: atitudes; postura; prosódia; especificidades idiossincráticas; variações sócio-dialetais; estilo; seleções lexicais [...].

E vamos além: propomos que a intenção compartilhada e o princípio cooperativo na comunicação humana podem ser compreendidos também como indícios para a interpretação de sentenças e enunciados, uma vez que eles servem como instrumentos para a construção de uma coerência colaborativa.

Não se pode negar que a linguagem humana é extremamente complexa, seja por ser simbólica, seja por possuir uma estrutura gramatical subjacente. Ao se referir a essa complexidade, Tomasello (2005) argumenta que são quatro os motivos que a justificam: (i) as pessoas querem falar sobre eventos que envolvem vários participantes; (ii) se o falante deseja comunicar-se efetivamente, deve utilizar de diferentes formas para se referir a diferentes eventos em diferentes circunstâncias; (iii) em alguns casos, os falantes querem ou precisam expressar suas atitudes psicológicas; (iv) quando as pessoas se confrontam todos os dias com essas funções repetidamente, tentam aproveitar a previsibilidade dessas situações comunicativas para criarem atalhos.

O primeiro motivo relaciona-se à atribuição de responsabilidades a certos referentes dentro de enunciados. Essa não é uma tarefa tão simples, ainda mais quando estamos diante de casos de indeterminação de sentido, como as ambiguidades. Koch (2005) parece concordar com essa definição de complexidade, pois menciona que, em um processo de construção e reconstrução de referentes,

intervêm não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais que podem ser calculados a partir de conteúdos linguísticos tomados por premissas, graças aos conhecimentos lexicais, aos pré-requisitos enciclopédicos e culturais e aos lugares comuns argumentativos de uma dada sociedade, como também os *saberes, opiniões e juízos compartilhados* no momento da interação entre o autor da matéria e o público com quem dialoga e do qual espera concórdância. (KOCH, 2005, p. 105, grifos nossos).

Esses “saberes, opiniões e juízos compartilhados”, a nosso ver, estão dentro do que Tomasello (2008, 2009) chama de *terreno conceitual comum* para o *compartilhamento de intencionalidade*, ainda que essas questões não estejam explicitamente expressas nas sentenças. Trata-se, em realidade, do campo inferencial em ação. Ou seja, o compartilhamento de intencionalidade está alocado naquilo que pode ser inferido a partir de uma construção linguística. Isso se relaciona também ao quarto motivo levantado por Tomasello (2008, 2009) acerca da complexidade linguística, ou seja, a criação de atalhos comunicativos. Parece ser o caso de que a criação desses atalhos só é possível em um terreno comum, no qual a comunicação humana cooperativa e a intencionalidade compartilhada estejam presentes.

Ao tratar de referência e inferência, Marcuschi (2007) constrói uma análise que julgamos pertinente para reforçar nosso ponto de vista. Segundo o autor, as Ciências Cognitivas atualmente separaram o que se convencionou chamar de *referência* – representação mental – e *significação* – exteriorização desse conhecimento “mental”. No entanto, como mencionado por ele, essa distinção resolve apenas uma parte do problema. “A *representação referencial* é aqui tomada como entidade mental que, quando usada para exteriori-

zar algum tipo de intenção, consciente ou não, geraria *significação* como *conhecimento exteriorizado*” (MARCUSCHI, 2007, p. 39, grifos no original). O conhecimento exteriorizado está sob a influência de aspectos como a percepção, a cultura e a ação social, ou seja, está condicionado à própria experiência. No entanto, a relação entre *referência* e *inferência*, segundo o autor, é muito estreita, ao ponto de defender a tese de que “*referir é, em certos casos, inferir*” (MARCUSCHI, 2007, p. 40, grifos no original).

Mas, afinal, o que pode estar implícito e o que deve estar explícito para que um enunciado seja compreensível? Marcuschi (2007, p. 43) argumenta que esses limites são muito difíceis de serem definidos, porque não há uma relação direta entre mundo e língua e, como observamos mais à frente, “muito daquilo que significamos pelo uso da língua exorbita o âmbito da língua. Mas nem por isso é facilmente destacável da língua”.

Van Hoek (2008, p. 179), ao discutir aspectos relativos à anáfora pronominal, propõe que pensemos na variabilidade interpretativa como um indício construtivo das sentenças, ou seja, “pode ser [...] que algumas sentenças sejam construídas de tal maneira que a perspectiva pretendida seja muito clara, e assim todos os falantes ‘veem’ a concepção do mesmo ponto de vista; outras frases permitem uma variedade de perspectivas diferentes”. E mais: “a questão interessante são os fatores que impulsionam os falantes a ver uma sentença de uma perspectiva ou outra”. Sustentamos aqui que um desses *fatores interessantes* é a intencionalidade compartilhada, repercutindo na construção de interpretações variadas.

Ainda sob essa perspectiva, a autora sugere que a interpretação de uma sentença é construída a partir de um ponto de referência conceitual, quer dizer, sendo o ponto de referência proeminente, é ele que vai funcionar como ponto de partida para o entendimento de uma concepção maior, como a sentença de que faz parte, por exemplo. A questão é: quais seriam os pontos de re-

ferência das sentenças utilizadas nas pesquisas que analisaremos a seguir? Argumentamos que, nesses casos, a cooperação comunicativa pode ser entendida como o ponto de referência primordial, pois, ao interpretar um enunciado, é recorrente que busquemos agir em conformidade com a comunicação humana cooperativa. Dessa forma, somos impelidos a optar pelo referente que imaginamos ser o *escolhido* por nosso interlocutor comunicativo, e é sobre ele que projetamos os sentidos, buscando sempre a cooperação como ponto de referência interpretativo.

4.2 Reanálise de sentenças estruturalmente ambígua

A pesquisa experimental de Gravina e Dionizio (2016), como apontamos anteriormente, está ancorada na Teoria do Labirinto, ou teoria de *Garden Path*, que concebe cada sentença como uma rota cheia de bifurcações pela qual o falante caminha. Se opta por uma bifurcação, ou porta, e não é bem-sucedido, pode ainda voltar e entrar no labirinto para então fazer mais uma escolha. É por isso que essa teoria serve de base para estudos de sentenças ambíguas, pois se considera cada possibilidade de escolha de sentido uma bifurcação. Além disso, uma das principais preocupações dentro da área de Processamento de Sentenças é compreender se o processo de análise da estrutura gramatical (*parser*), responsável pelo processamento sentencial, funciona da mesma maneira em todas as línguas ou de maneira específica e particular em cada uma.

As autoras organizam os resultados da pesquisa e suas respectivas análises a partir de dados estatísticos das sentenças por pares comparativos. O primeiro grupo apresentado é composto pelas sentenças que se comportaram conforme as predicações de Finger e Zimmer (2005), ou seja, “[...] as orações relativas curtas, [3], [7] e [17], apresentaram preferência pelo sintagma mais encaixado (SN2); e as orações relativas longas, como [4] e [5], apresentaram uma preferência significativa pelo sintagma menos encaixado (SN1)”

(GRAVINA; DIONIZIO, 2016, p. 198). A seguir apresentamos a tabela construída pelas pesquisadoras para organizar esses resultados.

Tabela 1. Sentenças que se comportaram conforme estudos de Finger e Zimmer (2005) – dados de Gravina e Dionizio (2016)⁵

Sentenças	SN1 (%)	SN2 (%)	Outros (%)
[3] Amanda acenou para o povo do padre que rezava.	41.46 [o povo]	52.43 [o padre]	6.1
[4] Esta tarde eu vi o médico da menina que atende a domicílio	75.61 [o médico]	24.39 [a menina]	-
[5] Conversamos com o professor do aluno que ensina muito bem.	70.73 [o professor]	29.26 [o aluno]	-
[7] Júlia observou o dono do passarinho que cantava.	25.61 [o dono]	74.39 [o passarinho]	-
[17] Saulo acenou para o padre do povo que rezava.	29.27 [o padre]	70.74 [o povo]	-

Fonte: Adaptado de Gravina e Dionizio (2016).

Essa tabela compreende os resultados de sentenças curtas e longas que, segundo as autoras, comportaram-se de acordo com os postulados de Finger e Zimmer (2005) sobre *Early Closure* e *Late Clousure*. O que gostaríamos de destacar nesse momento são os resultados da sentença [3] e, de forma mais específica, a observação incluída no trabalho sobre esses dados:

Houve sentenças que obtiveram respostas inesperadas às perguntas realizadas. Por esse motivo, respostas não esperadas foram classificadas como “outros” em nossas classificações. No caso especí-

⁵ Mantivemos aqui a numeração adotada pelas autoras.

fico da oração [3], cinco pessoas optaram por dizer que tanto o povo quanto o padre rezavam, *o que não desfaz a ambiguidade* e nem responde à pergunta de acordo com o esperado pelas pesquisadoras. (GRAVINA; DIONIZIO, 2016, p. 197, grifo nosso).

Nesse ponto, gostaríamos de refletir sobre duas questões: ambiguidade e não previsibilidade dos dados. No caso da ambiguidade, acreditamos que o resultado de 6,1% para outros (equivalente a cinco respostas de participantes) representa justamente o número de pessoas que interpretou a sentença de forma ambígua. E esse é um dado muito relevante, pois, se um participante não consegue desfazer a ambiguidade, é porque a sentença é, de fato, ambígua. No caso da imprevisibilidade dos dados, é importante mencionar que esse é um dos “riscos” ao construir uma investigação de cunho experimental.

Além da sentença [3], há outras construções com esses mesmos antecedentes, *padre* e *povo*, e em grande parte delas, esse comportamento de “indecisão” se repete. Há casos, inclusive, de alternância de preferência. Essa situação nos leva a reanalisar esses dados, pois parece ser o caso de que está em funcionamento a comunicação humana cooperativa: os participantes, ao lerem sentenças como a contida em [3], atribuem sentido (ou a responsabilidade ao referente, nos termos de Tomasello (2008)), conforme o que acreditam que é esperado que façam. A cooperação é o que direciona a interpretação, mas a ambiguidade é mantida porque, em um universo religioso, tanto *padre* quanto *povo* rezam, por isso não há uma predominância de escolha por determinado antecedente, ao mesmo passo que há um percentual de pessoas que escolhem os *dois*.

Por outro lado, todas as outras sentenças contidas na tabela apresentam um comportamento semelhante: há uma predominân-

cia de seleção de um dos antecedentes. Isso acontece com *médico* em detrimento de *menina*, *professor* em detrimento de *aluno*, *passarinho* em detrimento de *dono* e, ainda, de *povo* em detrimento de *padre* na última sentença. Nesse último exemplo, é interessante observar a numeração da sentença, pois como está localizada quase no fim do experimento, é possível que os participantes tenham alternado a resposta devido às próprias repetições de construções com esses antecedentes.

Assim como lançamos mão dos princípios sociocognitivos de Tomasello (2008, 2009) para analisar a possibilidade de não distinção entre os antecedentes da sentença [3], podemos novamente fazê-lo: em um terreno conceitual comum, no qual compartilhamos aspectos culturais, intencionalidade e cooperamos comunicativamente, a atribuição de sentidos é regularmente condicionada ao princípio cooperativo: fazemos escolhas, neste caso atribuímos responsabilidades aos referentes, sempre de modo a satisfazer às premissas da intenção compartilhada e da comunicação humana cooperativa. Dessa forma, optamos pelo que acreditamos ser o desejo de nosso interlocutor na atividade de linguagem.

O estudo de Gravina e Dionizio (2016) foi construído a partir de análises comparativas entre sentenças que apresentam os mesmos antecedentes, mas com uma organização diferenciada. Abaixo apresentamos uma tabela que exemplifica essa comparação.

Tabela 2. Exemplo de análise comparativa de Gravina e Dionizio (2016)

[1] João viu o cachorro do menino que nadava muito bem.		
[o cachorro] (SN1) nadava muito bem	24/82	29.27%
[o menino] (SN2) nadava muito bem	56/82	68.29%
os dois nadavam muito bem	02/82	2.44%

[16] Daniel viu o dono do cachorro que nadava muito bem.		
[o dono] (SN1) nadava muito bem	38/82	46.34%
[o cachorro] (SN2) nadava muito bem	43/82	52.44%
os dois nadavam muito bem	01/82	1.22%

Fonte: Adaptado de Gravina e Dionizio (2016, p. 205).

Nessas sentenças, os antecedentes são *cachorro*, *menino* e *dono*. Entre *cachorro* e *menino* (sentença [1]), a diferença é maior se comparada ao segundo caso, no qual *cachorro* tem uma pequena vantagem em relação a *dono* (sentença [16]). O verbo de ambas as sentenças encaixadas é *nadar*, e é a partir dele que gostaríamos de iniciar nossa análise interpretativa. A pergunta inicial que podemos fazer é: quem pode nadar? Tanto *dono* quanto *cachorro* e *menino* o fazem em diferentes circunstâncias, e isso justifica, por exemplo, a presença de percentuais de pessoas optando pelos dois (2.44% na primeira sentença e 1.22% na segunda). É interessante observar, no entanto, que as pessoas optam por um dos dois antecedentes muito mais do que pelos dois. Tal situação, a nosso ver, não significa necessariamente que não identifiquem essas sentenças como ambíguas, pois não se trata de uma relação direta, de 1/1, mas pode significar que estejam buscando um comportamento linguístico cooperativo e, para isso, atribuem a responsabilidade a um dos referentes como imaginam que o interlocutor (nesse caso o próprio experimento) espera que o façam.

Em suas análises, Gravina e Dionizio (2016) mencionam “[...] indícios de interferência de aspectos semânticos dos sintagmas presentes na sentença em relação ao processamento” (GRAVINA; DIONIZIO, 2016, p. 199). Esses indícios poderiam ser visualizados nas sentenças que não haviam se comportado conforme o proposto por outros pesquisadores da área em relação ao fechamento adiantado e ao fechamento tardio. Nossa interpretação, no entan-

to, é diferenciada: a interpretação dessas sentenças, muitas vezes com percentuais de 80%, 90%, pode ser um indício da comunicação cooperativa humana em uso. Ou seja, o compartilhamento de intencionalidade cria um terreno conceitual comum, ou coerência colaborativa nas palavras de Marcuschi (2007), que influencia o processo interpretativo.

A interpretação de sentenças como essas construídas para a investigação de Gravina e Dionizio (2016) é bastante complexa, assim como a própria estrutura das sentenças, e engendra muitas variantes. Assim como aponta Tomasello (2005), há diversas razões que levam os enunciados a se tornarem complexos. No campo interpretativo, a complexidade é mantida e acentuada pela intenção compartilhada e pela comunicação humana cooperativa que podem nos ajudar a entender a dinamicidade envolvida no processo de interpretação de sentenças estruturalmente ambíguas.

Considerações finais

Neste capítulo, discutimos como a intenção compartilhada, componente da comunicação humana cooperativa, pode servir de catalisador em processos interpretativos, ao mesmo passo em que apresentamos uma possibilidade de diálogo teórico entre os estudos linguísticos e as pesquisas de cognição social encabeçadas por Tomasello (1999; 2005; 2008; 2009).

A problematização que apresentamos pode ser assim formulada: *O processo interpretativo de sentenças relativas ambíguas pode ser compreendido sob o viés cognitivo do compartilhamento de intencionalidade e da comunicação humana cooperativa?* Diante do que viemos discutindo na construção deste texto, acreditamos que a resposta para essa indagação é positiva, uma vez que percebemos que a intencionalidade compartilhada e as características da comunicação humana cooperativa agem sobre o processo interpretativo,

criando um terreno conceitual comum e direcionando as escolhas interpretativas e a atribuição de sentidos.

Nossa hipótese inicial foi concebida de acordo com esse questionamento, pois acreditávamos que o compartilhamento de intencionalidade poderia influenciar o processo interpretativo de sentenças estruturalmente ambíguas. Ao final, parece-nos que, de fato, essa intenção compartilhada pode ser entendida como um estímulo no processo de construção de sentidos, além de a própria comunicação humana cooperativa influenciar nesse percurso, uma vez que, na tentativa de sermos colaborativos com nossos parceiros linguísticos, construímos os sentidos com base nesse objetivo. Em outras palavras, atribuímos os sentidos com base no que acreditamos que seja esperado de nós nos mais diversos eventos linguísticos.

No caso dos dados reinterpretados neste trabalho, percebemos que seus resultados indicam a possibilidade de estar em jogo uma tentativa de atribuir sentidos ao antecedente que se acredita ser o “correto”, o “esperado” por aquele que interpreta. A atribuição de responsabilidade é permeada pelo terreno conceitual comum, no qual a intencionalidade compartilhada direciona a interpretação e o falante, considerando a necessidade de colaborar dos indivíduos e a atribuição dos sentidos conforme essa direcionalidade.

