



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS E ENSINO DE LÍNGUAS:
ESTUDO DE NOÇÕES ADVERSATIVAS E CONCESSIVAS**

LARISSA GRANATO

SÃO CARLOS
2011



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS E ENSINO DE LÍNGUAS:
ESTUDO DE NOÇÕES ADVERSATIVAS E CONCESSIVAS**

LARISSA GRANATO
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Marília Blundi Onofre

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G748oe

Granato, Larissa.

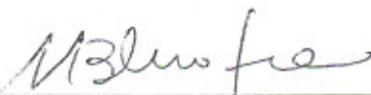
Operações enunciativas e ensino de línguas :
estudo de noções adversativas e concessivas / Larissa
Granato. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
96 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

1. Linguística. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Língua
portuguesa - gramática. 4. Conjunções. 5. Enunciação. I.
Título.

CDD: 410 (20^a)

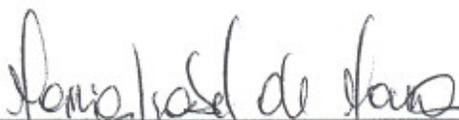
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
LARISSA GRANATO**



Profa. Dra. Marília Blundi Onofre
Orientadora e Presidente
UFSCar – São Carlos



Profa. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote
Membro externo
UNESP - Araraquara



Profa. Dra. Maria Isabel de Moura Brito
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/02/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Ao meu eterno companheiro, Alexandre, por
todo amor a mim dedicado, pelo grande
incentivo e pela compreensão nos momentos
difíceis.

A minha mãe, Marilda, ao meu pai, Eduardo
e a minha irmã, Lilian, que sempre procuram
fazer o melhor por mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marilda e Eduardo, que não me deram simplesmente a vida, mas ensinaram-me a viver com dignidade.

Ao Alexandre, meu marido, que me ajudou durante toda a caminhada do mestrado.

À Profa. Dra. Marília Blundi Onofre, minha orientadora, que desde o primeiro momento se mostrou muito atenciosa, carinhosa, dedicada e, principalmente, paciente com todas as minhas dúvidas.

Às Profas. Dras. Cássia Regina Coutinho Sossolote e Maria Isabel de Moura, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação e na defesa da dissertação.

À Capes, pelo apoio financeiro, mesmo que por pouco tempo.

Finalmente, agradeço a Deus pela minha vida e pela vida de todas as pessoas queridas com as quais convivo.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado versa sobre as relações que permeiam as noções adversativas e concessivas veiculadas pelas conjunções e sobre as operações efetuadas na geração e no processo constitutivo dos enunciados onde encontramos essas marcas. A pesquisa visa à observação de como a construção e a organização dos enunciados traduzem as relações intersubjetivas. Dessa maneira, trabalha com a linguagem como “meio de interação” e suas implicações no ensino/aprendizagem de língua.

A fim de discutir esta questão, observamos como os alunos de diferentes níveis de ensino produzem significações em seus textos. Para tanto, como suporte teórico, recorremos a textos que consideramos essenciais aos estudos enunciativos filiados à Teoria das Operações Enunciativas proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, por meio dos quais pretendemos levantar reflexões envolvendo o conceito de *noção*. O trabalho deste estudioso aborda a tese de articulação entre linguagem e línguas naturais e, por sua vez, de articulação entre produção de texto e gramática por meio de operações de representação (percepção que o sujeito tem de si mesmo e do mundo – como ele lê o mundo), referenciação (instauração do diálogo pela materialização discursiva – marcas léxico-gramático-discursivas) e regulação (processo de mediação entre os interlocutores em interação), apresentadas como as responsáveis pela constituição do processo dialógico.

Ressaltamos, assim, a importância de se propor, para o ensino, uma gramática enunciativa, que se caracteriza por abordar essas operações. Acreditamos que essa mudança de perspectiva seja fundamental, não só para a pesquisa, mas também para o ensino.

Palavras-chave: gramática, conjunções, marcas adversativas e concessivas, operações enunciativas, ensino/aprendizagem de língua.

ABSTRACT

This paper focuses on the relations between the adversative and concessive notions that are conveyed by the conjunctions and, also, on the operations that are accomplished in the generation and in the constitutive process of the enunciations where we can find this marks. The research intents to observe how the enunciation construction and organization translate the intersubjective relations. In this way, the parlance is treated as an “interaction mean” and we aim to analyze its implications on the language teaching/learning process.

In order to discuss this matter, we observe how students in different levels produce meaning in theirs texts. To do so, we chose theoretical proposals that we considered essential to enunciative studies, such as Theory of Enunciative Operations by Antoine Culioli, through which we intent to propose speculations around the “*notion*” concept. This author’s work approaches the articulation between parlance and natural languages and, furthermore, between texts production and grammar, through the representation (the perception the subject has about himself and the world around him – how he reads the world), referential (dialogue establishment through discursive materialization – discursive-lexical-grammatical marks) and regulation (mediation process between interacting interlocutors) operations, which are presented as responsible for the dialogical process constitution.

We emphasize, in this way, the importance to propose an enunciative grammar in the teaching process that can approach these operations. We believe that this perspective change is fundamental not only to researching purposes, but as well to teaching.

Keywords: grammar; conjunctions; adversative and concessive marks; enunciative operations; language teaching/learning process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE PREDICAÇÃO: DO NOME À NOÇÃO LINGUÍSTICA	09
1.1 O nome: pressupostos filosóficos	09
1.2 O signo: pressupostos estruturalistas	15
1.3 O signo revisitado: pressupostos enunciativos	17
1.4 O signo ideológico: pressupostos sócio-históricos	19
1.5 A noção: pressupostos enunciativos em uma perspectiva psicossociológica	21
CAPÍTULO II - O PROCESSO DE PREDICAÇÃO PELA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
2.1 Atividades linguagísticas	23
2.1.1 Representação mental	23
2.1.2 Referenciação linguística	23
2.1.3 Regulação	24
2.2 A atividade linguagística: uma atividade epilinguística	24
2.3. Entre a atividade linguagística e a atividade metalinguística: referencial metodológico	24
2.3.1 Considerações iniciais: sobre a noção linguística e o domínio nocional	24
2.3.2 Da noção ao enunciado	26
2.3.3 Operações constitutivas do enunciado	27
2.3.3.1 A relação primitiva e o esquema da lexis	27
2.3.3.2 A relação predicativa	28
2.3.3.3 A relação enunciativa	28

CAPÍTULO III - NOÇÕES ADVERBIAIS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS30

3.1 As noções adverbiais na Gramática Tradicional: o advérbio e as conjunções ...30

3.1.1 *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Princípios da Grammatica Geral Aplicados á Nossa Linguagem*30

3.1.2 *Grammatica Portugueza*34

3.1.3 *Lições de portuguez*35

3.1.4 *Grammatica Histórica*35

3.1.5 *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*37

3.1.6 *Gramática histórica da língua portuguesa*38

3.2 As noções adverbiais na Gramática Funcional39

3.2.1 As conjunções coordenativas: as construções adversativas. A coordenação com *Mas*40

3.2.1.1 O valor semântico do *Mas*40

3.2.2 As conjunções concessivas: as construções concessivas43

3.2.2.1 As relações expressas44

3.2.3 Similaridades e diferenças entre concessivas e adversativas46

3.3 Gramáticas recentes48

3.3.1 *Gramática do português culto falado no Brasil*48

3.3.1.1 As construções coordenadas: relação de adversidade49

3.3.1.2 Valores do *mas* que não envolvem contraste51

3.3.1.3 As construções hipotáticas: caracterização das construções concessivas51

3.3.2 *Gramática da língua portuguesa*54

3.4 As noções adverbiais na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas: relação de implicação56

3.5 Noções adverbiais nos materiais didáticos58

3.5.1 O que apresenta o manual59

3.5.2 Exposição de algumas atividades63

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS66

4.1 Metodologia66

4.1.1 Seleção do <i>corpus</i>	66
4.2 Considerações iniciais sobre as noções adversativas e concessivas	66
4.3 Um exercício como exemplo de análise	68
4.4 Análise dos dados retirados dos textos dos alunos	71
4.5 O papel argumentativo das marcas <i>mas</i> e <i>embora</i>	79
CAPÍTULO V - MAS x EMBORA NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCOLARES	81
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir de minha experiência como professora de Língua Portuguesa (nas diferentes ênfases: gramática e produção/interpretação de textos) em escolas de níveis fundamental e médio. Como tal, tive a oportunidade de vivenciar situações práticas que me levaram a uma insatisfação tanto em relação com trabalho com a gramática quanto com o texto. Percebi que a abordagem gramatical em sala de aula faz-se pautada num modelo tradicional e, assim, não tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade discursiva dos interlocutores (os aprendizes de língua portuguesa). Se, por um lado, a gramática é abordada sem vincular-se ao texto, da mesma forma, o trabalho com o texto faz-se, em geral, sem considerar as relações gramaticais responsáveis pela construção textual. Os professores em geral trabalham gramática e produção/interpretação de textos de forma desarticulada, ou seja, de um lado desenvolvem o trabalho com a gramática, desconsiderando a produção de significação e de outro, desenvolvem o trabalho de produção/interpretação de textos como se estivesse totalmente desvinculado da gramática. Dessa forma, observamos um ensino que se volta para a compreensão das estruturas linguísticas e que se distancia das questões que consideram a linguagem em sua totalidade. As atividades desenvolvidas geralmente se apoiam em concepções tradicionais de análise linguística que focalizam a estrutura da língua desarticulada do texto: um tipo de trabalho que não visa a promover o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos alunos, tal como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Os PCNs propõem também que o ensino de Língua Portuguesa esteja voltado a uma ampliação da competência discursiva dos alunos.

A pesquisa não tem como principal objetivo reconhecer os limites das propostas tradicionais de ensino que trabalham separadamente a gramática nocional e a produção de texto, mas discute brevemente esse assunto para oferecer os princípios enunciativos como uma alternativa para se pensar em um outro processo de ensino. Considerando que o ensino de língua, de acordo com os PCNs de 1997, tem por objetivo desenvolver a competência linguística do aluno em face às diferentes situações discursivas, é preciso então, adotar uma metodologia que possibilite esse desenvolvimento. Esse é o nosso maior objetivo, propor a enunciação como um caminho para abordar o discurso articulando a forma gramatical e a produção/interpretação de textos, relação

fundamental para levar os alunos a observarem o processo (e não o produto) da construção textual.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem que seja feito em aulas de Língua Portuguesa:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCNs, 1997)

Ainda assim, muitos exercícios gramaticais são voltados para a aquisição da norma, em detrimento da significação. A norma impõe-se até mesmo no trabalho com a produção de texto, que se faz muitas vezes tomando os gêneros discursivos como modelos a serem seguidos. Essa constatação, que mostra um descompasso entre os PCNs e as práticas pedagógicas ainda hoje adotadas, motivou esta pesquisa.