Por fim, ainda gostaríamos de destacar que essa reflexão lança luz sobre uma circunstância presente nas aulas de língua portuguesa ou mesmo nas aulas de semântica, nos Cursos de Letras: é corriqueiro que sentenças estruturalmente ambíguas não tenham sua indeterminação de sentido reconhecida até o momento em que as diferentes possibilidades de organização sintática dos constituintes são demonstradas pelo professor. Quando é assim, percebemos que a ambiguidade estrutural precisa primeiro ser informada e explicitada, demonstrada por meio de testes sintáticos (como clivagem e pronominalização), para depois ser reconhecida entre

os falantes. Um dos aspectos interessantes que estamos destacando da reflexão deste capítulo é que *acomodar imprecisões de linguagem, como a indeterminação de sentido inerente à ambiguidade e à vagueza, podem justamente ser consequências de uma atividade de linguagem cooperativa*, guiada pelo compartilhamento de intencionalidade entre os falantes.

Referências

CAMBRUSSI, M. Ambiguidades Estruturais. In: NASCIMENTO, E. P. do; LEITE, J. E. R.; ARAGÃO NETO, M. M. (org.) **Semântica: fenômenos, conceitos e percursos**. São Paulo: Mercado de Letras, no prelo.

DIONIZIO, A. R. **Cooperação, compartilhamento de intencionalidade e ambiguidade: reflexões sobre o comportamento linguístico**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado)–Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

FINGER, I.; ZIMMER, M. A preferência de interpretação de orações curtas e longas no português brasileiro. In: MAIA, M.; FINGER, I. (org.). **Processamento da linguagem: Série Investigações em Psicolinguística GT de Psicolinguística da ANPOLL**. Pelotas: Educat, 2005, p. 11-129.

GRAVINA, A. P.; DIONIZIO, A. R. Processamento de sentenças e teoria do labirinto em orações relativas ambíguas no português brasileiro: resultados preliminares. **Working Papers em Linguística**, v. 17, n. 1, p.181-211, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2016v17n1p181/33235>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

KOCH, I. G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, M. C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 95-107.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOURA, H.; CAMBRUSSI, M.F. **Uma breve história da linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SEARLE, J. **Intencionalidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOMASELLO, M. **Why we cooperate**: based on the 2008 Tanner lectures on human values at Stanford University. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2009.

TOMASELLO, M. **Origins of human communication**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Massachusetts: Harvard University Press, 2005.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VAN HOEK, K. Pronouns and point of view: cognitive principles coreference. In: TOMASELLO, Michael. (ed.). **The new psychology of language**: cognitive and functional approaches to language structure. v. 2. Nova York: Psychology Press, 2008. p. 169-194.

Preparação para a docência: descrição e análise linguística de construções equativas tautológicas na formação inicial

Leosmar Aparecido da Silva
Gláucia Vieira Cândido

Presente em várias áreas de estudo, como a Filosofia e a Lógica, o termo ‘tautologia’ pode ser entendido, grosso modo, como um tipo de repetição ou redundância. Para Cunha (2010, p. 625), em seu dicionário etimológico, *tautologia* vem do grego e significa “dizer o mesmo” (*tautó* = o mesmo; *logía* = palavra, discurso, sentido).

No ensino de língua materna, em geral, há restrições em relação à repetição. Em vista disso, este capítulo propõe desmistificar a ideia de que as repetições podem não ser produtivas. Para tanto, apresentamos um estudo cujo objetivo é verificar o modo como alunos do curso de Letras percebem a funcionalidade de construções tautológicas, tais como, por exemplo, *Mãe é mãe*, e como eles podem trabalhar o tema das tautologias, após o término da graduação e quando estiverem atuando como professores de língua portuguesa.

Apesar de parecerem vazias de significado, as construções tautológicas costumam ser bastante produtivas nos discursos religioso, político, jornalístico, publicitário, entre outros. Ademais, tais construções estão disseminadas na cultura e são foco de interesse

de vários investigadores, como Wierzbicka (1987; 1988; 2003), Fraser (1988), Gibbs e McCarrel (1990), Meibauer (2008), Atayde (2010), Silva (2014), Silva e Nogueira (2021), entre outros. Acrescente-se, ainda, que elas possuem funcionalidade, dada a sua informatividade implícita e a sua recorrência em textos orais e escritos de diferentes gêneros.

Para atingir o objetivo deste trabalho, são mostrados os resultados de uma atividade-questionário aplicada a alunos-estagiários da Licenciatura em Letras/Português de duas Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), a fim de verificar a percepção desses discentes acerca de alguns usos de construções tautológicas e, também, as possibilidades de uma abordagem produtiva e reflexiva dessas construções no ensino de língua portuguesa nas escolas de nível básico.

O capítulo está dividido em quatro seções. A primeira é destinada à conceituação da tautologia, em especial, da tautologia de valor. A segunda trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. A terceira seção, por fim, analisa e discute os dados coletados por meio de uma atividade-questionário sobre tautologia e ensino, aplicado a alunos-estagiários do curso de Letras/Português das Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Ceará.

1 Tautologias de valor

Em relação às construções tautológicas equativas que repetem o mesmo Sintagma Nominal (SN), como em *Criança é criança*, as gramáticas do português não fazem referência a elas. Quando apresentam um ou outro exemplo, ele está em seções que tratam de *pleonismo*.

Importante observar, porém, que tais construções são altamente produtivas na língua cotidiana, provavelmente, pelo seu va-

lor argumentativo e axiológico. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) consideram que o segundo SN de uma tautologia, como o exemplo já dado *Criança é criança*, é um substantivo usado adjetivamente, de tal modo que o mesmo termo é usado não apenas para designar a pessoa, mas, também, seu comportamento ou uma característica em particular, que justifique a ênfase da repetição do SN. Isso também é observado em relação a uma determinada coisa ou lugar e suas propriedades, por exemplo, em *O Rio [de Janeiro] é o Rio, né?*, em que não só o referente (lugar) é reiterado, como também alguma característica específica desse lugar. Esse traço adjetival do segundo SN é uma razão sintática que contribui para a construção se constituir axiológica e subjetiva, reveladora de ponto de vista contundente.

Sob uma perspectiva semântica, Wierzbicka (2003) fez uma tipologia de sete construções tautológicas, a qual é detalhada em Silva e Nogueira (2021). Entre os sete tipos, o que nos interessa, neste estudo, refere-se às tautologias de valor, as quais recebem esse nome por tratarem do valor de certas coisas e pessoas.

Em (01), a seguir, ao se enunciar *Um centavo é um centavo*, a preocupação do enunciador não é com a aparente diferença entre um centavo e outro, mas com o valor do centavo por mais insignificante que ele pareça. A construção é usada como forma de relembrar as pessoas do inegável valor de coisas, não necessariamente desprezadas, mas cujos valores podem ser ocasionalmente esquecidos (WIERZBICKA, 2003). Segue o dado (01):

(01) [...] em absolutamente todos os lugares, recebo o troco correto: faça uma conta rápida e diga quantas de suas moedas já foram “abocanhadas” pelo supermercado, padaria, banca de jornais, caixa de banco... na hora do troco?! Quantas balinhas de gosto ruim você não teve que engolir de mau grado, e depois se arrependeu por te faltar 8 centavos e ter uma compra recusada?

Provavelmente aqueles centavos que a caixa do supermercado “não tinha” pra te devolver jamais te façam diferença, entretanto o modus operandi de grandes e pequenas empresas (WallMart, Carrefour, Casas Bahia, a padoca do Manoel na esquina), que instruem funcionários em tais práticas, por si só, já demonstra a desonestidade crônica do Brasil: um centavo é um centavo, e o comércio japonês é estrito neste assunto: não há troco suficiente na caixa, as portas da loja não abrem. Simples assim.

BRANDÃO, Renato. Morar no exterior. 2015. Disponível em: <<http://www.pockethobby.com/2015/03/Cultural-Shock-Coisas-que-ja-nao-me-irritam-mais.html>>. Acesso: 02 abr. 2018.

Uma propriedade da tautologia de valor é a sua ampla gama de significações e duas delas podem ser a de *indiferença* ou *pouca empolgação* com as *diferenças individuais* e a de *valor inegável*. Vejamos esses dois casos nos dados (02) e (03), na sequência:

(02) _ *Você quer Nescafé ou Santa Clara?*

_ *Não importa. Café é café.*

(03) _ *Você quer café Pilão ou Rancheiro?*

_ *Ah, Pilão é Pilão.*

Para Wierzbicka (2003), os falantes que enunciam tautologias, como as que vemos em (02), querem ser vistos como pessoas que não são necessariamente entusiásticas, superexcitadas em relação à existência de uma ou outra marca de produtos disponíveis para consumo, por isso, se revelam mais neutras quanto às escolhas das marcas dos produtos lhes apresentadas como opção. Já os falantes que enunciam tautologias, como as dadas em (03), atribuem inalienável valor (nesse caso, positivo) a determinada marca de produto. Assim, convencionaliza-se, na expressão tautológica, um co-

nhecimento tido como verdadeiro e que, potencialmente, dispensa demonstração por meio de argumentos adicionais à própria enunciação do SN repetido. Passemos agora ao dado em 04, a seguir:

(04) **Figura 1. logotipo do grupo Nóys é Nóys**



Fonte: <<http://www.noysenoys.com.br/>>. Acesso: 05 fev. 2018.

Na sentença em (04), presente na Figura 1, as partes unidas por vínculos sintáticos formam uma tautologia e o todo dá nome a um quarteto musical brasileiro que, segundo informações de seu sítio na internet, “faz uma verdadeira viagem musical, sempre com interpretações que fogem aos padrões normais”, posto que, sob o domínio desse grupo de samba, “pérolas da nossa MPB ganham pitadas de Jazz, Blues e Bossa Nova”. Entendemos aqui que, exatamente por ‘fugir aos padrões normais’ e por buscar originalidade no desenvolvimento do trabalho, o grupo musical, bastante conhecido nas noites da cidade de Goiânia-Go, tenha se intitulado Nóys é Nóys. Ou seja, um nome que recruta elementos da cultura linguística local¹, optou pela forma ‘nóys’ e não, ‘nós’, mas que também se integra com a cultura global, representada pela opção em usar a letra <y>, muito frequente no inglês. Também nesse uso, a construção-nome é dotada de valoração positiva.

Vários outros usos desse tipo de tautologia foram encontrados no conjunto dos dados dessa pesquisa. A seguir, de (05) a (07), são apresentados alguns:

1 O falante goiano costuma fazer uso do fenômeno da ditongação. Exemplos: /deiz/ [dɛɪz] ‘dez’; /axoz/ [axoɪs] ‘arroz’; /nóis/ [nɔɪz] ‘nós’, entre outros.

(05) Um juiz é um juiz dentro e fora do Tribunal. “Não há férias morais para o juiz”. “Juizes, assim como professores, sacerdotes e mães, estão em posição privilegiada de observar condutas humanas, das melhores as piores. Esse duro privilegio impõe que a oportunidade seja aproveitada para orientar não só as condutas dos demais, mas a sua própria, tornando-se a cada dia uma pessoa e um profissional melhor.

(Discurso de posse do Juiz Federal Mário Victor Braga Pereira Francisco de Souza. 19 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ajuferjes.org.br/Artigo/Details/2264>>. Acesso: 26 mar. 2018.)

(06) Por que usar o Véu na Santa Missa?

Essa garota que falou essas coisas na reunião deve parar para pensar, rezar e estudar mais, um sacerdote é um sacerdote com túnica ou sem; e a mulher sem o véu é uma cristã como as outras e uma católica, senão, a Igreja teria mantido a obrigatoriedade do uso do véu, e, o que faz uma mulher ser cristã católica não é o véu, vide o comportamento dessas moças que usam o véu e não vivem a humildade, a generosidade.

(Graziela. 27 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://comoser-cristacatolica.blogspot.com.br/2010/11/por-que-usar-o-veu-na-santa-missa.html>>. Acesso: 26 mar. 2018.)

(07) Para você um criminoso pode mudar?

Eu sou sincero, ele pode até mudar, mas fez uma vez, pode fazer de novo, dependendo do crime, se ele nasceu com aqueles pensamentos, ele não vai mudar. Um assassino é um assassino, um pedófilo é um pedófilo, um ladrão é um ladrão.

(Por Jon. 25 de maio de 2016. Disponível em: <<http://spaceamigos.com/1127244/para-voce-um-criminoso-pode-mudar>>. Acesso: 26 mar. 2018.

Em (05) e (06), a tautologia aponta para a representação clássica, tradicional e estereotipada do que é um juiz e um sacerdote, acrescida da ideia de que essas funções sociais são permanentes: no caso do juiz, sua função é a mesma quando está ou não está no tribunal; no caso do sacerdote, sua função é a mesma quando ele veste a túnica ou quando ele a tira. São papéis de respeito e prestígio, e tal fato leva a uma valoração positiva. Em (07), o falante manifesta a sua crença de que criminosos não mudam. Essa crença é reforçada pelo uso sequencial de três tautologias que, incisivamente, defendem a ideia de que quem nasceu para ser assassino, pedófilo e ladrão, sempre será isso, expelindo qualquer ponto de vista contrário. Também em (07) agrega-se valor, mas um valor negativo. Em (05), (06) e (07), o uso do verbo *ser* no presente expressa atemporalidade, uma ‘verdade’ eterna ou que se pretende como tal, que caracteriza o presente omnitemporal ou gnômico (FIORIN, 2005).

Como notamos até aqui, as tautologias são produtivas, funcionais, dinâmicas, persuasivas, reveladoras de pontos de vista contundentes. Essas propriedades, no discurso, tanto podem ser usadas em favor de uma causa nobre quanto podem se tornar uma perigosa arma linguística que define como verdade absoluta e imutável aquilo que pode não ser.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de as tautologias precisam ser mais investigadas e devem ser objeto de ensino como forma de se relacionar gramática e argumentação. Antes, porém, de relacionar o estudo das construções tautológicas ao ensino de língua portuguesa, na próxima seção, trataremos dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 Metodologia

Entre novembro de 2017 e março de 2018, foi aplicada uma atividade-questionário para 32 alunos-estagiários dos cursos

de Letras/Português realizados na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal do Ceará. Essa atividade fez parte do estágio de pós-doutoramento de um dos autores deste capítulo. A coleta de dados nas duas universidades foi importante para ampliar as generalizações que esta pesquisa possibilita.

A atividade-questionário consta de duas partes. Na primeira, o estagiário é submetido a uma interpretação gramatical e semântica de dois dados tautológicos coletados de peças publicitárias a ele apresentados. Na segunda, solicita-se ao estagiário que faça uma relação entre o conteúdo do pleonismo/tautologia ao seu ensino na Educação Básica. É devido a essa divisão que optamos pelo nome 'atividade-questionário' para o instrumento de coleta de dados utilizados na pesquisa.

Depois de aplicada a atividade-questionário, os dados foram tabulados e analisados. Para tanto, foram considerados aspectos, tais como a recorrência de respostas semelhantes, o nível de aprofundamento da resposta, a relação da resposta dada pelo aluno-estagiário com aspectos da teoria, as perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Após isso, vieram os resultados, os quais discutiremos na próxima seção.

4 Resultados e discussão dos dados: o foco no ensino de Língua Portuguesa

Como já dissemos, 32 alunos-estagiários da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal do Ceará responderam à atividade-questionário. Foram apresentados para os alunos, dois textos publicitários: o primeiro correspondia a uma placa afixada em uma das ruas de Fortaleza-CE, na qual se lê, na parte inferior, o *slogan* tautológico de uma empresa comercial que atua na área de pneus:

Figura 2. fotografia de uma placa indicativa do nome da avenida na cidade de Fortaleza-CE



Fonte: acervo próprio.

O segundo é uma peça publicitária das baterias Moura, na qual foi utilizada a imagem do bicampeão de Fórmula 1, o brasileiro Emerson Fittipaldi, como se verifica a seguir:

Figura 3. peça publicitária das baterias Moura



Fonte: <<http://www.cidademarketing.com.br/2009/n/10680/baterias-moura-lana-nova-campanha-nacional.html>>. Acesso: 05 abr. 2018.

Os dados revelaram que, em geral, os alunos-estagiários perceberam o propósito comunicativo das peças publicitárias, atestando a funcionalidade das construções tautológicas equativas, nesse gênero textual, e atentando-se para informações implícitas possíveis de serem identificadas pelo conhecimento enciclopédico que possuem, bem como pelo conhecimento contextual de produção das peças.

Comparando-se as duas frases tautológicas, os alunos apresentaram relativa dificuldade em identificar convergências e divergências sintáticas e pragmáticas entre as duas construções. Em especial, as diferenças pragmáticas provocaram dúvidas entre os graduandos, a ponto de muitos deixarem de responder a essa questão. Em contrapartida, os grupos de estagiários mostraram maior domínio na interpretação semântica das construções.

Especificamente, em relação ao propósito comunicativo da tautologia *onde um pneu é um pneu*, os alunos responderam:

- (1) *os pneus da Gerardo Bastos são pneus de qualidade. A repetição é usada para enfatizar que ali um pneu não é qualquer coisa e sim um bom pneu. Há o pleonasmo literário.*
- (2) *há diferencial em relação a outros lugares. O pneu é de verdade e possui alta qualidade.*
- (3) *são pneus de verdade, de boa qualidade, não são falsos com rótulo de pneu.*
- (4) *os pneus da concorrência não têm qualidade e não chegam a ser de fato pneus.*

Nossa análise das respostas mostrou que a palavra *qualidade* figurou 26 vezes nos dados. Além disso, quando não apareceu, outras palavras e expressões de valor semelhante foram usadas, como, por exemplo: *melhor local para comprar um pneu, bom pneu,*

tratamento que o cliente merece. Isso mostra que, mesmo que na materialidade linguística não ocorra a palavra *qualidade*, a interpretação é a de que o primeiro SN é diferente do segundo SN. Enquanto o primeiro SN faz referência ao objeto *pneu* no mundo, o segundo atesta uma valoração positiva desse objeto. Enfim, como se trata de uma propaganda, a noção de qualidade parece ser a mais evidente. Em uma das respostas, o aluno-estagiário atentou-se para o valor diferente do segundo SN da construção tautológica:

(5) *o segundo pneu da frase tem uma conotação de valor para a categoria pneu, não qualquer pneu, mas um bom pneu, um pneu que vale a pena. Se assemelha ao pleonismo literário, como a ideia de reforço, de atribuição de valor.*

Também a ideia de que os pneus vendidos eram ‘*pneus de verdade*’ (grifo nosso) apareceu algumas vezes nas respostas, além de expressões equivalentes como *são realmente (pneus), sem enganação, original*. Isso atesta o efeito axiomático da tautologia que, por meio do verbo *ser* no presente, juntamente com a repetição, expressa, como já dissemos, atemporalidade, uma ‘verdade’ que se pretende eterna, como ocorre com os axiomas matemáticos, que não precisam da demonstração para serem considerados como verdades universais.

Todavia, esse efeito axiomático pode ser bastante perigoso, uma vez que existe a possibilidade de transformar uma mentira em uma verdade, uma situação pontual e casuística em uma generalização que leva a crenças difíceis de serem relativizadas. Daí a importância de se trabalhar com as tautologias em sala de aula de língua portuguesa e, sobretudo, ressaltar a necessidade de se fazer reflexões sobre seus usos, sua funcionalidade e seus efeitos, como forma de produzir leitura crítica sobre os diferentes discurs-

sos que vão se convencionalizando, tal como ocorre com os ditos populares.

Sobre os propósitos comunicativos implícitos do slogan ‘Moura é Moura’, as respostas dos alunos foram, obviamente, bastante parecidas com a interpretação feita do slogan ‘*onde um pneu é um pneu*’, já que ambos constituem tautologias de valor. Segue a transcrição de algumas das respostas:

- (6) *ele deixa subentendido que a qualidade do entendimento sobre baterias só pertence à marca Moura.*
- (7) *a qualidade da bateria “Moura” é incontestável e até superior em relação às demais marcas de bateria de carro.*
- (8) *as melhores baterias são as da marca Moura.*
- (9) *não há outra bateria igual. Qualidade inigualável.*
- (10) *a bateria não é qualquer bateria. É a bateria Moura o (possível) melhor produto do mercado.*
- (11) *Moura é confiável, não tem igual, é única.*

As respostas não deixam dúvidas de que o uso de tautologias, especialmente as de valor, é eficiente para provocar, no interlocutor, o efeito pretendido pelo enunciador, o que explica a sua produtividade na interação face a face, em letras de música, em poemas, em artigos de opinião, em propagandas, enfim. Trata-se de um meio que dispõe de baixa complexidade estrutural e cognitiva (GIVÓN, 1995), como já foi dito, e que, por isso, atinge eficazmente o destinatário.

Em uma das respostas, embora o aluno-estagiário não faça menção ao segundo SN, é possível perceber uma análise do slogan, quando o discente afirma que o anunciante

(12) *usa 'Moura' como adjetivo a fim de se autoafirmar perante o público, demonstrando a eficiência do produto.*

Ao dizer que, possivelmente, a segunda ocorrência de *Moura* tem função adjetival, o aluno-estagiário reconhece que os dois SNs, embora sejam constituído pela mesma palavra, não têm o mesmo valor: nem gramatical (um é substantivo, com função nominal plena, e o outro exerce função adjetival, qualificadora), nem semântico (um designa o nome da bateria e o outro aponta para possíveis características do produto anunciado: eficiência e força, por exemplo) e nem pragmático (um faz o interlocutor localizar o objeto no mundo e o outro tem a função de 'se autoafirmar perante o público').

Em relação à funcionalidade da tautologia *onde um pneu é um pneu*, os alunos-estagiários foram unânimes em dizer que 'sim, são funcionais'. A justificativa, embora variada, normalmente, recaiu sobre a ideia de que havia um propósito comunicativo e o seu consequente sucesso diante do interlocutor, por meio de uma expressão linguística acessível:

(13) *cumpre o propósito de apelo à qualidade da marca.*

(14) *toma uma expressão linguística para um determinado fim (propósito comunicativo).*

(15) *consegue transmitir a mensagem pretendida, de que os pneus Gerardo Bastos são melhores que os demais.*

(16) *com a repetição não é preciso que toda a ideia seja explicada, mas todas as informações são transmitidas com eficácia com uma frase sintética e rápida.*

(17) *tem objetivo claro e o alcança por meio de uma estrutura conhecida.*

(18) *tem o propósito de passar uma informação e consegue, apesar de haver divergentes interpretações.*

As respostas contemplam aspectos teóricos do funcionalismo linguístico estudado pelos alunos na graduação, principalmente, a ideia de que “o objeto da gramática funcional é a competência comunicativa” (MARTINET, 1994 *apud* NEVES, 2006, p. 16) e de que formas linguísticas “são meios para um fim, não um fim em si mesmas” (HALLIDAY, 1985 *apud* NEVES, 2006, p. 16).

Algumas respostas colocaram em destaque, a seu modo, o princípio funcionalista de que a gramática tem um “embasamento cognitivo das unidades linguísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos e de seus participantes” (NEVES, 2006, p. 16), tal como se observa a seguir:

(19) *o uso da tautologia é algo que prega. Como músicas chiclete, é fácil a fixação. Ao lembrar de algo que precisa comprar, vai no primeiro à mente.*

(20) *por conta da tautologia, fixa mais rápido no consciente do leitor.*

(21) *a tautologia vai prender a atenção do leitor e ficar marcado em sua memória.*

Nas três respostas anteriores, os alunos fazem referência a processos cognitivos envolvidos na produção e na recepção da expressão linguística tautológica como *prender a atenção, ficar marcado em sua memória, lembrar de algo, vai no primeiro à mente, fixa mais rápido no consciente do leitor*. E é exatamente isso que os cognitivistas explicam: por possuir baixa complexidade cognitiva e estrutural, a tautologia fixa na memória e torna-se mais difícil de ser esquecida. Uma vez lembrada, na realidade, vai ocorrer o que diz o/a aluno/a em (19), ou seja, quando a pessoa necessitar de comprar um pneu, ela se dirige à loja cujo nome está melhor fixado em sua mente.

Em relação à solicitação de uma hipótese plausível para a produtividade da construção tautológica em textos publicitários, em sua maioria, as respostas foram as seguintes:

(22) *reforçar a qualidade de uma marca ou empresa e que ajuda a consolidar uma marca, pois facilita a memorização.*

(23) *por não terem estrutura longa, as tautologias são de mais fácil apreensão e fixação pelo ouvinte.*

(24) *ênfase por meio da repetição, mensagem rápida e fácil de memorizar.*

(25) *praticidade e rapidez da frase. Anúncio rápido, no trânsito, os leitores captam a mensagem.*

(26) *argumentos tautológicos funcionam como argumentos simples.*

(27) *com a repetição, a construção fixa no inconsciente do leitor. Na hora que precisar de um pneu, o nome será ligado ao slogan da empresa.*

(28) *repetição causa impacto, fácil fixação na memória.*

De (22) a (28), houve novamente enfoque no aspecto cognitivo, como já foi mencionado anteriormente. Como a construção é curta, não é complexa do ponto de vista das escolhas lexicais e gramaticais, ocorre a fixação na memória. Uma vez armazenada na memória de longo termo, no momento da necessidade da compra do produto (ou pneu ou bateria), o usuário recorrerá à sua memória e à construção ideológica implícita de que o produto é de qualidade superior às outras marcas.

No que diz respeito à questão que perguntava sobre a presença ou não de conteúdo pressuposto ou subentendido no slogan ‘*onde um pneu é um pneu*’, quase a totalidade das respostas giraram em torno da ideia de que, em outras lojas, os pneus, possivelmente, não eram de qualidade, conforme vemos nos dados de (29) a (36), a seguir:

(29) *nos outros locais pneus não são, não estão na condição de um pneu.*

(30) *em outras empresas o pneu não é um pneu de verdade.*

(31) *nos outros cantos podem-se achar mercadorias ruins.*

(32) *em outras empresas, o pneu não é um pneu, ou seja, não é um pneu de qualidade.*

(33) *pneus das outras lojas são de baixa qualidade.*

(34) *produtos da concorrência têm qualidade inferior.*

(35) *diminuir as outras empresas que fornecem pneus.*

(36) *outra loja pode não ser de qualidade. O pronome 'onde' aponta para esse lugar no qual pode-se encontrar o bom pneu.*

Em relação à existência de uma função argumentativa do slogan da loja Gerardo Bastos, enquanto algumas respostas repetiram a ideia de que são pneus de qualidade, pelo menos 7 alunos responderam que o slogan atua sobre o interlocutor a fim de levá-lo a comprar o produto, conforme vemos nos dados seguintes:

(37) *ele [o slogan] tenta agir sobre o leitor por meio de uma comparação implícita entre pneus dessa marca e os de outras.*

(38) *convencer o público a aceitar os serviços lá oferecidos e, como consequência, consumir o seu produto.*

(39) *o slogan tenta convencer o expectador de comprar o pneu.*

(40) *convencer o público de que é mais vantajoso adquirir um pneu da marca divulgada.*

(41) *convencer a comprar o pneu.*

(42) *convencer que o pneu é realmente o que deve ser e aquilo que o cliente espera comprar.*

(43) *optar pelos pneus de Gerardo, e não os dos demais.*

Essas respostas deixam entrever a concepção de língua(gem) como interação (DIK, 1989; NEVES, 1997; 2000; TRAVAGLIA, 1996), que considera que a linguagem não só serve à função comunicativa, mas também é um meio de atuar sobre o outro, levando-o à ação.

Sobre as diferenças sintáticas, semânticas e pragmáticas das construções *onde um pneu é um pneu* e *Moura é Moura*, seguem algumas das respostas mais adequadas dos alunos no quadro a seguir:

Quadro 1: respostas dos alunos

Diferenças sintáticas	Onde um pneu é um pneu	Moura é moura
	Uso de substantivos comuns concretos	Uso de nome próprio
	Uso do locativo 'onde'	Ausência do locativo
	Construção maior	Construção menor
	Utilização de adjunto adnominal	Ausência de adjuntos
Diferenças semânticas	Não nomeação de uma marca	Nomeação de uma marca
	Ideia de que apenas naquele local a sentença é válida.	Ideia de que em todos lugares a afirmação é verdadeira
	Indefinição do objeto (generalidade)	Marca específica
	Pressuposição da inferioridade das outras marcas	Ênfase na superioridade da marca anunciada.
	É menos direto ao não especificar a marca	É mais direto ao especificar a marca

Diferenças pragmáticas	Foco no produto com o propósito de convencer o interlocutor da qualidade do produto	Foco na marca com o propósito de convencer o interlocutor de que a marca está consolidada.
	A palavra pneu não consegue, por si só, expressar as informações que se propõe expressar. Há necessidade do conhecimento de mundo e contextual.	A palavra Moura, ao contrário, por se tratar de uma marca conhecida, consegue expressar um pouco mais as informações, mesmo necessitando ainda do contexto.

Fonte: elaboração própria.

Sobre as diferenças gramaticais, semânticas e pragmáticas das duas construções, os alunos tiveram relativa dificuldade em distinguir os três níveis de análise. Algumas das respostas para as diferenças pragmáticas, por exemplo, revelaram-se, na verdade, diferenças semânticas, como em:

(44) o objeto (pneu) é de fato como deveria ser, de qualidade, tratado de maneira devida.

(45) o nome Moura carrega a qualidade por anos no mercado.

Em (44) e (45), o aluno focou na qualidade do produto e da marca, não fazendo menção a aspectos mais claramente pragmáticos, como ele pretendia, o que mostra que, para ele, a distinção entre os níveis semântico e pragmático precisa de certo amadurecimento. Além disso, ao tratarem das diferenças sintáticas, observamos nas respostas dos participantes que houve algumas divergências conceituais, por exemplo, sobre a categorização da palavra *onde*: alguns a categorizaram como *adjunto adnominal*, outros como *advérbio de lugar*. Nesse sentido, um aluno respondeu não haver di-

ferenças sintáticas entre as duas construções e outros ainda conceberam, como sintáticas, diferenças que estavam mais próximas das distinções semânticas.

Entendemos que essa relativa dificuldade se deve, possivelmente, à integração entre os níveis de análise, tal como concebe o funcionalismo linguístico (GIVÓN, 1995; NEVES, 1997) e à própria fluidez entre as categorias gramaticais, tornando nebulosos os limites entre o que é, por exemplo, um pronome relativo (*onde*) e um advérbio de lugar. Acredita-se que, em um processo natural de aquisição de conhecimentos, a experiência da sala de aula, a busca de novas leituras e a realização de estudos contribuirão para o amadurecimento teórico dos alunos em relação às relativas ‘confusões’ conceituais, que mais parece um fenômeno da língua do que uma confusão do aluno.

Por fim, em relação à/s informação/ões fundamental/is relacionada/s à tautologia, os alunos, quando se tornarem professores, não deixarão de enfocar, no ensino básico as seguintes considerações:

(46) *elas nem sempre significam desperdício de esforço linguístico, mas podem atender propósitos comunicativos de forma eficiente.*

(47) *elas são usuais para a construção de sentidos de diversos textos e favorecem as reflexões acerca dos usos que fazemos da língua.*

(48) *podem adotar sentidos diferentes de acordo com a mensagem a ser transmitida.*

(49) *ensinaria as diferentes formas de uso, apresentação e suas diferenças formais.*

(50) *o uso das tautologias para reforçar determinada informação ou expressão, e não como vício de escrita.*

(51) ensinaria que as tautologias reafirmam uma ideia mostrando que ela merece ênfase.

(52) que esse recurso pode ser usado para argumentar ou contestar uma ideia.

(53) que elas apresentam diferentes funções que dependerão do contexto em que estão inseridas.

(54) as tautologias podem ser ferramentas poderosas em alguns textos como os publicitários.

(55) as tautologias podem apresentar conteúdo mais complexo examinados de maneira mais atenta e se for considerado o refinamento na distinção dos termos.

Em suas respostas, os alunos enfocaram aspectos importantes para o ensino da tautologia, que, em geral, é um conteúdo tido como marginal e de pouca importância, dada a tradição de se conceber a repetição em um texto como “vício de linguagem”, tal como se verificou na seção 1 deste texto. Comentando alguns dos dados, percebemos que, em (46) e (50), o enfoque é justamente na ideia de que as tautologias não constituem *desperdício de esforço linguístico*, mas têm funcionalidade, propósito e eficiência. Em (47), o/a aluno/a percebe que a tautologia não é restrita ao texto publicitário, mas pode ocorrer em *diversos textos* e, por isso, *favorecem as reflexões*. Em (53), há menção ao contexto de uso que influencia os sentidos e as funções. Em (54), o aluno percebe o *poder das tautologias*, uma vez que elas criam uma realidade linguística que atesta uma verdade axiomática, mesmo que o enunciado não seja. Em (55), o aluno mostra o contraste entre a materialidade da tautologia e sua significação: a materialidade parece não ser complexa, mas o *conteúdo* e os efeitos são mais complexos do que o esperado.