Em geral, o que se observa em aula de gramática possibilita compreender o que diz o Professor João Wanderley Geraldi:

Ora, as classes gramaticais lhe [ao aluno] são apresentadas a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados. Aprende nomes de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações. Obviamente, a teoria gramatical tradicional que embasa os estudos escolares não tem critérios muito precisos – ora os critérios são morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos. Além disso, toda classificação responde a algum objetivo teórico [...], e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática (a classificação deve ter um valor em si). (GERALDI, 1998)

Em relação às aulas de produção/interpretação de texto, os professores nunca falam aos alunos sobre as marcas léxico-gramaticais e discursivas responsáveis pela geração de significação. Geralmente abordam o produto linguístico, mas desconsideram o processo que o gera. Esse processo deveria ser relevante na sala de aula, uma vez que se trata de um contexto de ensino em que o objetivo é o refinamento discursivo.

Embora muitos estudos considerem a linguagem como forma de interação e, dessa maneira, levam em conta a produção de significação pelos interlocutores, tais

estudos são propostos ao ensino de forma fragmentada ou ainda apresentam-se em recortes de pressupostos teóricos divergentes. Diante desse quadro teórico, os professores sentem-se mais seguros aplicando os métodos tradicionais de ensino. Os próprios materiais didáticos avançam muito pouco em direção a uma abordagem interacionista da linguagem que de fato leve o aluno ao desenvolvimento de sua competência discursiva.

Esse quadro que apresentamos levou-nos a acreditar que a Linguística tem ainda muitos estudos a fazer nessa área, para a efetivação de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos moldes propostos pelas reflexões discursivas.

Acreditando que essa situação possa ser melhorada por meio de trabalhos que postulam que o ensino de língua deve voltar-se para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, o estudo aqui desenvolvido assume a perspectiva enunciativa como um caminho para se chegar ao objetivo pretendido. Para tanto, apoia-se, em especial, no quadro teórico das Operações Predicativas e Enunciativas proposto por Antoine Culioli e seus colaboradores ¹.

Essa teoria envolve princípios dialógicos da construção de significados dos textos por meio da relação entre sujeitos (enunciador e co-enunciador). Essa relação compreende as operações de linguagem que permitem a geração de sentido nos enunciados.

Culioli aborda a tese de articulação entre linguagem e línguas naturais e, por sua vez, de articulação entre produção de texto e gramática por meio de operações de representação, referenciação e regulação, apresentadas como as responsáveis pela constituição do processo dialógico. A compreensão do processo dialógico por meio dessas operações implica considerar que o diálogo traduz questões de ordem psicossociais, uma vez que a representação mental é compreendida como a percepção que o sujeito tem de si mesmo e do mundo (como ele lê o mundo), a referenciação é a

¹ Vale ressaltar que os PCNs, assim como outras propostas de ensino que já circularam, não assumem uma posição bem definida em relação ao modo como o professor deve trabalhar em sala de aula, eles apenas apontam “parâmetros”. Dessa forma, o que pretendemos aqui não é colocá-lo em paralelo com a teoria que defendemos, já que são paradigmas totalmente diferentes.

instauração do diálogo pela materialização discursiva (marcas léxico-gramático-discursivas), e a regulação é o processo de mediação entre os interlocutores em interação (Culioli, 1990).

A atividade de linguagem, segundo este estudioso, é, em princípio, um processo de desambiguação. Em construção, os enunciadores no diálogo procuram compreender a si mesmos, compreenderem-se uns aos outros, compreender o mundo, e isso implica considerar a linguagem como um constante embate no processo de compreensão. É nesse sentido que se pode dizer que a concepção de linguagem de Culioli aproxima-se da concepção construtivista da linguagem e assim, pode ser considerada um modelo interessante e produtivo para o trabalho com o ensino de língua.

Tendo em vista esse quadro teórico no qual nos apoiamos, propusemo-nos a investigar uma questão que chamou a nossa atenção no exercício de avaliação/correção da produção textual, qual seja, o fato de que nos textos dos alunos as noções adversativas ou concessivas, em geral, são veiculadas pela conjunção *Mas*, havendo uma ausência significativa de outras conjunções possíveis de veicular essas noções, ou muitas vezes a ausência de qualquer conjunção, ainda que a noção semântica seja veiculada.

Diante dessa observação, levantamos as seguintes questões que selecionamos como objeto de investigação dessa pesquisa:

a) a ausência de emprego de uma variedade de marcadores, como as conjunções adversativas e concessivas provoca algum comprometimento na argumentação do aluno?

Essa primeira questão, leva-nos a outra:

b) o emprego de uma variedade de conectivos como as conjunções resulta em um refinamento da capacidade discursiva do aluno?

A indicação de que essas questões são de relevância para o trabalho com o ensino fizeram-se com base nas afirmações apresentadas por Onofre (2003) de que as noções gramaticais/enunciativas permitem deflagrar o sujeito, sua identidade e alteridade.

Assim, trabalhamos com a hipótese de que, na atividade de linguagem, o sujeito traduz, pelas marcas léxico-gramaticais, as relações psicossociológicas que caracterizam o processo de linguagem (operações de representação, referenciação e regulação). Tais relações podem ser identificadas por meio das mais variadas marcas linguísticas. Assim, a escolha das noções adversativas e concessivas não exclui outros processos que também nos poderiam levar às mesmas conclusões. O trabalho com essas marcas é um meio para levar os alunos a operarem com as noções enunciativas aí envolvidas e, desse modo, a refinarem suas relações intersubjetivas.

Devemos considerar que são noções de natureza dialógica que estão no cerne da atividade da linguagem independente da marca gramatical que as veicula. O interessante para nós é mostrar como essas noções deixam ver, no diálogo, o posicionamento do sujeito, as relações intersubjetivas instauradas, o lugar onde o sujeito se coloca dialogando com noções já construídas ou dadas (reconhecidas socialmente) ou contrapondo-se a elas. Nosso trabalho se propõe a encontrar na relação gramática-produção/interpretação de textos o sujeito se posicionando, tentamos encontrar o sujeito no movimento enunciativo que se faz por meio de marcas gramaticais e da significação gerada (produção/interpretação de texto).

Podemos exemplificar o que apresentamos acima com uma discussão apresentada por Onofre em O processo de predicação no ensino de língua, a partir da análise do seguinte excerto:

(...) - E o Miligido?

- Esse era bom... Homem Justo. **O que ele era era preto...** Mais preto do que os outros pretos, engomado de preto... Eu acho que ele era preto até por dentro! **Mas foi meu amigo** ². Valentão valente, mesmo. Um dia ele me deu uma escova de dente, quase nova... Eu acho que ele encontrou a tal nalgum lugar e não sabia que serventia aquilo tinha.. (...) (ROSA, 1984, p. 273) ³

Encontramos explicitamente no exemplo acima uma relação intersubjetiva a partir da noção adversativa. É exatamente aí que o enunciador se posiciona: a personagem Manuel Fulô apresenta sua visão sobre Miligido, que *tinha muitas qualidades*,

² Grifo nosso.

³ ONOFRE: Marília Blundi. O Processo de predicação no ensino de língua. www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_064.pdf.

mesmo sendo preto. A personagem recupera uma noção pré-construída de que < *ser preto* > não é algo muito bom, de muita honra, ou seja, < *ser preto é ser desqualificado* >. O que esperar de uma pessoa com essa qualidade? Que não seja bom, nem justo, nem valente e, por todos esses motivos, que também não seja amigo.

Mas, para a personagem, existe uma concessão em relação à noção < *ser preto*>: Miligido, *mesmo sendo / apesar de ser preto, era bom, homem justo, valente* e, por isso, *podia ser seu amigo*.

Observamos que há no excerto acima duas noções adversativas/concessivas: uma construída sem marca gramatical, < *Esse era bom, o que ele era era preto*>, e outra construída com a conjunção *mas*: < *Era preto, mas foi meu amigo* >.

Podemos fazer, a partir dessas marcas, a seguinte leitura: < *embora Miligido fosse preto, um verdadeiro preto, e preto é desqualificado, Miligido era bom, justo, amigo e valente*>. Para a personagem, < *ser bom, justo, amigo, valente*> implica < *não ser preto*>. No texto, não se fala explicitamente que < *preto é desqualificado*>, essa noção é recuperada pelas marcas de concessão. Por meio dessa enunciação, verificamos que o sujeito enunciador assume uma dada representação acerca da noção < *preto*>, isto é, < *preto é desqualificado*>, e essa construção de significação vai indicar qual é a representação mental do enunciador sobre a noção enunciada, ou seja, a noção de que aquele preto era bom e podia ser seu amigo.

Segundo ONOFRE,

É preciso ressaltar que toda representação constrói-se na enunciação. Se há um pré-construído dado por < *preto é desqualificado*> com o qual o enunciador dialoga, retomando-o, reiterando-o, esse é resultante da incidência da predicação < *ser desqualificado*> atribuído à noção < *preto*>, e da validação dessa atribuição por um grupo social, em um dado tempo e espaço, validação que vai ser reiterada pelo enunciador. No exemplo dado, embora o enunciador valide o pré-construído, ele faz concessões em relação a esse, uma vez que se trata de *uma propriedade válida para todos aqueles que são pretos, exceto Miligido*. Esse diálogo instaurado resulta da regulação entre os enunciadores.⁴

Ainda segundo a professora:

É importante observar que o movimento de linguagem/língua se deixa modular em um constante jogo de estabilização e desestabilização de valores/significação. Paralelamente a uma dada noção cristalizada, há a possibilidade de se criarem outros diálogos a partir dos quais uma representação lingüística pode ser nova, isto é, diferente de qualquer outro emprego já atribuído

⁴ Idem 3.

àquela noção, ou pode dialogar com uma representação já dada, identificando-se com ela, ou contrapondo-se a ela. Na atividade de linguagem uma nova significação pode impor-se, estabilizando-se, do mesmo modo que uma significação já estabilizada pode alterar-se, e até mesmo apagar-se.⁵

Ao observar esse exercício sobre as relações entre gramática, produção de texto e discursividade, pudemos inferir que as questões que levantamos em relação aos textos dos alunos devem ser consideradas como um dado a ser trabalhado no ensino de modo a refinar a atividade de linguagem dos alunos.

O nosso corpus de pesquisa compôs-se por produções de textos de alunos de ensino fundamental coletados em escolas públicas das cidades de São Carlos e Rio Claro.

Tendo em vista os objetivos e os pressupostos teóricos pelos quais a pesquisa se orienta, o trabalho consta de 6 capítulos.

No primeiro capítulo, O processo de predicação: do nome à noção linguística, apresentamos um estudo, uma espécie de percurso que irá do nome à noção, a fim de verificar como se dá a relação entre a palavra e a ação, ou entre o nome e a realidade, ou seja, pensaremos no processo de predicação, de nomeação. Para isso, partimos dos pressupostos filosóficos, passando pelo signo de Saussure, retomamos algumas questões importantes de Benveniste e de Bakhtin, considerando a ideologia do signo e concluímos com o conceito de noção de Antoine Culioli e sua Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

No segundo capítulo, O processo de predicação pela Teoria da Operações Predicativas e Enunciativas – pressupostos teóricos, refletimos sobre o processo de predicação apresentado pela TOPE e seus referenciais teóricos.

No terceiro capítulo, Noções adverbiais sob diferentes perspectivas, refletimos sobre o papel das conjunções adversativas e concessivas na língua, destacando o modo como são apresentadas pelas gramáticas tradicionais mais antigas (1871, 1920, 1923, 1927 e 1930) e também pelas mais recentes (2004 e 2008) e como são apreendidas pelos alunos. Além disso, julgamos importante apresentar uma abordagem diferente, a da Gramática Funcional, que mesmo indo além do que dizem os tradicionais, esbarra no

⁵ Idem 3.

mesmo classificatório e cristalizado apresentados pelos outros manuais. Para finalizar, apresentamos de forma breve o que propõe um material didático, a fim de contrastá-lo com a proposta teórica que defendemos.

No quarto capítulo, Análises dos dados, fizemos uma explicitação teórico-metodológica do nosso trabalho e concluímos com o processo de análises.

No quinto capítulo, Mas *x* embora nas produções de textos escolares, discutimos a relevância de se trabalhar com a atividade epilinguística no ensino aprendizagem de línguas considerando que por meio deste modelo podemos explorar a relação entre a atividade de linguagem e a construção linguística, tendo em vista que essa relação contribui para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno.

Para finalizar, no sexto e último capítulo, Considerações finais, fizemos as considerações finais, apresentando as conclusões do trabalho e uma reflexão sobre algumas constatações a que chegamos com a pesquisa.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE PREDICAÇÃO: DO NOME À NOÇÃO LINGUÍSTICA

Neste primeiro capítulo, discorreremos sobre as diferentes concepções da linguagem responsáveis pelas diferentes configurações dadas ao conceito de predicação. Temos como objetivo mostrar que a compreensão do que vem a ser o processo de predicação não é consensual, e apresenta-se como um desafio constante às áreas de conhecimento interessadas pela linguagem. Sem pretender esgotar essa questão, trazemos aqui algumas discussões que focalizam tal processo a partir dos seguintes conceitos: i. nome e verbo, conforme a concepção da gramática tradicional; ii. signo, tal como concebido pelos quadros da linguística estruturalista; iii. signo ideológico, em uma abordagem sócio-histórica; iv. noção linguística, segundo a proposta da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE).

Considerando que em cada uma dessas perspectivas delineam-se projetos que se distinguem pelas investigações propostas, chamamos a atenção para a última delas sobre a qual nos pautamos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

1.1 O nome: pressupostos filosóficos

De acordo com Neves (1987), verifica-se que desde cedo os gregos se preocuparam com a linguagem. Para eles, não havia um estudo teórico, intelectual, mas desde suas primeiras manifestações poéticas já se pensava em gramática. Mesmo antes de a gramática existir como disciplina, eles já possuíam um condicionamento linguístico bastante significativo (eles já tinham experiência com os fatos de linguagem. Não havia nenhuma sustentação teórica, mas eles já desenvolviam a prática).

Lógos é uma palavra que aparece logo no século VIII a.C. sem, contudo, haver reflexões sobre a linguagem. O ideal para os heróis da época era ter uma bela palavra (ser bom em conselhos) e, além disso, ter uma façanha excelente (ser bom na guerra). A palavra era forte na medida em que convencia, persuadia facilmente os outros, mesmo que enganando, o que nos leva a entender que nome e realidade não caminhavam na mesma direção.

Logo após esse período houve a revelação do aparecimento de uma ordem no mundo através das palavras. As musas eram, então, as responsáveis pelo que diziam os poetas e os reis. Delas é a própria dicotomia falso/verdadeiro, elas ditavam as verdades. Elas eram a inspiração dos poetas; se eles não diziam a verdade, se enganavam, era porque eram enganados pelas divindades. O homem não tinha o poder de dominar a língua dessa maneira, de elaborar um discurso propositalmente enganoso. Continua aí o confronto que foi construído sobre o engano. Esse se processa por atos, não mais se associa à palavra.

Depois disso, o dizer e o fazer se dissociaram, ou seja, a palavra se dissociou da ação, a linguagem se separou da coisa e construiu-se a autonomia do dizer. O herói só era bom se houvesse o *lógos*. Ele tinha de, além de praticar belas ações, encontrar um poeta que falasse sobre elas e, assim, perpetuasse sua glória. Não adiantava ser excelente sem uma palavra que marcasse essa excelência, pois a palavra podia dizer mais que a ação. Dessa forma, podia dizer ou representar o que não aconteceu verdadeiramente. É através da palavra que a glória se instala e o mortal se defende da queda no nada, mesmo que ela não representasse a verdade.

Na época das primeiras tragédias outro tipo de *lógos* começou a existir: se há diferença entre o dizer e o agir, se há *lógos* maior que ação (engano), então, é possível que haja uma palavra que não corresponda à ação, palavra vazia, sem sentido. Se há uma palavra que diz mais do que o herói fez, pode haver também aquela que não diz ou que diz outra coisa. Já não importa simplesmente o dizer ou o fazer, importa o sentido do dizer ou do fazer. Dessa maneira, outro elemento interfere: o *noûs*, a interioridade, a inteligência de quem fala e de quem age.

Foi nesse contexto que nasceu o discurso filosófico. Foi através do problema da relação entre as coisas e seu princípio, entre as coisas e o que as governa, entre as coisas e a sua natureza que se especificou o discurso filosófico na Grécia. Houve necessidade, entre os gregos, de uma teoria, pois os poetas tinham consciência do caráter fundamental da linguagem. Como não havia ciência, seguiu-se uma teoria lógica, uma linha filosófica.

É interessante explanarmos sobre a dicotomia subjacente às considerações que concernem aos componentes da linguagem. Houve uma classificação, por parte de alguns pensadores, das concepções da natureza do nome: 1. o nome segundo a natureza das coisas, ou seja, é natural; 2. segundo o arbítrio de cada um, é motivado e 3. estabelecido por um legislador que conhece a natureza das coisas, ou seja, é criação,

convenção. Nada mais seria do que considerar o nome *phýsei* (próprio da natureza): imagem natural das coisas, reprodução resultante de uma arte. Considerar a linguagem *phýsei* é julgá-la apropriada à coisa; ou *thései*: segundo o arbítrio de cada um, através de um impositor de nomes que conhece a natureza das coisas. Ele conhece toda a natureza, percebe-a por inspiração e a partir disso adequa o nome à coisa, ou seja, nomeia as coisas. *Nómos* e *thésis* se referem à arbitrariedade individual. Considerar a linguagem *thései* significa acreditar na subjetividade arbitrária na imposição dos nomes.

No século V a.C. desenvolveu-se a atividade dos sofistas, que se preocupavam com a formação do homem político. O ensino da arte política, da arte de persuadir, incluía a formulação das regras de conduta prática. O objetivo não era ensinar nenhuma verdade, apenas ensinar a vencer em todas as discussões, a ter sempre razão em todas as questões. Nesse sentido, os sofistas traziam uma falsa aparência de ciência universal, pois o importante para eles era saber falar sobre tudo, desenvolviam a arte de falar eficientemente em qualquer situação, sobre qualquer assunto, independente se verdadeiro ou não. É por isso que “o mais fraco de dois argumentos pode ser tornado o mais forte porque o fenômeno é enganador, é somente aparência”. Desse modo, também a denominação das coisas é subjetiva (portanto, arbitrária), razão por que não há verdade nem falsidade na denominação. Os Sofistas deram um valor extraordinário às palavras, mas não lhe deram um valor de representação da realidade, de signo, não vendo na linguagem essa função de representação.

Tendo a atenção voltada para a função persuasiva da linguagem, era natural que eles desenvolvessem esforços para obter o máximo de eficiência linguística e se preocupassem de modo particular com o ensino do uso correto da linguagem. Para eles, as palavras deviam ser bem compostas, bem soantes e bem aplicadas. Em sua missão, era muito importante distinguir minuciosamente as palavras e, assim, obter de sua escolha a maior eficiência e força de persuasão. Era fundamental buscar a correção e garantir à linguagem uma isenção dos defeitos que podiam comprometer a máxima realização de seu destino, convencer. Em nenhum caso, porém, pôde-se considerar gramatical o tipo de atividade exercida.

Preocupados com a funcionalidade da linguagem, os sofistas fixaram sua atenção em uma justeza dos nomes. Devido à prática, deu-se início a uma teorização. Por causa de suas atividades, criaram a ideia de preeminência do *lógos*. O que é dito é o que é pensado, e o pensamento se reduz à linguagem. Não se sente uma relação de

distância entre a linguagem e seu objeto e, assim, não se investiga, para além da palavra, uma verdade; por isso é impossível falar falso.

Há, pois, condições para o desenvolvimento das duas teses opostas sobre a origem da linguagem: a naturalista (entre a palavra e a coisa há uma coincidência) e a convencionalista (entre a palavra e a coisa há uma identificação convencional). Na tese naturalista, que defende que o nome é justo porque é natural, o nome substancia a evidência da coisa, e na tese convencionalista, que diz que o uso do nome é que leva à consideração de sua justeza, o discurso é um ser entre os seres, e ele por si só não exprime nada, porque os seres não revelam a natureza uns dos outros; a relação entre em nome e uma coisa é convencional; o que significa que o discurso não revela as coisas.

A consideração da exatidão das palavras é, pois, uma prática que lentamente vai sendo teorizada.

A linguagem nada mais é do que um elemento de ação. É instrumento de persuasão; não conduz a nada fora de si e não é o lugar das relações significativas. Fica disponível a ideia da coisa, que vai tornar possível a noção de signo. O que se valoriza é a prática da linguagem, e, por isso, a atenção se volta para as formas linguísticas, que se tornam objeto de curiosidade.

Nesse período, não há nada de gramatical, mas tudo leva a uma futura sistematização gramatical.

Segundo Neves (1987), em Platão encontrou-se um interesse pelas partes do *lógos*, pois, para ele, a linguagem conduz a alguma coisa que não ela mesma e, portanto, o discurso pode dizer ou não a verdade (concepção filosófica da linguagem). É um uso dialético (busca da verdade através do diálogo) do discurso.

Para Platão, o nome é, ao mesmo tempo, natural (representação do físico) e convencional. Há nas coisas uma certa firmeza, uma essência permanente, que não depende de nós e de nosso modo de vê-la. A linguagem é natural, é arte, porque a *téchne* é o fazer conforme a natureza. O nome é o instrumento dessa arte - tem dupla função: instruir e distinguir. O legislador é o criador de nomes. Ele reproduz no nome a ideia que a coisa tem. Para Sócrates, o legislador faz imitação. O nome é a imagem e, como tal, não deve nem pode assemelhar-se totalmente à coisa, pois assim seria seu duplo, não sua imagem, e não se distinguiria dela. Consequentemente, há imperfeição e existência de imagens más. E há o problema da falsidade: um nome pode ser falsamente aplicado, donde se conclui que há uma distância entre o nome e a coisa. Há também a existência de nomes inadequados. A imagem pode ser imperfeita em relação à coisa,

então, tem de ser admitido que o nome pode estar estabelecido segundo um grau mais alto ou mais baixo na escala de semelhança com a coisa. Mas graças à convenção e ao acordo, ele representa a coisa. Para Platão, o nome, para ser justo, deve refletir a essência da coisa. Nome: é algo separado da coisa. Os naturalistas e os convencionalistas não separavam o nome da coisa, por isso o nome era sempre acertado. O nome tem a função representativa da linguagem.

Não cabe mais investigar a condição natural ou convencional dos nomes porque não cabe mais fixar-se neles para atingir o conhecimento.

Funções da linguagem: 1. instruir. Quem conhece os nomes conhece as coisas. Como alguém deu nome sem a linguagem? Se os nomes são apenas imagens das coisas, não são o meio seguro para conhecê-las. É da própria coisa que se deve partir quando se busca o seu conhecimento. As palavras são apenas sinais que representam as idéias e as coisas.