Os resultados revelaram, então, que os alunos-estagiários, em geral, concebem a língua como forma ou processo de intera-

ção que se atualiza no uso, já que se atentaram para a tensão entre a conteúdo explícito e o conteúdo implícito das tautologias, a influência do contexto nos significados, a variedade de propósitos para os usos das tautologias, a interferência de aspectos cognitivos na fixação da tautologia e seus efeitos práticos, a função argumentativa das construções tautológicas e a necessidade de se trabalhar aspectos diversos dessas construções em sala de aula.

Considerações finais

A pesquisa com os alunos-estagiários mostrou que eles apresentam boa percepção do propósito comunicativo das peças publicitárias que fazem uso de construções tautológicas e que essa percepção recai principalmente sobre o objetivo do anunciante de conferir qualidade ao seu produto e de construir um efeito de verdade sobre o que é enunciado.

Os estagiários perceberam ainda a funcionalidade da tautologia e criaram hipóteses para a sua produtividade. Afirmaram que, por se caracterizar pela repetição, a tautologia fixa na memória do interlocutor e, por isso, torna-se fácil de ser acessada e, conseqüentemente, lembrada e usada.

Os sujeitos da pesquisa identificaram que a tautologia *onde um pneu é um pneu* marca o pressuposto de que a concorrência não possui produtos de qualidade tão elevada quanto os da empresa em questão. Além disso, consideraram que o valor argumentativo das tautologias a eles apresentadas se revela principalmente no fato de que o interlocutor é persuadido a realizar a ação de comprar o produto anunciado.

Sobre as diferenças sintáticas, semânticas e pragmáticas das construções tautológicas *onde um pneu é um pneu* e *Moura é Moura*, os estagiários souberam descrever melhor as diferenças semânticas e apresentaram relativa dificuldade em identificar dife-

renças pragmáticas e sintáticas, além de algumas leves confusões conceituais de ordem gramatical, provocadas pela própria fluidez categorial da língua.

Tratando do ensino da repetição ou da tautologia no ensino básico, os alunos-estagiários revelaram, enfim, ter clareza de que a repetição não é um recurso marginal na língua e que a reflexão sobre tal recurso tem sua importância para o estudo de outros conteúdos, como por exemplo, a argumentação em um texto.

Em vista de tudo isso, este trabalho abre espaço para verificar a produtividade das construções tautológicas em outros tipos de texto diferentes do publicitário e para pesquisas sobre o ‘poder’ da ‘ferramenta’ linguística *tautologia* no sentido de que declaram como verdades atemporais coisas, atitudes, comportamentos que podem não ser ou que podem, em algum aspecto serem questionadas.

Trabalhos dessa natureza contribuem, no ensino de língua materna, para a produção de leitura crítica, para a prevenção de investidas da mídia e para o conhecimento de um recurso argumentativo a mais no texto escrito.

Referências

ATAYDE, F. “Krieg ist Krieg ist Krieg” («Guerra é guerra é guerra») – repetição e recriação no ‘discurso fraseológico. **Real – Revista de Estudos Alemães**. Universidade de Coimbra, n. 1, jul. 2010. p. 127 – 149.

BECHARA, E. **Lições de português pela análise sintática**. 18 ed. Revista e ampliada com exercícios resolvidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DIK, S. C. **The Theory of Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/ Providence RIEUA: Foris Publications, 1989.

FIORIN, J. L. Pragmática. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2005.

FRASER, B. Motor oil is motor oil. An account of English nominal tautologies. **Journal of Pragmatics** 12. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988. p. 215-220.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 19 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GIBBS, R. W. jr.; MCCARREL, N. S. Why boys will be boys and girls will be girls: understanding colloquial tautologies. **Journal of Psycholinguistic Research** 19, 1990, p. 125-145.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdã/ Filadelfia: John Benjamins, 1995.

HOUAISS, A. *et alii*. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2001.

MEIBAUER, J. Tautology as presumptive meaning. **Pragmatics & cognition**, v. 16, n. 3, John Benjamins Publishing Company, p. 439-470. 2008.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

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

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SILVA, L. A. Percepção dos alunos da Universidade Federal de Goiás em relação a construções tautológicas usuais no português brasileiro. In: GONÇALVES, Luis. **Anais... II Encontro Mundial sobre ensino de português**. Nova Iorque: Amazon, 2014. p. 271-286.

SILVA, L. A.; NOGUEIRA, M. T. Construções tautológicas: tradição gramatical, lógica e argumentação. **Revista de Letras**, v. 2, n. 37, p. 194-209, 3 dez. 2018.

SILVA, L. A.; NOGUEIRA, M. T. Tipologia semântica de proposições tautológicas de identidade e seu valor argumentativo. **Acta Scientiarum**, Language and Culture, v. 43, e55629, p. 1-13, 2021.

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

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus lógico-philosophicus**. Tradução de D. F. Pears and B. F. McGuinness. Nova York e Londres: Taylor & Francis e-Library, 2002.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys: radical pragmatics vx radical semantics. **Language**, n. 63, p. 95-114, 1987.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys. A rejoinder to Bruce Fraser. **Journal of Pragmatics**, n. 12, p. 221-224, 1988.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys: even 'truims' are culture-specific. In: WIERZBICKA, A. **Cross-cultural pragmatics**: the semantics of human interaction. Berlim, Nova York: Mouton de Gruyter, 2003.

Produções textuais no Ensino Médio: um estudo sobre indícios de autoria

Guitemberg Marques Santos
Leosmar Aparecido da Silva
Mirian Santos de Cerqueira

Pesquisas no campo da Linguística (Aplicada e/ou Teórica) e do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica têm apontado, dentre inúmeros problemas e dificuldades relacionados à produção escrita dos estudantes (CERQUEIRA, 2010; GERALDI, 1997; ILARI, 1997) aqueles que dizem respeito diretamente à previsibilidade argumentativa, o que acaba trazendo implicações para o trabalho com a noção de *autoria*. Por essa razão, o presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre algumas propostas teóricas acerca da categoria *autoria* e verificar como essa noção se manifesta nas produções textuais de alunos do Ensino Médio.

A escolha temática se deve ao fato de que tal categoria ainda é pouco conhecida entre professores de língua portuguesa do Ensino Básico. Além disso, acreditamos que o aprofundamento dessa categoria, por parte de professores e alunos, pode contribuir, de alguma maneira, para a constituição do sujeito leitor/autor, ajudando-o a transformar sua relação com a língua/linguagem e, conseqüentemente, com a vida em sociedade.

Para tanto, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos as considerações teóricas sobre a noção

de autoria, lançando mão das propostas de autores como Foucault ([1975] 2015), Bakhtin (2000a), Possenti, (2002; 2013), Araújo (2008), dentre outros. Na segunda, descrevemos a metodologia de pesquisa empreendida em nosso estudo, bem como os critérios de análise adotados. Na terceira seção, analisamos trechos de produções textuais de alunos do Ensino Médio que compuseram o *corpus* deste trabalho, tomando como critérios de análise *projeto de texto* e *intertextualidade*, a fim de verificar como se dá ou não a autoria nessas produções.

1 Fundamentos teóricos acerca da autoria

Antes de iniciarmos uma discussão teórica mais complexa no campo dos estudos da linguagem acerca da noção de *autoria*, é importante que apresentemos uma definição menos teórica e mais acessível sobre o termo em questão. Essa definição pode ser encontrada no dicionário Houaiss (2001), para o qual a autoria é

1 a qualidade ou condição de autor (negou a autoria do plágio), 2 o que motiva a ocorrência de algo; causa (foi atribuída a construtora a autoria do desabamento), 3 JUR imputação de um comportamento a uma pessoa, ETIM *autor* + *ia* (HOUAISS, 2001, p. 261).

Para os objetivos de nosso estudo, a acepção de número 1 é a que mais nos interessa: autoria como qualidade ou condição de autor, ou seja, como um papel social, uma responsabilidade atribuída a algo ou alguém.

Numa visão bakhtiniana (BAKHTIN, 2000b), conforme defende Santos (2009, p. 4), autoria consiste em o autor assinar textos que se inserem “em gêneros discursivos específicos, conforme a esfera social na qual quer ser ouvido/respondido, para isso, se filia a gêneros com temáticas, estilos e formas composicionais

também específicos.” O produtor autoral de textos usa da liberdade que o domínio e o gênero discursivos lhe permitem para selecionar os dizeres e a gramática apropriados com o que propõe dizer.

A autoria, numa concepção bakhtiniana, considera também a importância de se inserirem estrategicamente na produção textual as vozes sociais e com elas dialogarem, no sentido de com elas concordarem ou a elas se contraporem. Selecionar essas vozes sociais e delas fazer uso autoral no texto é uma atribuição do sujeito autor, que executa a produção de forma individual. A esse respeito propõe Bakhtin:

as palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado. (BAKHTIN, 2000b, p. 312-313).

Nesse excerto, Bakhtin (*op. cit.*), mesmo não fazendo referência especificamente à noção de autoria, parece atentar-se para a “aura estilística” (denominação do próprio Bakhtin) que também pode ser considerada na análise da autoria. O estilo artístico, segundo Bakhtin (2000b, p. 209), “não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida”. O estilo, conforme Bakhtin (2000b, p. 209), “é um conjunto de procedimentos de formação e acabamento do homem e do seu mundo”. Essa consideração está alinhada à sua consideração de que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000b, p. 282). Se língua e vida estão assim tão imbricadas, o filósofo russo, que insere na linguística a noção de dialogismo, concebe e defende o seguinte:

o estilo é o homem, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (BAKHTIN, 2000b, p. 23).

Na produção textual, a noção de estilo poderia se manifestar pelo modo como o sujeito autor arranja as vozes textuais e a sua própria voz para com elas confrontar; pela maneira peculiar, encontrada no grupo de alunos pesquisado e não em um aluno individual, de manifestar particularidades não esperadas para determinado gênero textual, contribuindo para que o gênero seja realmente flexível e maleável; pelo modo como o produtor do texto rompe com as amarras da forma; pelo modo como ele expressa sua opinião, se mais taxativo ou se mais complacente. Esses são alguns exemplos de manifestação do estilo. ‘Ser mais taxativo’ ou ‘ser mais complacente’, apesar de aparecerem sob a assinatura de um produtor do texto, são estilos que estão disponíveis na sociedade, na vida. Isso vai ao encontro do que pensa Bakhtin (2000b), quando considera que o estilo é o homem, mas mais do que isso, o estilo é pelo menos duas pessoas ou uma pessoa mais o seu grupo social.

A noção de autoria pode ser entendida, também, como a competência do aluno em mobilizar recursos linguísticos e textuais para agenciar diferentes vozes, textos e discursos, de maneira original e refletida (POSSENTI, 2002; 2013; FLORES, 2008; TFOUNI, 2001; FARACO, 2014).

Na perspectiva de Foucault ([1975] 2015), existe a representação do sujeito-autor. A função que o autor exerce é, segundo Foucault ([1975] 2015), um modo de existência de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma certa sociedade. Assim, a autoria não deixa de ser histórica, porque um autor

é autor de seu tempo, de sua sociedade, do discurso, que é acontecimento e tem sua historicidade.

Para Sousa (2003, p. 2), a função social dos sujeitos, e também as características da situação discursiva, que ajudam a compreender o “funcionamento do trabalho em sala de aula, constrói uma certa imagem [...] do que seja um sujeito aluno e um sujeito professor, e de como eles devem se comportar na situação escolar”. Sousa (2003) ainda considera que o jogo de imagens do papel social do professor e do aluno determinam as condições de produção do discurso, acrescidas das “formações imaginárias dos sujeitos que ocupam a cena escolar” (p. 2). Segundo Sousa (2003, p. 2), o professor tem sido considerado como

aquele que ensina, influencia, pergunta, pesquisa para ensinar, prepara as aulas, transmite informações, avalia. O aluno estaria na passividade, devendo aprender, receber as influências, ou seja, ter a imagem da imagem que o professor tem do conteúdo, responder, fixar os conhecimentos selecionados pelo professor, cumprir as tarefas, receber as informações, assimilá-las e demonstrar isso.

Dessa forma, é, em conformidade com a maneira pela qual o professor e aluno se vêem, vêem um ao outro e julgam que são vistos, que eles avaliam e concebem o material didático e as produções orais e escritas que entram nesse processo, ora como meio para se alcançar a “aprendizagem”, ora como meio para avaliar o que foi “ensinado”.

Sousa (2003) considera, portanto, que, ao se pensar nos gêneros discursivos que permeiam o universo da sala de aula, “deve-se levar em conta os papéis e as imagens que são construídas pelos sujeitos em suas enunciações” (p. 3).

Considerando-se a noção de autoria na produção textual do aluno do Ensino Médio, poderíamos pensar como as formações imaginárias a que Sousa (2003) se referiu se revelariam no modo de o aluno perceber e se posicionar em relação a temas propostos em redações¹. Poderíamos pensar também na possibilidade de a autoria constituir um modo de “assujeitar-se menos” diante da consideração foucaultiana de que o sujeito não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem a fonte ordenadora, móvel e constante das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na materialidade discursiva, como eu já mencionamos anteriormente.

Relevante para os estudos da autoria também são as considerações de Possenti (2012; 2013).

No texto, *Indícios de autoria*, Possenti (2002) propõe a definição daquilo que, para ele, seriam indícios de autoria. O autor inicia o texto fazendo uma discussão sobre a relação entre o “o que” e o “como” se dizer num texto. A autoria, segundo Possenti (2002), estaria, nesse sentido, relacionada ao “como”. Diz que a escola brasileira está mais preocupada com o conteúdo e não promove o desenvolvimento da competência estilística do aluno, do estilo, o “como” produzir. Em vista desse foco da escola, o autor afirma que o aluno que tem muita informação pode não ser autor.

De alguma forma, pode-se sumarizar autoria como a marca do autor, que o diferencia dos demais por ter um modo diferente de dizer aquilo que tem a dizer. Para Possenti (2002), autoria se relaciona com os conceitos de LOCUTOR (autor é aquele que fala) e de SINGULARIDADE (modo, estilo), que corresponde ao “como” se diz

1 Geraldi (1997) faz uma distinção entre redação escolar e produção textual. Para o autor, *redação* está voltada para uma prática escolar em que o professor é o único interlocutor do texto. A *produção textual*, contudo, constitui uma prática que circula socialmente, atendendo a objetivos dialógicos e comunicativos que ultrapassam a avaliação escolar. Como a pesquisa em questão ocorreu em uma escola particular que preserva aulas de Redação como disciplina, neste texto utilizaremos ora a expressão “redação” ora a expressão “produção textual” para contextualizar o trabalho com a escrita na escola.

num texto. Locutor, porque “autor” é, além de outras conceituações, aquele que enuncia, aquele que fala, aquele que elege um locutor. Singularidade, porque o enunciado se distingue dos demais por revelar traços característicos do autor.

Então, para que haja indícios de autoria, o autor precisa diferenciar a sua voz da voz daqueles que já trataram do assunto, tornando-o assim, um modo de dizer que difere do que é dito sempre mais ou menos da mesma maneira.

Em relação às redações na escola, Possenti (2002) explicita a sua tese de que as redações escolares podem ter *indícios de autoria*, indícios no sentido proposto por Ginzburg (1986). Para ele, se não se discutir indícios de autoria na redação de alunos, corre-se o risco de limitar a análise de redações às regras da gramática ou aos critérios de textualidade como a coesão e a coerência. A redação, desse modo, nunca estaria no campo das discursividades. Essa talvez seja uma das contribuições do texto de Possenti (2002): considerar aspectos discursivos da produção textual escolar, para além da gramática e do texto.

Possenti (2002) procura objetivar o que ele considera como ‘indício de autoria’, propondo que tais indícios podem ser traduzidos nas seguintes ações: a) dar voz a outros enunciadores, ou seja, mostrar a voz do opositor para depois mostrar a sua própria (em uma análise textual, os indícios de autoria podem ser encontrados pelo léxico, e a referência à voz do outro pode ser feita de maneira explícita ou com aparência de neutralidade); b) manter distância em relação ao próprio texto, o que significa fazer críticas sutis e muito bem elaboradas em relação ao ponto de vista oposto ao do enunciador; c) fazer uso de estratégias metaenunciativas também é uma forma de se efetuar essa noção. Dizer, por exemplo, “a palavra tal neste texto tem o sentido x”, “não pense o leitor...” são formas de utilizar-se de estratégias metaenunciativas.

Os indícios de autoria consideram a mobilização de recursos linguísticos a serviço da subjetividade de quem os mobilizou, mas só podem ser assim considerados, se consideradas as variáveis históricas, ou seja, a própria dinâmica da sociedade, que se constrói sobre o signo contraditório e marcado por diferentes posicionamentos ideológicos. A defesa de um ou de outro posicionamento ideológico é construído ao longo da história e, para modificar a maneira como o outro concebe determinado tema, o autor Autor² faz uso de uma variedade de recursos para ver o seu ponto de vista adotado por quem lê.

Tfouni (2001) considera que o autor de um texto desenvolve a competência de “controlar a deriva”. Controlar a deriva, no sentido tfouniano, é realizar escolhas, dentre as várias que a língua nos oferta e se relaciona com a regra de ouro da Análise do Discurso: “sempre que se diz x, deixa-se de dizer y” (PÊCHEUX, 1988 *apud* TFOUNI, 2008, p. 152). Tfouni (2008) continua defendendo a ideia de que uma vez materializada uma escolha lexical, isso cria a impossibilidade de que outra unidade léxica possa estar ali, no mesmo lugar, ao mesmo tempo, na mesma situação.

Ora, se a deriva se relaciona com escolha da unidade lexical fundamental para expressar determinado sentido e não outro, podemos defender a hipótese de que a produção de um texto constitui um acontecimento, pois é discurso e também escolha do sujeito produtor.

Feitas essas considerações, acredita-se que o planejamento de um texto, a que normalmente chamamos *projeto de texto*, pode ser um elemento que revela indícios de autoria. Isso porque, por meio do projeto de texto, o autor tem a possibilidade de controlar a deriva: selecionar qual será a sua tese, quais serão os argumentos que a justificarão, os dados que a comprovem e qual será

2 A designação “autor Autor” é utilizada por Possenti (2013) para indicar que o autor se destaca em termos de indícios de autoria. É aquele que mobiliza vozes, intertextualiza, interdiscursiviza e “brinca” com a língua de maneira planejada, com controle de deriva de seu texto.

a sua conclusão. Um leitor experiente sabe distinguir um texto cujo processo de escrita foi planejado com antecedência daquele que não o foi.

Um outro elemento que também apresenta propriedades fundamentais para se pensar a noção de “indícios de autoria” é a intertextualidade. Fiorin (1994, p. 30) define intertextualidade como “o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. O autor afirma haver três processos por meio dos quais a intertextualidade ocorre, quais sejam: a citação, a alusão e a estilização.

A **citação** pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado. Numa produção textual, um aluno pode selecionar a voz de algum autor da coletânea ou textos motivadores de que dispõe para refutar seus argumentos ou para com eles concordar. Pode, ainda, buscar em sua memória discursiva textos representativos da temática abordada e deles fazer uso produtivo na redação. O aluno que, na produção textual, consegue fazer isso adequadamente revela para o seu interlocutor não só que ele tem familiaridade com aquele autor, mas que é um leitor assíduo. Quando consegue, ainda, refutar os argumentos do autor ou do texto citado de maneira convincente e adequada, bem como, na sequência, expor seu ponto de vista também de maneira apropriada, revela autoria. Ao fazer isso, o aluno demonstra ter competência discursiva não só para discordar do outro, mas também para firmar o seu modo de pensar por meio dos recursos de que a língua dispõe para isso.

Na **alusão**, por sua vez, segundo Fiorin (1994, p. 31), não se citam as palavras-todas ou quase todas de determinado texto -, mas “reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema.”

Por fim, **a estilização** “é a reprodução do conjunto dos procedimentos do ‘discurso de outrem’, isto é, do estilo de outrem” (FIORIN, 1994, p. 31). Como já foi visto anteriormente, o estilo deve ser entendido como o conjunto das recorrências formais tanto na forma como no conteúdo manifestos que “produzem um efeito de sentido de individualização” (DENIS BERTRAND, 1985 *apud* FIORIN, 1994, p. 32). Um exemplo da estilização é a feita por Mário de Andrade no livro *Macunaíma*. Em dado momento, Mário de Andrade escreve uma “Carta pras Icamíabas”, rompendo com o estilo de escrita com o qual escrevia para “imitar” o estilo de escrita parnasiano de Olavo Bilac, Coelho Neto e outros. Ao dizer, por exemplo, “senhoras, não vos surpreenderá, por certo, o endereço e a literatura desta missiva”, fazendo uso da segunda pessoa do plural, vocabulário preciosista (“missiva” no lugar de “carta”), plural majestático, o autor recupera ironicamente o modo parnasiano de enunciar, com o objetivo de polemizar esse estilo. Na produção textual, um aluno consegue fazer uso da estilização quando, por exemplo, se coloca no lugar de um caipira e lhe reproduz a fala coloquial para atingir determinado efeito de sentido no texto ao tratar de determinado tema.

2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede privada de ensino, situada no setor central da cidade de Goiânia-Goiás. A escola é composta por sete salas de aula de Ensino Médio. Os sujeitos participantes da pesquisa eram alunos do 3º ano do Ensino Médio da referida escola e foram selecionados, justamente, por se encontrarem em uma fase limítrofe entre o Ensino Básico e a Universidade. Além disso, nessa série, acreditamos que todos os anos de escolaridade tenham algum efeito em suas produções. Os alunos pesquisados, no momento da coleta de dados, tinham idade entre 16 e 18 anos. Foi apenas uma turma com o total de 30 alunos frequentes. Desse total, 06 (seis) são maiores de idade e 24

(vinte e quatro) são menores de idade. Para a presente pesquisa, todos foram selecionados, visando assim uma heterogeneidade nos textos que foram coletados e a segura descrição do “caso” analisado, que era essa turma de terceira série.

Na turma em estudo, foram apresentadas aos alunos pelo professor da turma diferentes propostas temáticas de produção do gênero artigo de opinião, uma vez que tal gênero possibilitaria a materialização linguística da atuação, do posicionamento social do autor. Os alunos puderam escolher a temática que seria abordada no gênero textual em questão, pois isso seria uma forma de democratizar as escolhas e minimizar a interdição dos dizeres. Além disso, democratizar a escolha da temática possibilitaria maior envolvimento dos alunos com a própria produção. A escolha dos alunos recaiu sobre o seguinte tema: *Leitura no Brasil: há falta de incentivo ou a realidade sociotecnológica é favorável?*

A fim de que os alunos pudessem ter ideias para escrever, ter discursos com os quais pudessem contrapor sua visão crítica e ter referenciais com os quais pudessem estabelecer intertexto, além dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar, o professor da turma buscou três textos motivadores sobre o tema selecionado. O primeiro texto defende a ideia de que os adolescentes brasileiros leem muito, e a tecnologia contribui para a efetivação dessa leitura, não importando se é texto literário clássico ou texto autobiográfico de *youtubers* e *blogueiros*. O segundo texto, diferentemente do primeiro, defende a ideia de que o brasileiro não lê, com base numa pesquisa da Federação do Comércio (Fecomércio). O terceiro texto trata-se de uma charge que, em relação ao tema da leitura, brinca com algumas palavras para produzir efeitos humorísticos de sentido.

Depois disso, cada aluno, individualmente e em sala de aula, produziu o seu texto. Alguns fizeram anotações na folha de rascunho que, conforme observações do professor da turma, serviram

de projeto de texto. Escrita a redação na folha de rascunho, foi solicitado aos alunos que a passassem a limpo na folha oficial de coleta de dados. Depois de aproximadamente 1h40, os alunos entregaram a folha de redação.

3 Análise e discussão dos resultados

O *projeto de texto* pode ser entendido como um planejamento, *a priori*, de qualquer produção textual e ou discursiva, em que o produtor seleciona e organiza os enunciados que irão compor a sua produção, prevendo também os efeitos de sentido que essa seleção e organização provocarão no interlocutor, ainda que esses efeitos de sentido possam ser desviados daquilo que se prevê inicialmente.

O projeto de texto pode, no entanto, ser tão bem organizado que o leitor, no momento da leitura, poderá recuperá-lo e verificar onde o produtor do texto se “armou” contra as possíveis refutações. A recuperação pelo leitor do projeto de texto é um indicador de que o aluno atentou para um processo estratégico de produção, o que pode configurar como indício de autoria. Essa consideração está alinhada ao princípio bakhtiniano da atitude responsiva ativa, em que as experiências históricas e socialmente construídas são ativadas no texto para constituir uma resposta a um determinado discurso. Isso significa que, ao falar ou escrever, o enunciador constrói a imagem do interlocutor—sua posição social, o grau de intimidade com o locutor, a formação intelectual, imagina o que ele já sabe e o que, portanto, não precisa dizer, ou ainda, imagina aquilo que ele ainda não sabe e que, portanto, precisa ser dito—para, em seguida, escolher o gênero discursivo ao qual o texto se vinculará, a composição dos argumentos, os recursos linguísticos como forma de estabelecer dialogismo com o tal interlocutor.

O locutor, nesse sentido, não é passivo. Ele age, atua, influencia o seu interlocutor esperando dele uma resposta. Daí a diferença

da concepção de linguagem como comunicação e como interação. Para Bakhtin, a linguagem é interação porque tanto locutor como interlocutor, ao produzirem seus textos, assumem atitudes responsivas ativas um sobre o outro, com o objetivo de se criarem espaços de dialogicidade. A esse respeito argumenta Bakhtin (2000b, p. 300-301):

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem constrói o enunciado, é excepcionalmente grande.

A produção textual, então, não se iniciaria com o primeiro parágrafo, mas com o projeto de texto. O escritor, ao produzir seu livro, em geral, antes de tudo, planeja o sumário. Também o pesquisador, ao produzir sua Dissertação de Mestrado ou sua Tese de Doutorado, antes, negocia com o orientador a macro organização do trabalho, construída de acordo com as necessidades do estudo. É dissipada, portanto, a noção de que uma produção textual/discursiva seja inspiracional, ou seja, que se precise de inspiração para produzir. Uma produção textual/discursiva necessita antes de planejamento, organização e muito trabalho, tal como defende Dorigatti (2004) *apud* Araújo (2008). Além disso, do ponto de vista discursivo, o projeto de texto controla a deriva e, do ponto de vista da textualidade, a coesão recorrencial (recorrência ao tema proposto do início ao fim da produção) garante a continuidade temática.

Sabe-se que o artigo de opinião tem uma estrutura básica (proposição/tese, argumentação e conclusão), que pode variar conforme os objetivos de seu produtor. Embora essa estrutura possa ser encontrada em textos sem indícios de autoria, consideramos que o fato de ela poder ser recuperada pode revelar maior ou menor grau desses indícios. A redação de número 3, de HG, 18 anos, foi selecionada para análise:

Ler para poder crescer

A relação entre o ser humano e a escrita vem desde os primórdios e ainda se sustenta mesmo que de formas diferentes. O ato de escrever, além de ser uma ótima maneira de comunicação é também muito eficiente para o homem ao se expressar. No entanto, ler aquilo que se é produzido ainda é um empecílio para muitos brasileiros.

A leitura, no Brasil, tem se mostrado uma atividade não muito praticada quando não é obrigatória. Esse deficit é evidente nas redes sociais quando nos deparamos com textos escritos de maneira errônea, demonstrando que quem escreveu não obtinha uma carga de leitura suficiente para redigir o que se propoz.

Todavia, essa escassez de leitores se deve a um conjunto de fatores que podem ser culturais, pelo fato do brasileiro não ser estimulado de maneira correta a ler desde a infância e também econômicos, pois as taxas de impostos sobre livros são as mais altas o que eleva o preço do produto.

Dessa forma, o fato de termos obrigados desde a infância e também econômicos, pois as taxas de impostos sobre livros são as mais altas o que eleva o preço do produto. Dessa forma, o fato de termos obrigados desde crianças textos que muitas vezes não nos cativam e que se tornam massantes por serem tratados como algo de difícil acesso. Por conta disso, muitos crescem com a ideia de que ler um livro inteiro só é necessário quando existe uma obrigatoriedade.

Assim, a forma como a leitura é tratada nas escolas primárias deve ser reformulada para que essa atividade seja vista como algo prazeroso, também sendo importante a ação do Governo em abai-xar o imposto sobre os livros para que fiquem mais acessíveis, além de promoverem campanhas incentivadoras para que jovens e adultos comecem a ver a leitura como algo necessário em seu cotidiano. (Red. 03, HG, 18 anos)

Dessa produção textual, foi possível extrair o seguinte projeto de texto:

Figura 1. projeto de texto da redação 03, HG, 18 anos



Fonte: elaboração própria.

Ao ler o texto 3 e ao recuperar seu projeto, percebemos uma ausência de unidade entre tese, argumentos e conclusão, devido à falta de uma melhor organização das ideias. Fala-se de leitura não obrigatória, de fatores culturais e econômicos, da falta de leitura e da produção de leitura na escola. Aparentemente, não há muita relação entre esses elementos na abordagem apresentada. É visível, porém, que, em toda a extensão do texto, o aluno defende a prática da leitura não obrigatória. Essa ideia é recorrente cinco vezes no texto. Por meio da coesão recorrencial, defende-se, mesmo que de forma pouco organizada, a não obrigatoriedade da leitura. É justamente pelo fato de o aluno apresentar uma abordagem em que opõe o par “leitura por obrigação” x “leitura por prazer”, que não aparece em outros textos do *corpus*, que o texto se destaca entre os demais. Ao inserir em seu projeto textual o par de opostos, o aluno revela controle sobre o que está dizendo com recorrência reiterada à sua defesa, sem, contudo, ser repetitivo.

A expressão “as escolas primárias”, por aparecer somente no último parágrafo, pode ser vista como uma incoerência. Considerando-se, porém, que a escola é a instituição autorizada socialmente para a promoção da leitura, percebe-se que a proposta de que a leitura deve ser reformulada nas escolas primárias para ser vista como algo prazeroso é coerente com o argumento anteriormente expresso de que textos que não cativam não seduzem para a leitura. Da mesma forma, sugerir na conclusão que o governo deve baixar os impostos sobre os livros é uma proposta que está conectada com o argumento anteriormente expresso, de que o brasileiro lê pouco, porque as taxas de impostos sobre os livros são altas.

Em resumo, o texto se destaca em relação ao seu projeto, porque recorre a uma defesa que é incomum em todo o *corpus*: a de que a leitura por prazer deve ser incentivada, em detrimento da leitura por obrigação.

Sobre a noção de projeto de texto como categoria de análise de autoria, pode-se pontuar os seguintes aspectos característicos e conclusivos:

- a) O projeto de texto revela **seleção** de tese, argumentos e conclusão;
- b) O projeto de texto mostra a **organização lógica e estratégica** da produção textual;
- c) O projeto de texto revela a **hierarquia das ideias** proposta pelo autor;
- d) Os **sequenciadores coesivos** funcionam **como sinalizadores** da organização do texto e de como o leitor deve receber os enunciados;
- e) A **coesão recorrencial** pode revelar o controle da deriva;
- f) O projeto de texto impede que o texto seja um não texto;
- g) De texto caótico não se extrai projeto de texto.

Conforme já foi visto anteriormente, a intertextualidade, segundo Fiorin (1994, 2005), é um processo de incorporação de um texto em outro para reproduzir o sentido incorporado ou para transformá-lo. A citação, a alusão e a estilização são os três processos por meio dos quais a intertextualidade se manifesta. Pode-se afirmar que, de maneira progressiva, esses três processos revelam a heterogeneidade dos discursos da mais explícita (a citação), passando pela semi-implícita (a alusão) até a mais implícita (a estilização). Dado esse *continuum* de explicitação x implicação das vozes e da rede de enunciados dos discursos, bem como o processo de maturação dos textos dos alunos, nossa hipótese inicial era de que, caso a intertextualidade ocorresse nas produções textuais, ela seria expressa no nível da citação, em que há referência direta à fala de determinado autor em determinado texto; e da alusão, em que, por exemplo, a construção sintática remete ao texto

aludido. Isso não significa, porém, que a estilização, que se refere à apropriação do estilo de determinado autor na produção textual, não pudesse ocorrer. Após a análise dos dados, a hipótese se confirmou. Considerando-se o critério da intertextualidade, os indícios de autoria se manifestaram por meio da citação e da alusão.