Mas Platão vai além da relação entre nome e coisa. Na consideração da linguagem como *ousía* está a base da concepção platônica do problema semântico. Por imitação, o nome (sinal) representa a coisa ou a idéia da coisa. Mais tarde fala em separação. Relação entre o dito e o pensado. A linguagem não é representação imediata da coisa, mas o pensar, ou a opinião, medeia entre a mimese e a coisa. O *lógos* é como a imagem do pensamento na palavra, com o emprego de verbos e nomes. Depois diz que a linguagem é manifestação do ser – comunhão de gêneros (nome + verbo).

Dando continuidade à discussão, encontramos no estudo de Maria Helena de Moura Neves (1987) a contribuição de Aristóteles. A Professora observa que esse pensador grego estuda a linguagem onde quer que ela apareça, pois é através da linguagem, do seu exame, que a realidade pode ser examinada, estuda o homem em exercício da linguagem. Aristóteles fala da voz (atributo de todos os seres animados) e não da palavra. Para ele, a voz é condição para a linguagem, mas não é a linguagem. Ele explica a natureza da linguagem. Diz que o homem político precisa falar e faz isso através da voz. Assim, pode dizer o que é conveniente e inconveniente, justo e injusto, bem ou mal.

Aristóteles diz também que as palavras escritas são símbolos das palavras emitidas pela voz. Do mesmo modo que a escrita não é a mesma para todos os homens, as palavras faladas não são também as mesmas. Isso porque não se assemelham às coisas. A relação de semelhança existe entre os estados de alma e as coisas, mas entre a linguagem e os estados de alma há uma relação de significação.

O nome possui significação convencional porque nada é por natureza um nome, mas somente quando se torna símbolo. As coisas só têm nomes se os homens convencionam os sinais, tornando-os símbolos. Os discursos têm significação também por convenção.

Uma palavra é símbolo (entidade intencional) de um conteúdo mental e este é semelhante à coisa significada. A teoria da significação aristotélica prevê, pois, o signo, o conceito e o referente. Através desses conceitos as palavras se referem a tudo o que existe. Há, pois, nos nomes, significação: algo que resulta de acordo e convenção.

Cada parte do discurso, tomada separadamente, tem significação como enunciação, não como afirmação ou negação. A palavra homem, por exemplo, significa alguma coisa, mas não que é ou que não é, pois não há afirmação ou negação, a não ser que acrescente outra palavra. Os termos isolados são significativos, mas não são verdadeiros nem falsos, enquanto a composição ou a divisão manifestam a relação entre as coisas porque, julgando-as, constituem o lugar da verdade e da falsidade.

Quanto à justeza dos nomes, Aristóteles diz que designamos a coisa através da palavra. Esta é um símbolo (forma + conteúdo) que está pela coisa, já que não podemos usar as próprias coisas na linguagem. Quanto ao seu significado, o nome é sempre adequado, pois nomes são instituídos convencionalmente. Aristóteles propôs um inventário das propriedades que julgava predicáveis a um objeto. Eis as formas de expressão do filósofo:

- *Substância* – o que significa. Como “homem” ou “cavalo” – são substantivos.
- Quanto – suas características. Como “de dois côvados” – numerais.
- Qual – suas características. Como “branco” – adjetivos.
- Relativo a quê – suas características. Como “maior” – adjetivos.
- Onde – marcador de espaço. Como “no mercado” – advérbios.
- Quando – marcador de tempo. Como “ontem” – advérbios.
- Estar em posição – formas verbais. Como “deitado”.
- Estar em estado – formas verbais. Como “armado”.
- Fazer – voz ativa do verbo. Como “corta”.
- Sofrer – voz passiva do verbo. Como “é cortado”.

Segundo ele, essa é a totalidade dos predicados que podemos afirmar sobre o ser. É uma representação de como o linguístico se constrói. São as categorias fundamentais da língua. Por exemplo, a *substância*, a essência é a categoria que responde à pergunta “o quê?” e forma a classe linguística dos nomes, a classe dos substantivos. *Quanto, qual* representam quantidade e qualidade e formam a classe dos adjetivos e dos numerais. *Relativo* forma o adjetivo comparativo. *Onde, quando*, representam lugar, tempo e formam a classe dos advérbios. Aristóteles desenvolveu essa lista de categorias para dar todos os predicados possíveis da proposição, sob a condição de que cada um fosse significativo isoladamente.

Para finalizar esta reflexão, passamos agora a observar o trabalho dos estoicos, que, como sabemos, representa um salto em relação à filosofia anterior. Nesse período, houve o contato de civilizações heterogêneas e, assim as influências foram recíprocas. Foi uma época em que os gregos se consideraram superiores. Houve o declínio de Atenas e, por isso, os gregos quiseram conservar a linguagem, daí a preocupação em criar uma gramática que preservasse a língua e os outros valores gregos.

Das reflexões filosóficas apresentadas, muito ainda se caminhou para se chegar à gramática tradicional, que, mesmo assumindo um papel normativo (distanciando-se, então, de seus princípios lógicos) traz em seus postulados a relação entre a lógica e a semântica, nem sempre coincidentes. É desse lugar que se edificou a relação nome-verbo e sua correspondente sujeito-predicado, responsáveis por veicular o processo de predicação.

1.2 O signo: pressupostos estruturalistas

Como sabemos, a Linguística tenta dar conta de todas essas questões discutidas, mas não consegue, pois não lhe é possível. A Gramática Tradicional, desde os gregos até o que temos atualmente, não é científica, é prescritiva. Põe o homem, então, no centro das discussões. O que a Linguística fez de diferente para dar explicações a questões até então mal resolvidas foi colocar o homem em segundo plano e se preocupar exclusivamente com os problemas da língua, compreender o homem através da linguagem.

O impasse entre nominalistas e realistas, pelo fato de envolver questões insolúveis de ordem filosófica, foi abandonado pela Linguística quando essa adquiriu, com os estudos de Saussure, no início do século XX, o estatuto de ciência. Saussure

rompeu com a relação entre o pensamento e a linguagem posta pelos clássicos e propôs o signo: representação do sistema da língua, deixando o mundo fora de suas análises. Para ele, o sistema de signos por si só dá conta da significação.

Nas interpretações mais conhecidas de seus escritos, a língua é um sistema de signos abstrato, um fato social e virtual, enquanto a fala, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável. Uma vez que a fala depende do indivíduo e não é sistemática, ela foi excluída do campo da linguística. Essa distinção entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), o que, conseqüentemente, excluiu também o sujeito dos estudos linguísticos, alicerçou, por muito tempo, o trabalho dos linguistas.

Para Saussure (1988), “*o signo linguístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica*”. Ao definir o signo dessa maneira, Saussure rompe com a relação língua/realidade considerando que essa relação diz respeito a princípios de outras ciências (as de ordem filosófica, como já esclarecido acima). Assim, o teórico isola a linguagem (semiologia) de seus estudos, por ser essa uma realidade empírica do mundo. Mais uma vez podemos notar a concepção saussureana da língua como sistema auto-suficiente, que prescinde do mundo para se explicar.

Saussure inova também quando diz que o signo é de natureza arbitrária, ou seja, o laço que une significante a significado é arbitrário. A escolha de uma determinada imagem acústica para um determinado conceito é imotivada, independente; é, na verdade, um acordo coletivo, um fato social, não mantém nenhum laço natural com a realidade. Assim, a união entre significante e significado não se representa mutuamente na realidade, como no exemplo que nos oferece:

Assim, a idéia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à seqüência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra seqüência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*ochs*) do outro. (SAUSSURE, 1988)

A reflexão de Saussure volta-se para o sistema linguístico, e nessa perspectiva as unidades linguísticas passaram a ser analisadas como partes dos diferentes níveis linguísticos, que se relacionam hierarquicamente, nos quais se identificam as unidades significativas mínimas e máximas. A predicação é tratada aqui como a unidade máxima de significação gerada por uma somatória de sintagmas.

1.3 O signo revisitado: pressupostos enunciativos

Novas inquietações surgiram na ânsia de compreender como seria possível passar de uma linguística descritiva a um outro tipo de linguística, que se ocupasse realmente com as condições de emprego da língua. Para que isso ocorresse, os estudos linguísticos começaram a tomar novos rumos e, em meio a outras tendências de estudo, surgiu uma teoria que colocava no cerne de sua reflexão o sujeito da linguagem: a teoria da enunciação proposta por Benveniste. Segundo ele, a enunciação trata-se do *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*. Na enunciação, a *langue*, diferente do que propôs Saussure, aparece relacionada à *parole*. Essa nova teoria modificou, por vezes até contrariou, os conceitos estruturalistas, mas podemos afirmar que se apresenta filiada a Saussure, reconstruindo seu pensamento para dar conta do emprego da língua.

No que tange ao estudo do signo linguístico, Benveniste vai além da proposta teórica de Saussure. Para Benveniste, o signo é assim caracterizado:

Dizer que a língua é feita de signos é dizer antes de tudo que *o signo é a unidade* semiótica. Essa proposição, sublinhamo-lo, não está em Saussure, talvez porque ele a consideraria como uma evidente decorrência, e nós a formulamos aqui no início do exame que estamos fazendo; ela contém uma dupla relação que é necessário explicitar: a noção de signo enquanto unidade e a noção de signo como dependente da ordem semiótica (BENVENISTE, 2005).

Pelas palavras deste linguista, percebemos que o signo é uma unidade dotada de sentido; o autor considera a significação como elemento precedente ao signo. Para constituir-se, o signo precisa representar uma unidade, mas não uma unidade qualquer e, sim, uma unidade dotada de significado. Benveniste salienta a ideia de língua como um fenômeno dinâmico e de uso contínuo, por meio do qual podem ser formulados e proferidos vários discursos. Essa forma de conceber a língua é própria da teoria da enunciação e nos auxilia a ter uma noção de língua estreitamente ligada a essa teoria .

A questão da arbitrariedade do signo foi contestada por Benveniste. Para ele, Saussure se contradiz em seus conceitos, pois deixa clara sua visão que exclui a realidade de todas suas considerações e quando tenta explicar a natureza arbitrária da relação entre o conceito e a imagem acústica, retoma a relação língua/realidade, antes negada.

Para Benveniste (2005), o elemento fônico em diferentes línguas denota o fato de que a imagem acústica em questão se refere a uma mesma realidade envolvida, ou seja, a uma mesma *noção* de signo. Daí, então, Saussure se contradiz ao excluir a realidade da concepção de signo, já que a relação significante/significado depende desta (linguagem) para existir. Segundo Benveniste,

Quando fala da diferença entre *b-ö-f* e *o-k-s*, refere-se, contra a vontade, ao fato de que esse dois termos se aplicam à mesma realidade. [...] Ora, é somente se se pensa no animal “boi” na sua particularidade concreta e “substancial” que se tem base para julgar “arbitrária” a relação entre *boi* de um lado, *oks* do outro, com uma mesma realidade. Há, pois, contradição entre a maneira como Saussure define o signo lingüístico e a natureza fundamental que lhe atribui. (BENVENISTE, 2005)

Assim, Benveniste propõe a relação como necessária:

O conceito (significado) boi é forçosamente idêntico na minha consciência ao conjunto fônico (significante) boi [...]. Juntos os dois foram impressos no meu espírito, juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. (BENVENISTE, 2005)

De acordo com o linguista,

O significante e o significado, a representação mental e a imagem acústica são, pois, na realidade, as duas faces de uma mesma noção e se compõem juntos como o incorporante e o incorporado. O significante é a tradução fônica de um conceito; o significado é a contrapartida mental do significante. (BENVENISTE, 2005)

Dessa maneira, Benveniste compreende a arbitrariedade de Saussure na relação do signo com a realidade, no fato de um signo, e não outro, remeter a uma certa realidade, e não a outra.