A leitura para Francis Bacon traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita precisão. O Brasil atualmente é considerado um dos países aderentes as redes sociais, com este fator, a população acaba se desinteressando da leitura. Nessa mesma perspectiva no ano de 2014, cerca de 70% da população não leu sequer um livro e, essa problemática ocasionou em dificuldades de interpretação e no aumento do percentual de analfabetismo. (Red. 30, VA, 16 anos)

O texto de número 30 inicia-se com a citação indireta, sem aspas, de Francis Bacon. Segue o parágrafo em que a citação aparece.

Nesse trecho da redação 30, observa-se que, apesar de a citação de Bacon estar relacionada à leitura, o que o aluno diz depois da citação não faz nenhuma referência à frase de Bacon. Não há, portanto, diálogo entre a voz de Bacon e a do aluno. Isso mostra que o aluno tem noção de que a citação num artigo de opinião é importante para reforçar a argumentação, mas não tem, ainda, o domínio da coesão textual necessária para relacionar vozes, seja para com elas concordar, seja para com elas confrontar. Ao fazer uso do recurso da citação de um filósofo renomado, o aluno pode demonstrar para o seu interlocutor que isso é algo importante e que merece ser considerado.

Enfim, a frase de Bacon ficou solta em relação ao período posterior e em relação ao restante de toda a redação. A partir disso, podemos defender a ideia de que houve nessa redação um quase indício de autoria, visto que, por um lado, o aluno sabe o que é argumento de autoridade, mas, por outro, não tem o domínio dis-

cursivo do estabelecimento de relação necessária para que o argumento de autoridade utilizado tenha validade.

A redação de número 3, produzida por HG, 18 anos, que pode ser visualizada na seção 3.2, sobre Projeto de Texto, utiliza também uma referência intertextual alusória. O aluno escolhe como título “Ler para poder crescer”. Esse título remete à canção infantil “Comer, comer”, um sucesso do grupo Brazilian Genghis Khan, em 1979, que foi gravada pela Turma do Balão Mágico, na década de 1980 e recentemente regravada pelos palhaços Patati e Patatá. Segue refrão da música:

Comer comer, comer comer
é o melhor para poder crescer
Comer comer, comer comer
é o melhor para poder crescer

Diferentemente da redação 4, a redação 3 utiliza a referência intertextual somente no título. No corpo do texto, não há nenhuma palavra, frase ou enunciado que remeta à canção infantil. Diante disso, pode-se postular graus diferenciados de indícios de autoria. Como a referência intertextual do texto 3 não ultrapassou os limites do título, considera-se que o texto 4, por integrar a intertextualidade ao seu projeto de texto, está num nível maior de indício de autoria.

Em relação à intertextualidade do tipo *estilização* (cf. FIORIN, 1994, 2005), não se constatou, em toda a extensão do *corpus* da pesquisa, redação que a utilizasse, como já se previa, talvez porque seja um tipo de intertextualidade que tem maior complexidade de se produzir ou porque os alunos tenham tido pouco contato com textos estilizados.

Resumindo a análise da intertextualidade nas redações, verificamos que os indícios de autoria expressos por esse critério se restringiram ao uso da alusão e da citação, não havendo textos que manifestassem a estilização.

Considerações finais

Em relação ao projeto de texto, os dados mostraram que os alunos possuem uma noção mais ou menos clara, adquirida ao longo de seus anos de escolarização, de que a composição básica de um texto dissertativo argumentativo, bem como de um artigo de opinião, deve conter a apresentação da tese, seguida da apresentação dos argumentos, seguida da conclusão. Essa estrutura predominou em todos os textos. Além disso, uma descoberta importante desta pesquisa é que os sequenciadores coesivos têm papel fundamental para sinalizar para o leitor de que modo este deve interpretar cada informação do texto e, assim, ter acesso ao projeto textual. Verificamos, ainda, que projeto de texto está relacionada à autoria, no sentido de que a apreensão pelo leitor do projeto de texto revela a seleção da tese, dos argumentos e da conclusão, a organização lógica do texto, a hierarquia proposta pelo leitor, o controle da deriva sobre o ponto de vista por meio da coesão recorrencial e a textualidade do texto. Durante a coleta de dados, embora não tenham realizado atividades de produzir o projeto antes do texto, os alunos foram orientados para fazê-lo.

Em relação à intertextualidade, a conclusão a que chegamos é a de que houve pouca manifestação intertextual no conjunto do *corpus*, já que ela foi percebida em apenas quatro redações. Acreditamos que essa pouca utilização do recurso se deve ao fato de que ainda existe pouco conhecimento por parte dos alunos de que se pode mobilizar o repertório de leituras que eles realizam de forma produtiva. É fato, porém, que alguns já possuem essa

habilidade, mesmo quando mobilizam conhecimentos aprendidos em outras disciplinas como história, geografia, sociologia, filosofia e matemática. Poderíamos dizer até que os alunos demonstram ser mais influenciados por um discurso interdisciplinar, em sua produção textual, do que propriamente por um discurso intertextual. De qualquer forma, esse atravessamento interdisciplinar possibilita ao professor de língua portuguesa trabalhar, mais facilmente, com os alunos as diretrizes necessárias para agenciar a presença de outros textos no texto produzido em situação escolar. Foram utilizadas como referências intertextuais os filósofos Foucault e Francis Bacon por meio da citação direta. Foram utilizados também os contos de fadas, na forma de alusão, e a canção infantil “comer comer para poder crescer”.

O uso da língua para comunicar o conteúdo pretendido se deu produtivamente, em muitos momentos, de maneira intuitiva, por meio da experiência adquirida em práticas sociais em que houve a necessidade de convencer o outro. É claro, porém, que os anos de escolaridade pelos quais o aluno passou até chegar ao terceiro ano do Ensino Médio também contribuíram para mobilizar recursos estratégicos para efetivar seus intentos comunicativos.

A confrontação de vozes sociais no interior do texto, principalmente quando o tema é polêmico ou controverso, inevitavelmente contribuirá para que o aluno confronte o seu ponto de vista com outros e, assim, deixe que os indícios de autoria se manifestem. O professor, mediador do processo de aprendizagem, tem condições para criar estratégias para que o aluno aprimore seu domínio no trabalho de promover a autoria em suas produções.

Referências

- ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. Autor(ia), subjetividade e estilo. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas Faces da Autoria**: Análise do Discurso, Psicanálise, Literatura, Modernidade e Enunciação. Coleção Linguagens. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008. p. 27-45.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p. 3-192. [Original russo, 1920-1930].
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 261-306.
- CERQUEIRA, Mirian Santos de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645296>. Acesso em: 2 maio. 2022.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2014. p. 37-57.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. Editora da Universidade de São Paulo: 1994.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, [1975] 2015.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FLORES, Valdir. Enunciação, singularidade e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (org). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 51-66.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan. /jun. 2002.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 104-123, jan/jun. 2013.

SOUSA, Kátia Menezes de. As condições de produção do discurso acadêmico e seus gêneros institucionalizados. **Anais do II ECLAE**. João Pessoa. Paraíba. 2003.

TFOUNI, Leda. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TFOUNI, Leda. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, Leda. (org.). **Múltiplas faces da autoria: Análise do Discurso, Psicanálise, Literatura, Modernidade e Enunciação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 141-158.

Linguística Aplicada Crítica e ensino: uma proposta de pedagogia crítica-reflexiva

Rodriana Dias Coelho Costa

A partir de um recorte teórico, busco neste capítulo fazer uma aproximação da Linguística Aplicada Crítica à Pedagogia Crítica no contexto de ensino do português, tanto como língua estrangeira como língua materna, como uma proposta pedagógica crítica-reflexiva. Tal aproximação consiste em um estudo realizado em meu trabalho de doutoramento, em que foi elaborada uma proposta de ensino-aprendizagem crítica-reflexiva do português como língua estrangeira, no contexto italiano.

Assim, inicio este capítulo a partir de um panorama epistêmico com o surgimento da Linguística, em 1916, concomitante com a publicação da obra “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, que deu à Linguística o *status* de ciência da linguagem, o que prevalece atualmente, em interface com outras abordagens científicas.

Rajagopalan (2003, p. 24) afirma que “ironicamente, a Linguística foi eleita como modelo para as demais ciências humanas por adotar – ou melhor, imitar – os métodos das ciências exatas e se distanciar dos procedimentos mais comuns nas humanas”. Desse modo, esse *status* de ciências tem estabelecido um distanciamento do social, como argumenta Rajagopalan (2003, p. 43). Trata-se de um desejo de fazer da linguística uma ciência a qual-

quer custo, mesmo que isso implique ter que abrir mão de qualquer preocupação de ordem prática, já que questões de ordem prática (por ex. ensino ou planejamento linguístico) envolvem relações entre pessoas, o que por sua vez prejudicaria o tratamento científico daquelas questões.

Tendo em vista essa problemática, surgem linhas de estudo, como a da Linguística Aplicada (LA), com uma proposta teórica mais humanística, com direcionamento social, a fim de pensar os problemas educacionais associados à aplicação dos estudos linguísticos, num primeiro momento.

Posteriormente, as teorias da linguagem, mediante a dinâmica das línguas e as interferências sociais, desvelam novas roupagens, em favor das necessidades das práticas socioculturais. Moita Lopes (1996) delinea a Linguística Aplicada a partir de três dimensões centradas: (i) em pesquisas aplicadas à natureza das Ciências Sociais; (ii) na linguagem do ponto de vista processual; (iii) na concepção interdisciplinar e mediadora; (iv) no envolvimento da formulação teórica; (v) na utilização de métodos de investigação a partir do positivismo e do paradigma interpretacionista. Ainda segundo o autor, a LA é uma ciência social que se centra na tentativa de enfrentar problemas do uso da linguagem por falantes inseridos num contexto social.

Do ponto de vista processual, a linguagem é analisada pautada no uso e no processo de interação linguística, na escrita e na oralidade, sendo que a linguística teórica escolhida pelo linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e interpretação do ato interacional. A LA tem como tarefa mediar o conhecimento advindo de várias áreas disciplinares e o problema de uso a ser investigado. Logo, a LA formula seus próprios modelos teóricos para além da área linguística, o que lhe permite transitar pelos caminhos da interdisciplinaridade. Com embasamento nessa reflexibilidade de atuação, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) – teoria atuante

no ensino de línguas para os grupos intitulados minoritários – recorre a práticas mais humanitárias, como letramento social.

A LAC parte também da perspectiva interdisciplinar, que promove rupturas com tradições subalternas, herdadas e perpetuadas por um sistema disciplinar inerente à educação institucional vigente.

Para Pimentel da Silva (2013, p. 65), um dos elementos mais críticos do pensamento colonizador é a fragmentação do conhecimento por disciplinas, representando uma divisão de saberes numa estrutura que os engessa e impossibilita que os conhecimentos transitem nas distintas áreas dos saberes. A autora assegura que os conhecimentos disciplinares promovem as desigualdades entre conhecimentos, criando forma de opressão, subalternidade e apagamento de muitas sabedorias, desperdícios de muitas experiências, consideradas, na maioria das vezes, não relevantes de ser e estar no mundo; condenadas ao esquecimento, como tem acontecido e continua acontecendo com as sabedorias dos povos indígenas brasileiros (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 65).

Tendo em vista a importância da interdisciplinaridade em vários segmentos sociais, a Linguística a favor de um compromisso social não consiste só na colaboração pedagógica, mas, sobretudo, numa intervenção centrada na gama de conhecimentos já existentes em cada aluno(a) aprendiz. Nesse sentido, devemos refletir como linguistas aplicados críticos e, antes, como professores, que a “linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7).

Como uma maneira epistêmica mais ampla da LA, a Linguística Aplicada Crítica emergiu de necessidades e demandas relacionadas ao ensino e suas práticas sociais expressas em sala de aula e, muitas vezes, ignoradas ou não identificadas pelos próprios professores,

devido à sobrecarga de conteúdos ou de outros fatores curriculares impostos pelo sistema burocrático educacional.

Desse modo, depois de reflexões sobre a Linguística Aplicada direcionada ao ensino, percebeu-se a necessidade de uma Linguística centrada nos acontecimentos que desafiavam as estruturas e convivências sociais, influenciadas pelo surgimento da pedagogia crítica, que é cercada de inquietações vividas e reproduzidas em sala de aula (RAJAGOPALAN, 2003).

A partir desse cenário teórico discursivo, será apresentado, neste capítulo, uma proposta pedagógica crítica-reflexiva com o intuito de alçar caminhos mais coerentes com a realidade social dos(as) estudantes de português.

Este capítulo está estruturado nas seguintes seções para além da introdução: 1) Criticidade: Linguística Aplicada Crítica e Análise de discurso Crítica; 2) Análise de discurso Crítica como uma proposta pedagógica crítica; 3) Práticas sociais e Letramento Crítico; 4) Uma proposta de ensino de português como língua estrangeira; e 5) Considerações finais.

1 Criticidade: Linguística Aplicada Crítica e Análise de discurso Crítica

O termo “crítico”, ultimamente, vem sendo utilizado com muita frequência no meio social, científico e acadêmico, principalmente. No entanto, o mais problemático são o contexto e a sua concepção de uso, considerando as “ondas de modismos” e “oportunistas” capitalistas da globalização a serviço do mercado. Essa perspectiva suscita uma discussão problemática, que divide opiniões em função de divergências ideológicas.

O propósito dessa discussão é abordar a concepção do termo *crítico*, visando à criticidade em detrimento de seu essencialismo

ou fundamentalismo, tão impregnados nos contextos contemporâneos. Logo, percebe-se que o agente de criticidade é inerentemente um ser contraditório, fragmentado e em constante construção e desconstrução. Assim, muitas vezes, reproduzimos discursos sem pensar em nossas próprias práticas como docente, mas, sobretudo, como sujeitos agentes de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, seria incongruente se, por exemplo, uma pessoa dita cristã se sustentasse na postulação bíblica de que “todos somos pecadores” e, por isso, não tivesse que se responsabilizar por suas atitudes criminosas. Da mesma forma, não devemos nos sustentar no princípio de que somos humanos e, por isso, podemos ser incoerentes em nossas diferentes práticas. Tais afirmações são simplórias, mas pertinentes para refletirmos sobre o contexto e o conceito de criticidade que sustentam nossas discussões.

O surgimento do termo “crítico” nos estudos linguísticos se consolidou em meados de 1980 no campo disciplinar. Nesse período, “se toma consciência de que a reflexão sobre as línguas é, per se, uma forma de intervenção sobre elas” (LAGARES, 2018, p. 19).

Barthes (1999) afirma que há duas críticas que, paralelamente, partem do contexto francês: a crítica universitária e a crítica ideológica. A primeira está relacionada ao método positivista, sendo objetiva; enquanto a segunda está pautada na interpretação em ideologias, como o existencialismo, marxismo, psicanálise, fenomenologia, sendo subjetiva. Ambas as críticas podem se relacionar e, em alguns pontos de discussão, bem como afirma Barthes (1999, p. 49): “a crítica positivista estabelecerá e descobrirá os “fatos” (já que tal é sua exigência) e deixaria a outra crítica livre para interpretá-los, ou mais exatamente “fazê-los significar” por referência a um sistema ideológico declarado”. Segundo o supracitado autor, entre essas críticas não há, necessariamente, uma divisão de trabalhos que diferencia um método e uma ideologia, mas “uma concorrência real de duas ideologias”. Barthes destaca, ainda, que a universitária,

por ser positivista, não pode ser considerada ultrapassada, uma vez que ela se adapta, “em suma, o que é recusado é a análise imanente: tudo é Aceitável”.

Desse modo, as discussões sobre o conceito “Crítico” não são recentes, embora sua propagação atual seja efetiva e atuante. Paulo Freire (2015), renomado estudioso brasileiro, já elucidava sobre a criticidade ao relacionar política e educação como processos críticos de humanização, que surgem como mecanismos de poder e que modelam conceitos e pensamentos numa sociedade. O pensador crítico consegue extrair as intenções e os interesses mais ocultos com base no conhecimento de um discurso e/ou ação incoerente com o contexto apresentado (CARRAHER, 2002).

Diante de uma nova perspectiva de olhar o mundo, surgem vários avanços e desafios tendo como enfoque a criticidade, a qual concebemos como um processo de problematização, reflexão, autorreflexão e práticas inseridas em um *continuum*.

Na atualidade, a globalização e a tecnologia digital são fatores decisivos que promovem o desenvolvimento crítico como uma habilidade, conforme afirma Monte Mór (2013).

No contexto educacional, “no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, [...] há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos”. A criticidade tem sido evocada há muito tempo como um “antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional” (MONTE MÓR, 2013, p. 31).

Nesse aspecto, em que o ensino crítico é discutido na teoria, Monte Mór (2013) sugere uma aproximação da universidade com a Educação Básica, tendo em vista algumas barreiras que impedem essa relação, segundo algumas leituras. Tais impedimentos estão relacionados a fatores como: (i) desenvolvimento crítico sendo considerado um trabalho que se realiza posteriormente

à consolidação do conhecimento linguístico, (ii) ausência de uma proposta curricular, metodológica ou didática para ser trabalhada na formação escolar e universitária e (iii) interpretação de que os estudos críticos não apresentam novidades teóricas nesse contexto. Acrescentamos, ainda, a importância de elaborar possibilidades de propostas de ensino que instiguem os(as) estudantes a uma reflexão que os(as) conduzam, pelo menos, a resquícios de criticidade, tanto em contextos de ensino popular quanto em contextos elitizados, nos âmbitos de Educação Básica e Superior.

Segundo Carraher (2002, p. 124), a preocupação excessiva dos(as) educadores(as) com a transmissão de conhecimentos em vez de desenvolvimento do raciocínio do(a) discente, tem resultado em textos, em todos os níveis educacionais, visivelmente desprovidos de oportunidade de reflexão. O conhecimento é tratado como um conjunto de fatos que cada discente deveria aprender e tais fatos considerados, conceitualmente, não problemáticos.

O autor citado, Carraher (2002, p. 124), conclui que, prototipicamente, “o bom aluno não questiona as ideias básicas; ele assimila as respostas certas, não conhece a existência de alternativas, acata as referências do livro e do professor como única verdade, não explora outros pontos de vistas que contrariam a visão prestigiada pelos educadores”.

Tal realidade parece ser mazelas remanescentes de uma “educação bancária”, acrítica, centrada no professor como único detentor do conhecimento, como conceitua Paulo Freire. Nesse cenário, podemos perceber os diversos fatores problemáticos que o setor educacional brasileiro, de modo geral, enfrenta. As lacunas, de modo geral, encontradas no processo de ensino-aprendizagem de Português são proeminentes, principalmente em se tratando das dificuldades de leitura e escrita nos níveis de escolarização, habilidades nas quais os(as) alunos(as) deveriam ter proficiência.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua não materna, a situação é ainda mais complexa, visto que as práticas de ensino se centram na estrutura da língua em detrimento da reflexão sobre a realidade cultural em prol de uma criticidade. Percebemos que, ao adicionar o termo crítico a uma ideia, incorporam-se valores reflexivos, que nem sempre são contemplados profundamente. Nesse sentido, em muitos contextos, o referido termo é utilizado como uma prática essencialista, teórica, fundamentalista, politicamente aceita.

Deter-me-ei na aplicabilidade desta criticidade defendida nos pressupostos teóricos, dos quais lanço mão para a elaboração de uma discussão teórica que nos leve a uma *práxis*. Tal posição parte da tentativa de realizar uma união estável entre a teoria e prática contextualizada ao meio educacional, por meio do ensino crítico.

O abismo entre a teoria e a prática pode ser reflexo estabelecido pela real necessidade de criticidade na formação de professores(as), o que repercute, diretamente, na formação de discentes-cidadãos críticos e reflexivos. Esse é um ponto que direciona este capítulo, em busca de possíveis respostas para o processo de ensino-aprendizagem de Português, nos contextos de ensino, tanto como segunda língua quanto língua materna.

Para a problematização e discussão dos assuntos que circunscrevem, neste capítulo, recorro-me à noção de Educação Bancária, que é uma concepção criticada por Freire, pela qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (FREIRE, 2005, p. 67).

Com aplicação de abordagens que incitam à reflexão, valorizam as culturas e partem do conhecimento do(a) aprendiz, podemos lançar mão de pressupostos inovadores, na tentativa de promover uma educação libertadora e emancipatória.

O ensino de Português por Tema é uma iniciativa transdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, concretizados pelos gêneros textuais, não são limitados a uma única maneira de pensar ou saber. Logo, tal abordagem não fragmenta os conhecimentos, não os limita a cada área do saber devido a seu caráter transdisciplinar. Logo, a partir do tema “povos indígenas” pode-se abordar vários conhecimentos sobre a língua portuguesa, no contexto de língua estrangeira bem como na língua materna.

Nesse sentido, a nossa hipótese é que o ensino de língua por gêneros textuais, inserido numa proposta crítica, tendo como pilar a criticidade, pode ser um caminho para alçar uma formação do sujeito-crítico, não submisso, que reivindica seus direitos, bem como amplia seu olhar em respeito à visão de mundo do “outro” e utiliza a linguagem como prática social para a reflexão crítica. Uma vez que “a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacionais”. (MONTE MÓR, 2013, p. 31).

Os movimentos e pensamentos críticos surgem como práticas revolucionárias, não se sujeitando a uma ideologia dominante geralmente, pertencente e/ou articulada em/por uma classe dominante. Muitas vezes, as abordagens críticas, e não de disciplinas, os temas delineados por demandas específicas dos(as) estudantes através de suas visões de mundo, dentre outras as áreas de conhecimentos.

2 Análise de discurso Crítica como uma proposta pedagógica crítica

A LAC coaduna-se à Análise de Discurso Crítica, uma vez que as demandas relacionadas à sociedade e linguagem são precedidas por uma modernidade posterior ou pós-modernidade, em que os discursos emergem das práticas discursivas, bem como das relações assimétricas de poder.

Essa sociedade pós-moderna suscita outras perspectivas que estimulam a revisitação às metodologias científicas e fazem surgir propostas de cunho etnológico, antropológico, psicológico, dentre outras áreas que contribuem para uma abordagem interdisciplinar. Além disso, faz pairar um pensamento de “rupturas de fronteiras”.

É importante ressaltar que não é intenção deste estudo julgar, numa escala evolutiva, qual teoria linguística é a melhor e mais indicada. Logo, segundo minha concepção, todas as linhas de pensamentos são importantes e atuais; o que torna uma mais adequada que a outra se centra no objetivo que possui cada pesquisa, sob influência das teorias sociais, com elaboração de abordagem socio-discursiva própria e subsídio dos estudos discursivos no arcabouço das pesquisas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Sendo assim, a ADC, sob o viés Dialético-Relacional, surge fundamentalmente, a partir da publicação do artigo “Critical descriptive goals in discourse analysis”, de Norman Fairclough, em 1985, que desencadeou importantes debates no Centro de Linguagem na Vida Social da Universidade de Lancaster, no Reino Unido (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Numa proposta de ensino de língua, neste caso, o ensino do Português, a partir de um pensamento da não hierarquização verticalizada de saberes, é crucial uma visão crítica e interdiscipli-

nar que fomente a valorização das culturas e da língua portuguesa de maneira crítica-reflexiva.

Desse modo, a articulação teórico-metodológica da ADC tende a contribuir com este estudo, tendo em vista sua “análise crítica de realidades de injustiças e desigualdades que beneficiam alguns grupos em detrimento de outros quanto fornece um instrumento teórico-prático que pode ter papel preponderante na luta política que precede a transformação dessas realidades” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 176).

O estudo sobre as relações assimétricas de poder, embasado nos postulados da ADC e dos modos de operação da ideologia de Thompson (2011), reforça as abordagens de criticidade, cerne do arcabouço teórico selecionado para trabalhar concepções de ensino do português, bem como para análise de formas simbólicas que podem apresentar estratégias de dominação.

Desta forma, recorro as “Concepções críticas de ideologia”, de Thompson (2011), as quais possuem um sentido negativo, crítico. Tais concepções críticas, conforme Thompson (2011, p.73), implicam no princípio de que o fenômeno ideologia “é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos”. Logo, “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Dentro desse viés crítico e reflexivo, é relevante abordar os discursos de subalternização e dominância que foram construídos e consolidados durante muito tempo no contexto indígena brasileiro, visto que a relação de colonizador e colonizado ainda está arraigada no continente latino-americano de maneira histórica e socioculturalmente construída, sob uma hierarquização dos conhecimentos, preconceito e discriminação desses povos.

Para proposta pedagógica crítica-reflexiva recorro as práticas discursivas e socioculturais, parto dos eixos de análise da ADC, tendo em vista o tema “povos indígenas”. No âmbito do plano de ensino, ou seja, das práticas docentes, parto dos princípios da Linguística Aplicada Crítica e da Abordagem (Inter)cultural Crítica e, com o intuito de pensar em um ensino de português de maneira diferenciada que demanda responsabilidade social e política.

Pennycook (1998) defende o desenvolvimento de uma nova maneira de pensar/agir mediante um “pós-modernismo com princípios”, em que possamos nos embasar na Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva, a fim de buscar possibilidades de ensino-aprendizagem. Nesse fazer, estão em vista as preocupações com assimetrias sociais, culturais e políticas e o desenvolvimento, sobretudo, de um projeto político que possa desencadear mudanças e transformações por meio da educação.

Na seção a seguir, apresento a noção de letramento que podem ser adotadas, como um dos caminhos metodológicos para compor a proposta de ensino de Português como língua adicional ou materna num contexto de diversidade cultural, tendo como meios didáticos os gêneros textuais. Com base no pressuposto de um ensino centrado na realidade das demandas dos(as) discentes, o tema letramento social torna-se indispensável e, conseqüentemente, a seleção dos gêneros textuais que são apresentados logo depois.

3 Práticas sociais e Letramento Crítico

A escola, como uma instituição educadora (ainda conservadora, segundo a rigidez patriarcal), geralmente, centrava-se, principalmente, em ensinar a ler, escrever e fazer cálculos, numa época em que grande parte da sociedade brasileira se situava na área rural e era socioeconomicamente impossibilitada de custe-

ar os estudos. O ensino institucionalizado era uma realidade elitista e seletiva.

Em alguns contextos específicos¹, o ensino era sistematizado dentro de uma realidade pragmática, como práticas de letramento. Segundo Street (2014), os letramentos, independentes das formas de leitura e escrita em que são aprendidas e usadas, fazem parte de uma determinada identidade e expectativa social acerca do comportamento social e papéis que desempenham. Ao discorrer sobre a educação e sua relação com a criticidade na formação de aluno(a) cidadão(cidadã), no contexto brasileiro, depara-se com uma situação complexa, para não afirmar problemática, remanescente do ensino mecanicista resultante em certo “analfabetismo funcional”.

Em decorrência de vários fatores, que não iremos nos deter por uma questão de limitação de estudo, surge o analfabetismo funcional como uma problemática que suscita um olhar preocupante sobre o ensino institucional e o uso da linguagem e suas especificidades como prática social, na contemporaneidade.

1 A título de exemplo, tive acesso a relatos pessoais sobre como eram letradas as pessoas na década de 60: lendo a Bíblia, escrevendo o próprio nome, calculando valor monetário para fazer vendas e compras de mantimentos, assim como a leitura de rótulos de remédio ou letreiros (transcrição minha).

Segundo Monte Mór (2013), analfabeto funcional² é um termo usado para identificar aquele que sabe ler e escrever, mas não consegue ir além, em função de ser um conceito que desconsidera a prática social da linguagem.

Desse modo, no campo da discussão sobre analfabetismo funcional, aproximamo-nos de uma linha tênue que separa alfabetização de letramento, visto que a acepção de letramento está inserida em discussões exaustivamente debatidas. Num aspecto mais amplo, pode-se encontrar a complexidade e as várias anomalias em decorrência de um ensino truncado, homogeneizado, sistematizado e, muitas vezes, insensível às necessidades reflexiva e crítica do(da) aprendiz. Tais contextos podem ser procedidos de um ensino embasado num letramento dominante.

-
- 2 De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, que é um instituto especializado na área de alfabetização, a classificação de Analfabetos Funcionais é dividida em duas: “Analfabeto–Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); Rudimentar–Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”. “Funcionalmente Alfabetizados, até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno. A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis: Elementar–As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas neste nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. Proficientes–Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções”. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf> Acesso em: abr. 2022.

Com base em Street (2014), pode-se afirmar que, nas últimas décadas, a principal preocupação para concentrar esforços para universalização dos letramentos dominantes através da escolarização está relacionada a um “avanço” econômico e “progresso” do país³. Essa perspectiva impulsionou o letramento dominante para “erradicar” o analfabetismo funcional com apoio de expressivas entidades, como a UNESCO. Embora Street (2014, p. 35) asseverar que falar em analfabetismo “não só faz sentido intelectualmente, como é social e culturalmente nocivo”, tal afirmação está ancorada na concepção de diversos casos, em que pessoas adultas que se apresentam em programas de alfabetização tinham considerável habilidade letrada, mas com necessidades de aperfeiçoamento em outras áreas.

O supracitado autor refere-se às outras formas de letramentos que vão além do letramento ocidentalizado e dominante, de acesso ao público masculino, elitizado. Por tal perspectiva, é crucial ressaltar, neste estudo, uma sucinta distinção entre alfabetização e letramento, embora não seja essa uma dicotomia, mas por ambos compartilharem o mesmo espaço de atuação e serem processos distintos, nas palavras de Soares (2004).

Street (2014) utiliza o termo letramento autônomo ou individual para se referir ao processo centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas texto escrito. Em oposição, o modelo ideológico centra-se nas práticas letradas provenientes da cultura, da história e dos discursos. Para Street (2014, p. 124), “a invisibilidade do letramento das mulheres é um produto não só da sociedade patriarcal, mas também das definições e conceitos dominantes de letramento”⁴.

3 No Brasil, após o golpe militar de 1964, houve políticas governamentais para erradicar o analfabetismo funcional por meio de alfabetização de adultos, implementada mediante a campanha massiva do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (RIOS, 2013).

4 A obra *The Wife* (um drama dirigido por Bjorn Runge e escrito por Jane Anderson, 2017) é exemplo fílmico relevante, que retrata a depreciação intelectual feminina na década de 40.

Maimone e Ribeiro (2015, p. 130) concebem o alfabetizado como aquela pessoa que aprendeu a ler e a escrever, mas “não apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam”. Por outro lado, o letrado é aquele que “se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico, e até econômico”.

As autoras ainda argumentam que “o letrado não só decodifica e codifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em uma dada situação de interação verbal”. Na perspectiva percorrida e exposta pelas autoras, podemos classificar o tipo de letramento como dominante e institucional, uma vez que o letrado, numa concepção de prática social, não precisa ser necessariamente escolarizado nos moldes ocidentais. Um exemplo são as comunidades de tradição oral, geralmente de cultura oral e imagética, que utilizam algumas habilidades para desenvolver suas funções sociais a partir da oralidade letramentos (STREET, 2014).

Maimone e Ribeiro (2015, p. 131) asseguram que a redefinição da sociedade contemporânea sofreu transformações nas práticas sociais, dependentes da leitura e da escrita, por isso, é comum “crianças ainda ágrafas já serem letradas, pois estão rodeadas de material escrito e já percebem seu uso e sua função, já adentraram, portanto, ao mundo do letramento”.

Rios (2013) argumenta que a relação entre o uso do letramento impresso e a transmissão do conhecimento é antiga. Entretanto, o termo letramento foi cunhado somente na década de 1980. “O conhecimento trazido por meio do letramento, e também através de narrativas orais, tem contribuído para a formação da ação social – mundos da vida – e para a construção de estruturas sociais – sistemas” (RIOS, 2013, p. 335). Soares (2004, p. 7) destaca que “no

Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”, mas, segundo a autora, trata-se de dois processos distintos, com suas especificidades e objetivos independentes. Logo, a alfabetização se concentra no saber ler e escrever, enquanto que os letramentos se concentram no domínio das competências dos usos da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2004, p. 06), “os letramentos partem da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Nessa linha de discussão, defendemos a posição de que os letramentos podem estar presentes em qualquer processo de ensino-aprendizagem escolarizado ou não.

Segundo Barton e Hamilton (2004, p. 119),

Os textos podem cumprir múltiplos papéis em uma determinada atividade e o letramento pode atuar de diferentes formas para cada um dos participantes de um evento letrado. Assim, nós podemos ser incorporados nas práticas letradas de outros sem ler ou escrever uma só palavra, já que os atos da leitura e escrita não são as únicas maneiras pelas quais se confere significados a um texto⁴¹ (Tradução nossa).

Nessa linha de raciocínio, podemos considerar que os letramentos são processos relacionados às questões identitária e cultural, portanto, podem ocorrer de diversas maneiras metodológicas. Logo, um sujeito pode não saber ler e escrever segundo as prescrições do ensino institucionalizado, mas, inserido numa comunidade que forneça o contato com a leitura e escrita, torna-se letrado pela oralidade ou pelos recursos imagéticos de conhecimento cultural e social, como já exemplificado.