A proposta de Benveniste de incluir a linguagem em seus estudos linguísticos e não mais trabalhar apenas com a língua (como o fez Saussure) é valiosa para o desenvolvimento dos estudos linguísticos enunciativos. Embora ressalte, em sua obra, que o importante é estudar a língua em seu funcionamento, a noção de sistema é mantida. Ao estabelecer as unidades da língua, de um lado, e as unidades do discurso, de outro, Benveniste ora concebe a predicação tal como Saussure, isto é, como uma frase, ora busca descrever o sistema do discurso, e aí a predicação passar a ser concebida como sinônimo de enunciação, quer dizer, como o próprio ato de enunciar,

uma vez que a sistematização das marcas discursivas priorizam aquelas responsáveis por deflagrar o ato de dizer do sujeito enunciador.

1.4 O signo ideológico: pressupostos sócio-históricos

O signo, para Bakhtin (1997), é ideológico, possui natureza social, reflete as estruturas sociais de uma comunidade linguística. Ele afirma que todo signo é ideológico por natureza: *“Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia”* (BAKHTIN, 1997, p. 31).

Dessa forma, podemos afirmar que o signo é carregado de significações ideológicas. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. Todos eles devem ser contextualizados para ganhar *significação*. Se um elemento sócnico não contiver em si uma carga de pura ideologia emanada pelo contexto a que pertença, não poderá ser considerado um signo perfeito. Podemos dar como exemplo o pão e o vinho. Por si só, são apenas materiais de consumo; comemos o pão, bebemos o vinho, saboreamos o gosto, matamos nossa fome e só. Eles, na realidade, não significam nada socialmente, valem apenas por sua própria natureza. Assim, não são símbolos ideológicos. Porém, esses materiais podem ser reconhecidos como símbolos. Somente dessa maneira passam a ser signos ideológicos, pois passam a representar uma outra realidade que não a sua “original”. O pão e o vinho são considerados signos ideológicos à medida que são tomados como símbolos religiosos. Representam na Igreja (um dado lugar social) o corpo e o sangue de Cristo (uma realidade diferente da sua própria).

O que dizer da foice e do martelo? São instrumentos sem sentido preciso, considerados apenas pela função que desempenham na produção, sem refletir nenhuma outra realidade que não a sua própria. Mas se lembrarmos que são os símbolos da União Soviética, passamos a considerá-los como signos ideológicos. Eles passam assim, a representar uma outra realidade. É importante destacarmos que esses exemplos como o do pão e do vinho ou o da foice e do martelo dependem de lugares sociais para serem considerados signos ideológicos. Dependem do uso social que fazemos deles, do que eles representam num determinado discurso, num determinado lugar social. Fora disso, não são signos.

Assim sendo, Bakhtin ressalta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 1997)

E como um simples objeto, um material qualquer pode se tornar um signo ideológico, com valor semiótico? Isso acontece de consciência individual em consciência individual. Acontece um movimento social, vindo de um grupo que passa a entender uma outra realidade em certo objeto. A coca-cola, por exemplo, a princípio era considerada apenas uma bebida agradável. Hoje, devido a um movimento de um grupo grande de consumidores organizado socialmente, passou a ser um signo ideológico, o símbolo do capitalismo, uma imagem presente nos grandes centros urbanos, em importantes filmes internacionais, lugares que envolvem muito dinheiro.

O signo embevecido de significação ideológica pode estar sujeito a critérios de avaliação do meio ideológico e, naturalmente, ser entendido conforme a necessidade contextual dos interlocutores. Quando é contextualizado, seu campo de domínio converge com o campo de domínio do fator ideológico que ele representa. Um signo à margem é um signo sem valor significativo, mas um que refrata o seu valor sócio por meio da inter-relação que adquire no contexto com outros signos é um signo repleto de significações. No lugar em que estiver um signo carregado de sentido, ali também estará o ideológico; e tudo o quanto puder ser considerado ideológico, por sua natureza representativa e significativa, deve ser considerado de valor semiótico, conforme explica Bakhtin.

O homem vive rodeado de signos, cria signos para representar tudo o que quer, interpreta os signos naturais para entender os fenômenos da natureza e, acima de tudo, convencionam-se com a finalidade de perpetuar a consciência humana. Mas é bom ressaltar que a consciência só pode, segundo Bakhtin, ser entendida como tal quando se enche de conteúdo ideológico e interage com outras consciências. Isso quer dizer que nenhum signo tem valor absoluto fora da interação social, ou seja, à margem do contexto, seja ele o contexto do próprio signo ou o contexto dos interlocutores que o utilizam como elemento de implementação, reflexão e transformação do ideológico, analisado segundo limites de espaço e tempo.

Para Bakhtin, a maior representação da ideologia é a palavra. Para ele, a palavra é um signo puro, neutro, sempre dotado de um valor semiótico. Ela serve a qualquer função ideológica, seja estética, moral, religiosa, etc. A palavra é, então, o fenômeno ideológico por excelência. A cada surgimento já possui um valor semiótico, ideológico, e vai adquirindo valores específicos em cada campo social.

Em síntese, podemos dizer que o signo bakhtiniano é ideológico por natureza, não porque não signifique algo vazio de sentido, de idéia, mas porque significa, acima de tudo, algo que pode ser assimilado pelo ideológico ou que pode personificar o próprio ideológico.

Para Bakhtin, o processo de predicação resulta da relação entre a palavra e um dado contexto sociohistórico no qual ela foi empregada, caracteriza-se, assim, como um dizer que como tal é ideológico.

1.5 A noção: pressupostos enunciativos em uma perspectiva psicossociológica

Diferentemente de Benveniste, que prioriza a maneira como o sujeito enuncia, Culioli (1990) propõe a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) que se fundamenta pela relação entre a linguagem e as línguas naturais. Nessa perspectiva, consideram-se os enunciadores e a situação de enunciação que os envolve, relação a que temos acesso somente por meio do enunciado. O objeto de análise, então, é o próprio enunciado, ou seja, o arranjo léxico-gramatical que gera significados em texto. A enunciação é concebida como resultante de operações de linguagem que significam pela língua. Trata-se do processo de constituição de um enunciado, ou seja, é a própria atividade de construção da significação. Segundo Culioli, essa atividade é fruto de relações psicossociológicas cujos traços estão impressos nos enunciados e funcionam como pistas do processo dialógico. Ao mesmo tempo que em um enunciado reconhecem-se marcas específicas de uma dada língua ou de um dado dizer, vistas como variantes linguísticas, reconhecem-se relações linguísticas invariantes, o que torna possível o diálogo inter e intralínguas. Esse princípio de invariância é explicado pela instituição do conceito de noção linguística. A noção corresponde a um feixe semântico posto em uma relação tripla <a R b>, por exemplo <comprador comprar comprável>, que vem a ser o ponto de partida de um processo de predicação. Esse processo, chamado primitivo, ainda não modalizado ou localizado no espaço e no tempo da enunciação, vai ganhando marcas até instaurar-se enunciativamente. O processo de

predicação, segundo Culioli, pode ser analisado por meio de três etapas, a primeira, a que fizemos referência, chamada relação primitiva, seguida pelas relações predicativa, que diz respeito à ordenação dos argumentos, e enunciativa, lugar da instauração das marcas modais, aspecto-temporais e espaciais.

A TOPE tem como desafio entender o processo de constituição da significação e, nesse sentido, consideramos que esse quadro teórico pode responder às nossas investigações.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE PREDICAÇÃO PELA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Atividades linguagísticas

Culioli (1990) compreende a linguagem como uma atividade significativa resultante das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva, que, por sua vez, referem-se aos processos psicológicos, sociológicos e psicossociológicos sobre os quais se ancora a atividade linguagística.

2.1.1 Representação mental

Podemos entender a representação mental como o conjunto de processos mentais (cognitivos) inacessíveis do sujeito que, mediado por fatores físico-culturais, operam com noções. O sujeito constrói a representação do mundo a partir de um conjunto aberto de possibilidades de noções, organizando-as de acordo com o eixo das propriedades (P) e das não-propriedades (P[^]).

A construção de representação do mundo envolve a atividade epilinguística que diz respeito ao “esforço” que o sujeito emprega para determinar uma relativa estabilidade sobre uma dada noção. Essa estabilidade ganha contornos na predicação a partir da relação dialógica entre os sujeitos.

2.1.2 Referenciação linguística

O sujeito busca a materialidade da língua, isto é, busca produzir enunciados que representem a apreensão do mundo por ele construído. Isso se dá por meio da produção de marcas linguísticas colocadas em relação pelo sujeito nos enunciados, o que gera a operação de referenciação: localização das noções sobre o mundo (extralinguístico) pelo sujeito, em um determinado tempo e espaço; essa localização consiste em o sujeito operar com a identificação e a alteridade entre as noções.

2.1.3 Regulação

A materialidade da língua se manifesta nos diálogos travados pelos sujeitos que fazem os ajustamentos necessários das propriedades formais da língua – operação de regulação: relação intersubjetiva (eu/outro) que instala processos de significação a partir dos ajustamentos da língua.

2.2 A atividade linguagística: uma atividade epilinguística

A atividade linguagística, tal como foi proposta, ou seja, gerada por meio das operações de representação, referenciação e regulação, sustenta-se pela atividade a que Culioli denomina epilinguística. Trata-se, pois, de uma atividade metalinguística não consciente realizada pelos interlocutores em situação dialógica. Entende-se, desse modo, que, ao enunciar, os enunciadores realizam um trabalho, ainda que de forma inconsciente, de reflexão sobre a língua, sobre as escolhas que farão, dentre as inúmeras possibilidades linguagísticas que se apresentam, para veicular a significação desejada. Esse trabalho caracteriza-se por ser de ordem psicossociológica, uma vez que as suas escolhas (processo psicológico) refletem a leitura que faz das questões de ordem sociológica, postas pelos diálogos de que participa. Essas escolhas são cerceadas pelas propriedades físico-culturais sobre as quais estão edificadas as atividades linguagísticas.

À medida que o nosso trabalho aborda o ensino-aprendizagem de produção de texto, a atividade epilinguística ganha lugar central em nossas discussões, e será retomada nesse contexto.

2.3 Entre a atividade linguagística e a atividade metalinguística: referencial metodológico

2.3.1 Considerações iniciais: sobre a noção linguística e o domínio nocional

O referencial metodológico proposto pela TOPE fundamenta-se pelos conceitos de noção linguística e de domínio nocional. Conceitos interdependentes, já introduzidos no primeiro capítulo, serão retomados aqui dada a sua relevância no quadro teórico em foco.