Minha visão corrobora com Street (2006) que afirma que existem vários modos diferentes de letramentos pelos quais podem ser representados os usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que seria um engano pensar o letramento como único e compacto. Logo, parto, em coadunação com o citado autor, da concepção de diferentes letramentos como práticas sociais.

Devido à segregação social, racial e cultural inerente ao nosso país, as possibilidades de acesso à educação por meio do letramento, até nos dias atuais, ainda são desiguais, num processo de elitização e hierarquização dos conhecimentos, em que “o outro” permanece na invisibilidade, assim como a valorização dos processos de letramentos dominantes e seus impactos nas culturas. Como afirma Kleiman (2010, p. 376),

o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão.

As práticas de letramento, como postula Street (2014), muitas vezes são encapsuladas em concepções dominantes de letramento, construídas e reproduzidas de tal maneira, que marginalizam outras alternativas, devido à “pedagogização” do letramento. Logo, o letramento, segundo a perspectiva dominante, é concebido dentro de espaço determinado (escola, instituições de formação, academias universitárias etc.) e de tempo (períodos dedicados à exposição desse processo) dedicado ao ensino-aprendizado que envolvem professores, educadores e alunos, tornando invisíveis outras práti-

cas de letramento que não estão relacionadas ao código alfabético reconhecido e legitimado sob a égide das concepções ocidentais.

Nessa direção, concebemos as práticas de letramento como manifestação e resistência social e cultural. Coadunamos com a posição defendida por Pimentel da Silva (2016a, p. 51), quando argumenta que, ampliando o debate sobre letramento para as realidades linguísticas indígenas, centra-se “sua função sociocultural na revitalidade e manutenção do patrimônio cultural e natural dos povos indígenas [...] significa [...] entender a diferença entre processo de letramento em língua portuguesa e em língua indígena”.

Nessa direção, a autora rompe com o letramento dominante centrado somente na língua portuguesa e amplia para os letramentos locais, em prol da valorização das línguas indígenas. Discussões, como a da autora acima citada, vêm vislumbrando caminhos teóricos e concepções de letramento com outras dimensões sociais, como os Novos Estudos do Letramento (NEL) centrados nos letramentos como práticas sociais, que destacam ser a perspectiva de “aspecto importante dos ‘letramentos dominantes’ a sua definição em contraste com a dos ‘letramentos locais’, ‘letramentos vernaculares’ e ‘letramentos informais’, entre outros, os quais têm, em especial, o espaço-tempo como critério de definição” (RIOS, 2013, p. 329). Esses conceitos, segundo o autor, apresentam uma complexidade relacionada ao contexto real de uma comunidade, uma vez que eles podem se confrontar num dado local.

No bojo dessa assertiva, adoto a postura de letramentos amalgamada aos princípios que regem o Letramento Crítico, como forma de participar socialmente de eventos relacionados ou não com a escrita. O ensino a partir do Letramento Crítico concebe a língua como discurso, “espaço de construção de sentido e representação de sujeito e do mundo”, cujos sentidos são construídos na cultura, na sociedade e na língua (JORDÃO, 2013, p. 73), contrário ao letramento pertencente ao sistema dominante, descomprometido,

que não averigua os objetivos que cada aprendiz/pessoa almeja através do ensino-aprendizado.

Nessa perspectiva, as acepções de Letramento Crítico coadunam com necessidades demandadas pelas práticas sociais, situadas no local. Segundo Rios (2013, p. 333), deve-se relacionar os letramentos locais (não institucionalizados) e de sistema (institucionalizados) tendo em vista a relação de poder, em que

poderíamos estar tentados a dizer que letramentos de sistemas são mais poderosos que letramentos do mundo da vida, mas na realidade eles são produções de práticas em que as relações de poder estão mais incrustadas em comparação com os letramentos do mundo da vida.

É necessário considerar o contexto sociocultural, político, identitário e sociolinguístico para elaborar práticas de letramentos coerentes com os interesses dos(as) aprendizes, sem homogeneização de um grupo, salientando as diferenças em prol da liberdade de escolhas.

Tendo essa discussão como linha reflexiva, respaldome na concepção das práticas de letramentos, com ênfase nas possibilidades de iniciar pelas práticas sociais, local e institucional, segundo as acepções de Letramento Crítico e Social, com o intuito de ensinar a língua portuguesa, em que as ideologias são construídas para a atribuição de sentidos discursivos.

4 Uma proposta de ensino de português como língua estrangeira

Os construtos teóricos abordados, neste capítulo, tendem a promover uma proposta para o ensino de Português Brasileiro centradas em práticas de letramento crítico-reflexivo que parte da temática “povos indígenas” a partir dos gêneros textuais. Nessa

perspectiva, foram adotadas distintas práticas de letramentos para o processo de ensino do Português, tendo em vista os aspectos social e cultural do tema “povos indígenas” a fim de instigar os/as discentes à criticidade. Tais práticas não se detêm no letramento dominante, uma vez que buscou alternativas a fim de valorizar e respeitar as culturas e povos envolvidos nesse processo, sem estabelecer uma hierarquização verticalizada de saberes.

Com auxílio de gêneros textuais como recursos didáticos, foi elaborada uma proposta pedagógica para o ensino de português centrada no tema “povos indígenas”, a fim de desmitificar estereótipos reforçados pelos preceitos sociais de uma classe dominante.

No contexto do ensino do português como língua estrangeira para italianos(as), recorri ao Letramento Crítico tendo em vista o ensino da língua e seus contextos de uso, com o intuito de desmitificar os estereótipos das culturas indígenas brasileiras, por meio das realidades socioculturais da minoria “não elitizada” dentre outros contextos brasileiros. Portanto, principiou-se por propostas colaborativas, tendo em vista as diversidades culturais como fios condutores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos e práticas de letramentos distintos, mas que dialogam pela criticidade.

No ensino do português como língua estrangeira, iniciou-se pelas práticas sociais do letramento crítico, tendo como objetivo principal a possibilidade de provocar nos(as) aprendizes o acesso a algum conhecimento pertencente ao mundo do “outro”, a fim de provocar reflexão (pensamento circular de construção, desconstrução, reconstrução) e, conseqüentemente, uma possível mudança de postura quanto ao pensamento inicial, até alçar indícios de criticidade.

Ao elaborar os Processos de aprendizagem mediante práticas de letramentos críticos, elaborei um esquema tendo em vista os ob-

jetivos pretendidos com a proposta pedagógica de ensino de português como língua estrangeira. Assim, os/as estudantes estrangeiros tiveram acesso às práticas sociais e ao letramento crítico, a fim de instigar pressupostos de desconstrução sobre os conhecimentos estereotipados sobre os povos indígenas do Brasil, para perpassar, assim, uma reflexão com o intuito de alcançar um resquício de criticidade. Tal processo de aprendizagem consistiu em uma proposta antirracista necessária ao ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, mas pode ser adequada ao ensino de português em todas as suas modalidades de ensino.

Essa uma organização do processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas de letramentos, ou seja, a pretensão de pensar que um saber pode gerar reflexão e num processo mútuo que pode desencadear em indícios de criticidade para uma mudança de da realidade do(a) aluno(a) e promover mudanças discursivas e transformações sociais efetivas e afirmativas nessa sociedade contemporânea.

É sabido que as propostas inovadoras demandam um período longo para serem analisadas, discutidas e aplicadas num contexto real e social. Nesse sentido, uma proposta de colaboração pedagógica que promova a não hierarquização verticalizada de saberes e um estudo diferenciado ainda são muito discutidas por professores e professoras.

No contexto de ensino de língua estrangeira, uma abordagem crítica é também desafiadora, uma vez que se trata de uma maneira inovadora de pensar o ensino para além da estrutura da língua, distante das metodologias tradicionais, muitas vezes, mecanicistas e elitizadas, comuns ao ensino de língua estrangeira.

Fato é que, assim como propostas transgressoras de Paulo Freire foram recebidas na década de 1970 sob olhares de desconfiança, acredito que propostas de ensino sob a perspectiva

da Linguística Aplicada Crítica e da Perspectiva Pedagógica Crítica encontram obstáculos semelhantes a outras importantes teorias e metodologias inovadoras em prol de ensino-aprendizado.

Em minha compreensão, os arcabouços teóricos, aqui revisitados, fomentam uma proposta metodológica radical, que vai de encontro com as metodologias dominantes contemporâneas praticadas no ensino de línguas estrangeiras, principalmente.

A proposta de ensino de Português como língua estrangeira (LE) para os alunos italianos parte de uma visão prática do uso da língua, considerando os gêneros textuais/discursivos como instrumentos didáticos fomentadores de uma metodologia crítica. Nesse sentido, os gêneros textuais/discursivos centraram-se em sua funcionalidade para o uso da língua(gem).

As propostas de ensino acima descritas sucintamente enfatizam a criticidade e as práticas sociais como caminhos possíveis para o ensino de português como língua adicional no âmbito temático indígenas, no contexto italiano, como segunda língua e língua estrangeira. Nessa direção, este capítulo aponta alguns construtos teóricos a fim de aproximar a Linguística Aplicada Crítica, Análise de Discurso Crítica e Práticas de Letramentos Sociais, como eixos de análises das assimetrias de poder, com base nas práticas sociais.

Considerações finais

No presente capítulo, foram salientados alguns conceitos como pontos de aproximação da Linguística Aplicada Crítica e o ensino para a elaboração de uma proposta pedagógica crítica-reflexiva, supracitando linhas de pensamento teórico, com o intuito de apresentar algumas discussões e, ao mesmo tempo, expor as várias vozes que compõem esse diálogo.

No ensino do português para alunos(as) italianos(as), a proposta surge com uma tentativa de elaborar possibilidades de ensino reflexivo em busca de provocar certa criticidade e alteridade com atenção ao conhecimento a respeito do mundo do “outro”, com apoio de uma abordagem crítica.

A proposta pedagógica para o ensino de português no contexto de língua estrangeira tem em vista suas contribuições para alcançar uma postura crítica que não invisibiliza o “outro” por ser diferente do “eu”, num olhar pedagógico endereçado à aproximação entre a Linguística Aplicada Crítica e outras possibilidades crítica em uma abordagem antirracista.

Referências

BARTHES, R. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (ed.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. 1. ed. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

CARRAHER, D.W. **Senso Crítico**: dia a dia às ciências humanas. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. [1993] São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [1987] 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JORDÃO, L. M. A Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico–Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MARCIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. v. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69–90.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.

Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 29 set. 2019.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAIMONE, E. H.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. In: MAIONE, E. H. et al. **Diálogos sobre letramento**: de professores para professores. Vol. 13. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 129-150.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. In: ROCHA, H. C.; R. F. MARCIEL (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: Por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2013. Vol. 33. p. 31-50. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S; BORGES, M. V. **A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias** (org.). Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 63-91.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, vol.1, n. 1, p. 51-63, 2016a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/42997/21540>. Acesso em: 22 set. 2019.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como Bandeiras Patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A Linguística que nos faz Falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, G. V. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. *Signótica*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 08, p. 465-488, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação de massa 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOBRE OS AUTORES

Alice Ribeiro Dionizio é graduada em Letras pelo Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura e mestra em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFFS, *Campus* Chapecó. Atualmente é doutoranda em Linguística na UFSC e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina–IFSC, *Campus* Chapecó. Desenvolve pesquisas dentro do escopo da Linguística Cognitiva, mais especificamente na interface entre Sintaxe e Semântica e Metáforas.

Contato: alice.dionizio@ifsc.edu.br.

Cláudia Roberta Tavares Silva graduou-se em Letras e doutorou-se em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo realizado o doutorado sanduíche na Universidade Nova de Lisboa (UNL). É também pós-doutora (estágio Sênior no Exterior/CAPES) em Linguística pela Universidade de Lisboa (UL) e desenvolveu uma pesquisa sobre contato linguístico na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. É pesquisadora de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, a saber: a) “Programa de Estudos Linguísticos” (UFAL) e b) “Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA)” (UFAPE). Integra a Comissão Científica na área de Sintaxe da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atualmente, é professora Associada 3 do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e insere-se como docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, centrando a atenção principalmente nos campos da sintaxe, da morfologia, da variação linguística e do contato linguístico.

Contato: claudia.rtsilva@ufrpe.br

Gláucia Vieira Cândido possui mestrado (1998) e doutorado (2004) em Linguística pela Unicamp e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2021). É professora associada na Universidade Federal de Goiás, lotada na Faculdade de Letras, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação. Também é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Atua na área de Linguística, com ênfase em Línguas Indígenas e Língua Portuguesa.

Contato: glaucia_candido@ufg.br

Guitemberg Marques Santos possui Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação na Educação Básica -CEPAE/ UFG (2017), graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2005). Professor no Colégio Yes Profissional, modalidade EJA. É autor do livro “(Entre)versos e (a)ssimetrias”, que integra a Coleção Goiânia em Prova e Verso de 2019. Atualmente é professor de Língua Inglesa no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Vasco dos Reis.

Contato: guitembergue@hotmail.com

Leosmar Aparecido da Silva é doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui mestrado em Letras e Linguística também pela UFG. Em 2018, concluiu pós-doutorado na Universidade Federal do Ceará, sob a supervisão da Professora Márcia Teixeira Nogueira. Atua como professor de Linguística e Língua Portuguesa na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. É integrante do Grupo de Estudos Funcionalistas da UFG. É membro colaborador do Grupo de Estudos em Funcionalismo da UFC e do grupo Pesquisa em Análise Linguística e Cognição (UFC). Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos sobre descrição e ensino do Português Brasileiro, numa perspectiva cognitivo-funcional. Tem publicações relacionadas à descrição e ao ensino do português.

Contato: silva515@ufg.br

Magdiel Medeiros Aragão Neto é professor associado do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da Universidade Federal Paraíba (UFPB). Graduado em Ciências e em Letras, Mestre em Letras e Doutor em Linguística. Líder do grupo de pesquisa “Línguas, Sistemas de Escrita, Computação e Humanidades Digitais (LISCOD)” e membro do grupo de pesquisa “Estudos Gramaticais e Lexicais”. Áreas de interesse: semântica, sintaxe, morfologia, tipologia linguística, sistemas de escrita, processamento de linguagem natural, jogos educacionais e humanidades digitais.

Contato: magdiel_man@yahoo.com.br.

Morgana Fabiola Cambrussi é professora da UFFS, vinculada ao Curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordenou subprojetos do Pibid Letras e do Pibid Interdisciplinar (de 2011 até 2017), além de ter atuado como coordenadora do Curso de Letras (2019/2021). Atualmente, é tutora do Programa de Educação Tutorial de Letras e de Pedagogia – PET/ALL. Graduada em Letras (2004), Mestra em Linguística (2007) e Doutora em Linguística (2009).

Contato: morgana@uffs.edu.br.

Mirian Santos de Cerqueira é professora associada da Faculdade de Letras da UFG, atuando nas áreas de Sintaxe, Psicolinguística e Ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela UFAL (2001), mestrado em Linguística (2003) e doutorado em Linguística (2009), ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL. Realizou Estágio de Doutorado em Linguística na Universidade Nova de Lisboa (2006-2007) e Estágio de Pós-Doutorado na área PUC-Rio (2017-2018). Atuou como coordenadora de Estágio em Letras/Português (2014 a 2017) e como chefe do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFG (2018-2020).

Contato: mirian_cerqueira@ufg.br

Rodriana Dias Coelho Costa é doutora em Linguística Aplicada Crítica, numa perspectiva Intercultural e (inter)cultural, pela Universidade de Brasília (UnB), no ensino-aprendizagem do português como língua adicional. Foi bolsista de doutorado-sanduíche, na UNIVERSITÀ DEGLI STUDI G. D' ANNUNZIO-PESCARA, Itália, via o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento – CAPES. É Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás. É graduada em Letras (habilitação em Português) pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Samambaia–Goiânia. Atuou como professora no Curso de Educação Indígena Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, na área de português como segunda língua/língua adicional. Atualmente, é professora de Língua portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus* Goiânia.

Contato: rodrianaccosta@gmail.com

Tainá Meira das Chagas é graduada em Licenciatura em Letras/Português (2019) pela Universidade Federal de Goiás, *Campus* de Goiânia. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Educação Básica na região metropolitana do Recife, Pernambuco.

Contato: tainahideo@gmail.com

Thayse Carolina Ferreira Paraíso é graduada em Letras (2012) pela Universidade Federal de Pernambuco e mestra em Letras (2019) pela mesma universidade. Atualmente, é doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa universidade e professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE – *Campus* Recife). Atua na área de Sociolinguística, centrando a atenção no campo da variação linguística, da morfossintaxe e do contato linguístico.

Contato: thayseparaíso@recife.ifpe.edu.br