Podemos entender por noção linguística o sistema complexo de representação das propriedades físico-culturais de ordem cognitiva. A noção, ou seja, propriedades do objeto originadas a partir de manipulações necessariamente tomadas no interior das culturas, é um gerador de unidades lexicais, é um predicável, por exemplo, *ser gato*, *ter a propriedade gato*) unicamente definido em intenção. Apesar de possuir uma certa estabilidade indispensável à comunicação, as noções não são totalmente fixas, ao contrário, são dinâmicas e variam de indivíduo a indivíduo, de situação a situação. Uma noção só é apreendida através de suas ocorrências enunciativas.

Diz Culioli sobre o conceito de noção:

Parler de notion, c'est parler d'un ensemble que l'on peut exprimer, par exemple, par "lire; lecture; livre; lecteur; bibliothèque; etc" et c'est dire qu'on ne peut pas ramener les choses à une unité lexicale; celle-ci va servir de portemanteau, d'entrée, mais c'est tout (CULIOLI, 1990).

A noção constitui-se por um domínio nocional, uma espécie de campo semântico em potencial, a partir do qual estruturam-se as classes de ocorrência. As noções organizam-se em torno de uma ocorrência de referência, de uma *ocorrência tipo*, nomeada *centro organizador*. Este se divide em três zonas:

- *Interior*: ocorrências que se identificam com o centro organizador de uma noção e, por isso, têm todas as propriedades constitutivas dessa noção. Por exemplo, dada a noção fumar, a ocorrência "ele fuma" remete ao interior da noção:

(noção) FUMAR: Ele fuma → interior da noção.

- *Exterior*: relação de desengate, de rompimento com o centro organizador e não tem, então, nenhuma de suas propriedades. Representa a alteridade forte. Por exemplo, dada a noção fumar, a ocorrência "ele não fuma" remete ao exterior da noção:

(noção) FUMAR: Ele não fuma → exterior da noção.

- *Fronteira*: zona híbrida que contém, ao mesmo tempo, propriedades do interior e do exterior da noção. Relação de diferenciação com o centro organizador. Representa a alteridade fraca:

Ele fuma (interior da noção), mas nem sempre (fronteira: tem propriedades do interior – fumar – e do exterior – não sempre – ao mesmo tempo).

2.3.2 Da noção ao enunciado

Conforme observamos no primeiro capítulo, esse processo descrito por Culioli é acessível somente por meio do enunciado, que passa a ser a unidade de análise. Como podemos observar, Culioli trabalha com enunciados, e não com palavras. E um enunciado bem formado, de seu ponto de vista, seria aquele que nos indica não estarmos diante de formas quaisquer (existindo regras de boa formação), mas estarmos diante de formas que remetem a operações mentais.

A construção de um enunciado linguístico resulta de operações enunciativas realizadas pelos enunciadores conforme a situação linguística em que estão inseridos. A partir de um esquema comum – léxis –, realizam-se operações nos níveis predicativo e enunciativo que resultam no enunciado linguístico. Essas operações sustentam os enunciados podendo ser recuperadas a partir de suas marcas. Ou seja, um enunciado poderia ser definido como uma unidade que representa uma realidade construída, e que pode vir a ser enunciada por um enunciador qualquer.

Um exemplo do próprio Culioli é:

Le chat mange des gateaux

O estudioso alega ser esse um exemplo de uma frase bem formada, mas que, para a transformarmos num enunciado bem formado, precisaríamos de uma marca, por exemplo, uma marca de localização:

Maman! Il y a le chat (qui) mange des gâteaux.

O processo de construção do enunciado envolve três etapas fundamentais: a constituição de uma léxis (a relação primitiva), a relação predicativa e a relação enunciativa.

2.3.3 Operações constitutivas do enunciado

2.3.3.1 A relação primitiva e o esquema da léxis

O esquema da léxis é uma estrutura em forma de tripla que aparece em todos os níveis de construção do enunciado. É um esquema primitivo que permite que algo seja previamente colocado num nível “do que pode ser dito”, que permite a passagem do extralinguístico para o linguístico. Cada um dos termos da léxis remete a uma noção e, segundo Culioli, esses termos são compatíveis com uma ordem, mas ainda não estão ordenados.

Como exemplo, podemos observar as seguintes noções (traços semânticos) da tripla:

Atravessador	atravessar	atravessável
homem	(passar por)	rio

Instanciada dessa maneira, a léxis pode gerar uma família de enunciados:

O homem atravessa o rio.

Um homem atravessou um rio.

Homens atravessam rios.

O homem não atravessou o rio.

O rio foi atravessado pelo homem.

O rio atravessa o homem.

Rios não atravessam homens.

É a partir desse esquema, na relação primitiva, que o predicado e os argumentos são construídos. Cada elemento envolvido nessa relação é uma noção e, como veremos a seguir, a partir da noção constrói-se o domínio nocional. Assim, a relação primitiva é uma relação entre domínios nocionais.

Essa relação primitiva, todos a estabelecem de modo mais ou menos implícito, e é ela a condição necessária para que haja produção e reconhecimento de formas em uma língua.

Como o esquema da léxis pode gerar muitos enunciados, o que os diferencia são as relações predicativas e enunciativas.

2.3.3.2 A relação predicativa

Essa relação hierarquiza a léxis, indicando o elemento em torno do qual o enunciado será organizado. Por exemplo, a partir da léxis < atravessador, atravessável, atravessar >, podemos ter, como já vimos acima, entre outras organizações, 1. “O homem atravessou o rio” e 2. “O rio atravessou o homem”. O primeiro enunciado se constrói em torno do elemento “o homem”, considerado como ponto de partida. No segundo caso, o ponto de partida é “o rio”. Não há necessariamente correspondência entre a organização da léxis e a organização do enunciado: a léxis gera formas derivadas, ou seja, uma família de relações predicativas que se constituem em uma família parafrástica de enunciados.

O enunciador organiza seu pensamento em relação a uma situação e em relação ao co-enunciador, orientando a relação, escolhendo o ponto de partida do enunciado.

Vale ressaltar aqui que a relação predicativa é um preâmbulo necessário ao estabelecimento da relação enunciativa. A decisão do sujeito enunciador na organização dos termos levará em conta preconstructos, não se tratando, portanto, de uma decisão aleatória.

2.3.3.3 A relação enunciativa

A relação enunciativa situa a léxis organizada em uma dada situação enunciativa, considerando os enunciadores e o momento da enunciação.

Podemos nos lembrar do que diz Culioli:

“La prédication signifie qu’un sujet énonciateur va dans un premier temps, “ordonner les termes de la lexis”, les orienter donc et décider ainsi quel terme en sera l’origine tout en affectant cet ordre d’une certaine modalité d’assertion (affirmation, négation, possibilité, probabilité). Il établit ainsi une relation predicative entre les termes.

Dans un second temps, il va “situer” cette relation construite entre les termes par rapport à la situation d’énonciation d’une part, et d’autre part, vis-a-vis

de la pensée qu'il se fait ou que l'on prête à celui auquel il s'adresse. C'est la relation énonciative" (CULIOLI, 1990).

Ele diz também que

"Cette relation énonciative est fondamentale: c'est elle qui assure le passage d'un schéma de lexis à un énoncé constitué tel que nous l'aurons en surface. C'est à partir d'elle qu'on pourra ainsi analyser et construire des catégories essentielles de l'activité langagière telles que la modalité ou l'aspect" (CULIOLI, 1990).

Nessa etapa, os domínios nocionais são organizados e valores referenciais são oferecidos: o pré-enunciado passa a enunciado por meio de operações de determinação e de aplicação das categorias de tempo, aspecto e das modalidades. Por exemplo, em <atravessador, atravessar, atravessável > para "O homem atravessa o rio", temos uma modalidade assertiva (o sujeito assume a predicação), marca de tempo e aspecto, e "homem" determinando "rio" e "rio" sendo determinado por "homem".

Como já explicitado, na relação enunciativa organizam-se os domínios nocionais. Há a formação das ideias gerais das coisas (ligadas a experiências físicas, culturais do mundo), variando segundo as experiências. Cada sujeito tem o seu domínio nocional, mas por meio do empírico obtemos os mecanismos formadores dessas ideias gerais partindo das realizações do particular.

CAPÍTULO III

NOÇÕES ADVERBIAIS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

Neste terceiro capítulo, refletiremos sobre o papel das noções adverbiais adversativas e concessivas, observando o modo como tais noções são abordadas por diferentes quadros teóricos.

3.1 As noções adverbiais na Gramática Tradicional: o advérbio e as conjunções

Iniciamos nossa discussão observando as abordagens clássicas por meio das gramáticas históricas. Esses estudos mostram que várias conjunções do português tiveram sua origem a partir de advérbios como, por exemplo, *embora*, *pois*, *porém*, etc. Pensando, então, que a formação dessa classe de palavras se deu, em grande parte, por meio da reutilização do material da própria língua, decidimos refletir sobre advérbios antes das conjunções.

3.1.1 *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Princípios da Grammatica Geral Aplicados á Nossa Linguagem*

Encontramos em estudos de Jeronymo Soares Barbosa, de 1871, que o advérbio é uma redução ou uma expressão abreviada da preposição com seu complemento em uma só palavra. Tem esse nome porque assim como a preposição, liga-se a qualquer palavra de significação vaga ou relativa para modificá-la, restringi-la ou completá-la. Por exemplo, em *obrar com prudência* ou *obrar prudentemente*, a significação vaga do verbo *obrar* fica igualmente modificada e determinada pelo advérbio, como pela preposição com seu complemento. O mesmo autor nos mostra que alguns advérbios “*se acham feitos*” (os de lugar, de tempo e de quantidade); “*outros porém formam-se segundo as regras da analogia*” (os de modo e qualidade).

Barbosa lista como advérbios de lugar: *onde*, *algures*, *alhures*, *nenhures*, *aqui*, *ahi*, *dahi*, *alli*, *dentro*, *fóra*, *perto*, *longe* etc.; de tempo: *quando*, *sempre*, *nunca*, *então*, *hoje* etc.; de qualidade: *tão*, *quão*, *mui*, *mais*, *menos*, *sequer* etc.; e advérbios de modo e qualidade: *sim*, *não*, *assim*, *como*, *talvez* etc. A maior parte dos advérbios de qualidade

forma-se a partir de adjetivos, acrescentando-lhes a partícula *mente*, como *prudentemente, justamente*.

O mesmo podemos entender sobre os nomes adverbizados: também são reduções de uma preposição com seu complemento, em uma só palavra. A língua portuguesa tem muitos desses nomes adverbizados pelo uso, seja substantivo ou adjetivo: *alto, baixo, junto* (lugar); *ora, subito, tarde* (tempo); *muito, mais, tanto* (quantidade) e *attento, bastante, barato* (modo e qualidade).

Barbosa (1871) fala ainda um pouco sobre as expressões e fórmula adverbiais, “o terceiro modo de redução das preposições com seus complementos”. “Chamam-se assim as fórmulas abreviadas das preposições com seus complementos, não pela concentração de uma coisa e outra em uma única palavra, como sucede ao adverbio; nem pela supressão só da preposição, como acontece nos nomes adverbizados; mas sim pela supressão e ellipse de uma parte do complemento total”. Exemplos: *d’onde, por onde, aonde, d’aqui, por de traz, adiante, a fim, a torto e a direito, ás claras*, e assim muitos outros.

Sobre a conjunção, Barbosa define-a como parte conjuntiva da oração que exprime as relações de nexos e de ordem que as proposições têm entre si para fazerem um sentido total. O verbo, diz ele, combina e ata os termos da proposição, que são o sujeito e o atributo; a preposição conjunta os complementos com o sujeito e com o atributo; já a conjunção não ata nem os termos da preposição, nem seus complementos, mas as mesmas proposições entre si, de modo a formarem um sentido total. Dessa forma, a conjunção é a parte sistemática e metódica do discurso, destinada a ligar as proposições em membros, os membros em períodos, e os períodos em um discurso seguido e continuado.

As conjunções, segundo o autor, devem ser palavras curtas e não polissilábicas, primitivas e não derivadas, simples e não compostas. Por essa razão, exclui da classe: 1) expressões que, mesmo tendo algo de conjuntivas, são compostas de outras partes da oração: *por que, por quanto* etc.; 2) expressões e frases compostas por nome ou advérbio com o conjuntivo *que*: *ainda que, bem que, posto que* etc.

Classificação das conjunções segundo este estudioso:

1) copulativas (*e, também, e bem assim, outro sim, e nem*) – ligam proposições:

Pompas e ventos, títulos inchados

Nam dão descanso, nem mais doce sono

2) disjuntivas (*ou*) – ligam proposições incompatíveis:

Um dos maiores males, que se pode fazer a um reino, é ou desenganar, ou encurtar, ou afrouxar as esperanças dos homens; porque é tirar-lhes o principal cabedal de que se sustentam.

Nesse caso, pode-se usar o verbo conjuntivo *quer*:

Quer chova, quer faça sol

e os advérbios *já, ora, quando*:

O homem é inconstante nas suas resoluções; já quer uma coisa, já outra.

O tempo vai desigual, ora está frio, ora está quente.

Os japões... todos á uma amanhecem vestidos, quando de verão, quando de inverno);

3) explicativas (*como, a saber, isto é, de sorte que*) – ligam proposições, indicando aquela que desenvolve ou exemplifica a primeira:

Condemnou-o como juiz; como testemunha absolvel-o-hia.

Pertencem a essa classe as fórmulas comparativas: *como, assim, assim como* etc.);

4) continuativas (*pois* posposta à primeira palavra da proposição) – ligam duas proposições fazendo passagem de uma para outra em razão da afinidade de sentido que ambas têm:

Digo, pois, que escapei d'aquelle perigo).

Barbosa (1871) apresenta-nos uma segunda classe de conjunções, as “*anhomólodas ou dissimilares*”: elas ligam proposições que não estão umas para as outras na mesma razão; ou uma está em razão de *exceção* para a outra, que contém *um princípio e regra geral*; ou em razão de *condição* para a outra, que contém *um problema*; ou de *conclusão* para a outra, que contém as *premissas*; ou de *hipótese e circunstância* para a outra, que lhe serve de *tese*; ou de *oração parcial* para a outra *total*, a que serve de parte.

Todas essas espécies de proposições são correlativas umas com outras, e guardam por consequência entre si certa ordem e subordinação, que as conjunções dissimilares apontam e caracterizam.

Segundo, pois, essas seis relações de ordem, em que uma proposição pode estar para outra, assim há também seis espécies de conjunções dissimilares:

1) adversativas: ligam proposições opostas e incompatíveis. Barbosa diz que na língua portuguesa há apenas três conjunções adversativas: *mas*, *porém* e *senão*:

O amor e a amizade verdadeira não nas bonanças, mas na adversidade se conhece.

O cobiçoso, que não é avarento, serve-se do dinheiro; porém o avarento (ou o avarento porém) em lugar de se servir d'elle, serve-o a elle.

Tudo o que podíamos haver mister, tinha Jesus Chrtisto senão fazenda e terra.

Essas conjunções variam-se e substituem-se algumas vezes com as frases conjuntivas *todavia*, *ainda assim*, *comtudo*, *isso não obstante*:

Não é facil conhecer quaes são os aduladores, e quaes os amigos deveras; todavia se conhecem uns dos outros nas adversidades.

2) condicionais: ligam duas proposições pela relação de condição em que uma está para a outra: *se*, *senão*. Além das conjunções, podemos usar também os advérbios *como*, *quando não*, e as fórmulas *salvo se*, *com tanto que*, *excepto que*;

3) causaes: ligam duas proposições pela relação de consequência, em que uma está para a outra como razão e prova da mesma;

4) conclusivas;

5) circunstanciais: ligam uma proposição com outra, em razão de uma conter uma circunstância da qual depende a verdade ou o complemento da outra. Essas conjunções são ordinariamente relativas ao tempo: *tanto*, *quanto*, *quando*, *como*, e as frases conjuntivas *tanto*, *em quanto*, *logo que*, *como quer que*, *até que*, *eis que*, etc.:

Como ele acabara de chegar, eis que lhe vieram dizer.

Como podemos notar, uma mesma conjunção pode estabelecer diferentes relações: *como* já foi citada como condicional, causal e agora, circunstancial;

6) subjuntivas: inicia a proposição (integrante) subordinada à antecedente (principal):

Aquelles são sós homens, que se afamam/Com letras, com saber, com que alumiam/O mundo: e tudo o mais fortuna chamam.

3.1.2 Grammatica Portugueza

Firmino Costa (1920) separa os advérbios dos “conectivos”. Diz que advérbios são palavras que exprimem circunstâncias, ou seja, qualquer particularidade de um fato ou de um de seus elementos. Ele modifica propriamente o verbo, que é, como se sabe, a palavra enunciativa do fato. Ex.: *O relógio está aqui. O piano chegou ontem*. Mas pode modificar qualquer elemento do fato, seja ele representado por um adjetivo, um substantivo ou por um outro advérbio. Ex.: *Ele alcançou votação muito grande. Somente Ângelo não compareceu na hora. O orador falou muito bem*. Classificam-se em advérbio de lugar, de tempo, de modo, de quantidade, de ordem, de afirmação, de negação, de dúvida, de exclusão.

Já os conectivos são palavras que relacionam uma com as outras as expressões das ideias e dos pensamentos. Isso quer dizer que eles indicam as relações entre as palavras, as locuções, as cláusulas e as proposições. Tais relações abrangem, entre outras, as de tempo, lugar, modo, causa, posse, condição, meio, fim, consequência, oposição, companhia, quantidade e exclusão. Eis a relação de alguns conectivos (mais especificamente dos concessivos e adversativos):

- comtudo: *Estudou muito, comtudo não conseguiu formar-se;*
- embora: *Comprei o cavalo, embora não o ache bom;*
- entretanto: *Conhecia os males do alcoolismo, entretanto continuava a beber;*
- mas: *Não era bonita, mas sympathica;*
- porém: *Ia aos Estados Unidos, porém adiou a viagem;*
- todavia: *Não pudemos obter todas as vantagens, todavia conseguimos algumas.*

Costa faz algumas observações importantes: diz que as funções das preposições e das conjunções são análogas quanto ao sentido, se bem que representadas sob aspectos

diferentes. Por vezes elas se confundem, como *dois e dois* ou *dois com dois são quatro*, *depois que esteve aqui* e *depois de estar aqui*. Assim sendo, não podemos deixar de incluí-las em uma só categoria, já estando admitido para esse fim o termo conectivo.

3.1.3 Lições de português

Othoniel Motta (1923) diz que as cláusulas coordenadas podem ligar-se umas às outras por intermédio de conjunções. Ex.: *O homem nem põe e Deus dispõe*. Ou ainda ligam-se somente pelo sentido. Ex.: *O homem nem põe, Deus dispõe*.

As conjunções que ligam as cláusulas coordenadas chamam-se coordenativas. Dividem-se em:

- 1) copulativas: *e, também*;
- 2) disjuntivas: *ou, nem, ora*;
- 3) adversativas: *mas, porém, todavia, contudo, não obstante, antes, senão*;
- 4) conclusivas: *logo, pois*.

Motta explica que a mesma conjunção pode variar de categoria conforme o sentido. O aluno deve procurar descobrir a categoria pelo sentido expresso, e não colocar logo a conjunção em uma certa e determinada categoria. A conjunção *e*, por exemplo, que é quase sempre copulativa, passa a ser adversativa nesta expressão de Camões: “*Preso da Egypcia linda e não pudica*”, isto é, “*mas não pudica*”.

As cláusulas subordinadas adverbiais assim se denominam porque exercem a função dos advérbios. A maior parte delas é ligada por uma classe de conjunções chamadas subordinativas. Dividem-se elas em temporais; causais; finais; concessivas: *embora, quando, ainda que*.

Ex.: “*Não creio em tal coisa, embora o afirmem*”.

As conjunções *ou, quer, seja*, (repetidas e com o conjuntivo) entram nessa categoria. Está claro que só o sentido é que determina se a conjunção *quando* é temporal ou concessiva; consecutivas; condicionais e comparativas

3.1.4 Grammatica Histórica

Em Eduardo Carlos Pereira (1927) encontramos que a conjunção veio do latim *conjunctionem* (união). É uma partícula conectiva que tem por função ligar entre si as

proposições, que se agrupam para formar o período composto e complexo. Suas características:

- Caráter adverbial: exprimem circunstâncias de tempo, lugar, modo, etc.
- Caráter evolutivo: esvaziamento paulatino de seu conteúdo adverbial, no movimento histórico de seu valor primitivo concreto para um sentido abstrato ou de mera relação. Nessa evolução histórica, a aproximativa *e* e a subordinativa *que* têm chegado ao grau máximo de abstração.

São elas coordenativas e subordinativas.

As coordenativas aproximam proposições que desempenham no período função gramatical igual, ou o mesmo papel sintático; porém, apesar dessa igualdade de função, dá-se quase sempre um aumento de sentido na coordenada em relação à coordenante, e esse aumento é expresso pela conjunção, que não pode ser eliminada. Sucede, entretanto, às vezes, que essa equivalência é completa e, nesse caso, a ligação é expressa pela aproximativa *e*, que pode ser suprimida sem alteração de sentido.

Classificação:

A) aproximativas ou copulativas – aproximam, unem proposições. Vale ressaltar que *e* aproxima e pode ter sentido adversativo:

Corra e não caia;

B) adversativas, illativas, continuativas, etc.

As adversativas *mas* (← *magis*) e *porém* (← *proinde*) indicam que a coordenada por ela exprime sentido contrário ou adverso ao da coordenante. Apesar, porém, da sinonímia, distinguem-se em ser *porém* mais forte que *mas*, no contraste que exprime e em ser pospositiva. Ambas são criações vernáculas, pois *mas* veio do advérbio *maigis*, que, entretanto, guardou seu valor de advérbio na forma divergente menos contrata *mais*; *porém* originou-se da combinação da preposição por (← *pro*) com o advérbio do v. port. *en* (← *ende* ← *inde*):

*Desafiade e mostrate
per mim esta razom,
se quiserem per talho
de reino de Leom,
filhem por en Navarra
ou o reino de Aragon*

As adversativas são usadas também como reforço (comum em latim): *mas também, e contudo, e mais, e também, e pelo contrário, mas pelo contrário, mas antes*.

As subordinativas ligam proposições, subordinando-as. Indicam uma relação complementar do sentido da proposição a que se prende, de sorte que a proposição subordinada por ela exprime sempre um termo lógico da subordinante, estando sempre para com ela em relação de sujeito, predicado ou complemento. Têm valor adverbial, daí a divisão: integrantes, temporais, causais, condicionais, concessivas, modais, finais, comparativas e consecutivas.

As concessivas em geral são locuções vernáculas: *ainda que, embora* (em boa hora), *se bem que, posto que*, etc. Aproximam-se das condicionais. O matiz de diferença é bem sutil.

Independentemente das conjunções concessivas, podemos enunciar a ideia por elas expressa de um outro modo: a preposição *por* antes de adjetivo ou substantivo seguido de *que*: *por (mais) bela que seja, não o encanta*. Outros modos: *seja quem for que o diga, não o creio; quem quer que seja, não deixe de entrar*.

3.1.5 Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa

Joaquim José Nunes (1930) diz o seguinte sobre as palavras invariáveis da língua:

É costume dividir as partículas em quatro espécies: advérbios, preposições, conjunções e interjeições, mas propriamente falando, essas quatro espécies não passam de duas, uma que compreende os advérbios, preposições e conjunções, outra na qual entram as interjeições, visto que com as três primeiras não há em rigor verdadeira distinção, tendo, na sua origem, a maioria das chamadas conjunções saído dos advérbios e destes as preposições latinas que foram adotadas pela nossa língua. [...] Porque as três primeiras: advérbios, preposições e conjunções servem para mostrar ou as circunstâncias que acompanham a ação ou estado, significados pelo verbo, ou os laços que prendem entre si as palavras ou frases. Poderá dar-se-lhes o nome de partículas de relação, reservando para as interjeições o de partículas de sentimento. (Nunes, 1930:355)

Sobre as conjunções, Nunes explica que das latinas, poucas passaram para o português nas duas classes que é de costume dividi-las: as coordenativas (copulativas: *e, nem*; disjuntivas: *ou, vel* (sentido de *ou pelo menos*); a conclusiva: *ergo* (também como

proposição)) e as subordinativas (condicional: *se*; causal: *ca*; final: *nem*; temporal: *quando*; comparativa: *quan*).

Para compensar a perda das demais conjunções latinas, a língua portuguesa recorreu a outras palavras, principalmente aos advérbios e preposições, e com elas criou novas, umas vezes contentando-se com uma só dessas partículas, como *mas* (cuja primeira forma foi *mais*, como ainda pronuncia o povo; porém, já no período arcaico, aparece o *mas* que deve ter resultado de *mais* em virtude da próclise e, perdendo sua primitiva significação de comparativa, tomou a especial de adversativa), ou reunindo duas, cada qual da sua classe, como *per inde*, *porende* (arc.), *porém* (a princípio, o valor dessa partícula foi, de acordo com suas origens, o de *por isso*, como se vê em D. Denis:

mais nunca pudi o caraçom forçar que vos gram bem nos ouuess'a querer e porem nom dev'eu a lazerar, senhor, nem devo porend'a morrer.

E pero quem vos diz que nom trobo por vós... mente.

A partícula *pero* figura com seu valor de concessiva neste exemplo, extraído do *Tratado das enfermidades das aves de caça* de mestre Giraldo, publicado por G. Pereira:

nom logra (a ave) cousa que coyma pero agra fome.

3.1.6 Gramática histórica da língua portuguesa

Manuel Said Ali (1964) diz que a conjunção é uma palavra variável que serve para ligar as orações. Mas de que natureza será o valor da conjunção?

Ele percebeu que tornara a mim: pos-se em pé: eu estendi para ele as mãos: deu-me uma das suas: apertei-a entre as minhas e levei-a à boca e beijei-a.

Entrei: ninguém reparou em mim: todos estavam como pasmados.

(construção assindética – a segunda oração contradiz a expectativa da primeira – MAS)

(construção assindética – a última oração esclarece a anterior – PORQUE)

Dos exemplos, depreendemos que a conjunção faz parte, como elemento acessório, somente daquela oração em cujo início se acha, tendo por objeto apresentar o respectivo pensamento como correlato a outro. Mostra a partícula que não se deve tomar tal pensamento como asserção absoluta e independente, segundo sucederia com dois aforismos ou dois teoremas reunidos ao acaso.

Faz-se a construção assindética por concisão e elegância de estilo, quando se conta com a inteligência do ouvinte para perceber o sentido sem a partícula. Como porém é limitada a capacidade desta inteligência, predomina o emprego da construção sindética, e certas conjunções não podem subentender em caso algum.

Classificação das conjunções: coordenativas e subordinativas.

Todavia, contudo, entretanto, ainda assim são correlatos enfáticos das conjunções concessivas (não se transferem para a oração concessiva).

E ainda que alguns sejam de obscura geração, todavia são venerados e acatados.

E ainda que tomar este cargo seja contra minha vontade, contudo faço-os por cumprir a vossa.

Contudo pode vir em companhia de *mas*:

Não deixo de entender... Mas contudo eu vejo que os príncipes... sempre estimaram muito homens letrados.

O emprego de *contudo, todavia, entretanto, entanto* como correlatos enfáticos é uma aplicação puramente ocasional dos ditos vocábulos. Resta saber se fora desse caso servem de conjunção ou de advérbio. A tendência de incluí-los na categoria das partículas adversativas em atenção a terem sentido semelhante ao da palavra *mas*, objeta-se que a sinonímia é imperfeita, e tanto que se usam, ou se podem usar, concomitantemente com essa partícula. Parece antes acharem-se na fronteira indecisa que medeia entre o advérbio e a conjunção.

*Renascença: *entretanto* e *entanto* – valor temporal

*Português antigo: *entretanto* com caráter de conjunção equivalente a “*enquanto*”, mas é redução de *entretanto que*, cujo uso perdura no português moderno.

3.2 As noções adverbiais na Gramática Funcional

Para a pesquisa, consideramos importante observar uma abordagem um pouco diferente da abordagem tradicional, por isso, recorreremos a *A Gramática de usos do português* (Maria Helena de Moura Neves, 2000) que privilegia uma investigação gramatical que descreve o comportamento das diferentes classes gramaticais segundo a funcionalidade de seu emprego nos diferentes níveis em que atuam e segundo as funções que exercem nesses níveis. A obra descreve o funcionamento dos itens da

língua levando em conta, como ponto de partida, a organização em classes da tradição da Gramática. Segundo a autora, há dois pontos básicos que sua orientação teórica assume:

- 1) a unidade maior de funcionamento é o texto, e
- 2) os itens são multifuncionais.

As conjunções são estudadas na obra em um capítulo intitulado “Junções”, o qual também aborda o estudo das preposições. Julgamos relevante a leitura de Neves (2000), para mostrar que é uma abordagem diferente da prescritiva, mas, de todo modo, não sai do classificatório, não avança em direção a um modelo dialógico.

Resumiremos a seguir uma parte do capítulo dedicado às conjunções adversativas e concessivas.

3.2.1 As conjunções coordenativas: as construções adversativas. A coordenação com *Mas*

Verifica a Professora Maria Helena de Moura Neves (2000) que a conjunção coordenativa *mas* marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, e, por isso, não há recursividade na construção com ela, que fica, pois, restrita a dois segmentos:

Vocês servem mal, MAS a comida é ótima!

*Eu estava no quarto MAS não dei o tiro, pois minha missão era amarrar o homem.*⁶

Como coordenador, a conjunção *mas* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais.

3.2.1.1 O valor semântico do *Mas*

Nas relações de desigualdade há aspectos especiais marcados pelo uso dessa conjunção. A desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a *estruturação da argumentação*. Isso implica a manutenção (em graus diversos) de um

⁶ Todos os exemplos em itálico foram retirados da obra da Professora.

dos membros coordenados (em geral o primeiro) e (também em graus diversos) a sua negação.

Segundo a distribuição do *Mas*, diz a professora Maria Helena que seu valor semântico tem especificações.

1. Contraposição em direção oposta

- *Marcando contraste*

Em contraposição, a oração que o *Mas* inicia não elimina o elemento anterior; admite-o explícita ou implicitamente, mas a ele se contrapõe.

Contraste entre positivo e negativo ou vice-versa:

Será que pé gasta? Diz que de quem trabalha em salina gasta. MAS eu não; agora sou jornalista.

{ (pé) de quem trabalha em salina gasta }	{ MAS eu não (gasto) }
POSITIVO	NEGATIVO

Jesus, naquela ocasião, não satisfez a curiosidade dos discípulos, MAS foi à prática: curou o cego.

{ Jesus não satisfez a curiosidade dos discípulos }	{ MAS (Jesus) foi à prática }
NEGATIVO	POSITIVO

Contraste entre expressões de significação oposta:

Vou bem. MAS você vai mal.

{ eu bem }	X	{ MAS você mal }
------------	---	------------------

Contraste entre diferentes:

O baiano sorria sem arrogância, MAS sem o menor temor.

{ sem arrogância }	X	{ MAS sem o menor temor }
--------------------	---	---------------------------

- *Marcando compensação*

Tinha de resignar-se a tolerar, durante algumas horas, a presença de Susana, seu olhar sardônico, as vingativas perguntas que não deixaria de fazer. MAS havia o menino, conversaria com ele.

{ tinha de resignar-se a tolerar presença de Susana, }	→	{ MAS (em compensação) havia o menino, conversaria com ele }
---	---	---

- *Marcando restrição, por acréscimo de informação, do que acabou de ser enunciado*

*Casou-se, **MAS não** foi com a Luisinha.*

*Queria que o filho fosse ministro, sim, **MAS** ministro **protestante**.*

- *Marcando negação de inferência*

O Bar do Porco era velho e fedia: era muquínfo de um português lá onde, por uns mangos fuleiros, a gente matava a fome, engulindo uma gororoba ruim, preta. MAS eu ia.

(= o Bar do Porco tinha tudo para eu não ir (e eu sabia disso), mas (ainda assim) eu ia)

Contraposição na mesma direção (o segundo argumento é superior, ou, pelo menos, não inferior ao primeiro, e a valorização é comparativa ou superlativa)

*O sertão, para ele, não é uma coisa, **MAS principalmente** uma ideia e um sentimento.*

*Não reconhecera aquela voz: se tivesse reconhecido seria fácil saber. **MAS o pior mesmo** fora ele quase dando de cara com Geraldo.*

Contraposição em direção independente (no segundo membro coordenado, é enunciado um argumento ainda não considerado. O argumento anterior, embora admitido (= “ainda assim”), é considerado menos relevante do que o que vem acrescentado)

*Gostaria de ver o Zico na Gávea até a morte, **MAS** reconheço que ele tem direito a este último contrato milionário.*

*O assunto é polêmico, **MAS o mais importante** (desconsideração lexicada) é deixar claro que toda relação estatística precisa ser discutida à luz de outros conhecimentos.*

Eliminação

A oração iniciada pelo *Mas* elimina o membro coordenado anterior:

*Pensei em falar, em dizer mil coisas que me ocorreram, **MAS não consegui sequer abrir a boca.***

Segundo Maria Helena de Moura Neves, o **Mas** tem empregos que só ocorrem em início de enunciado, obedecendo a determinações pragmáticas. Nessas construções, indica:

- *Contraposição: O senhor quer dizer que a morte para minha mãe seria muito melhor que a vida. **MAS...** e se ela sarar?*
- *Eliminação: Terá sido mesmo? **MAS não, não pode ter sido.***

3.2.2 As conjunções concessivas: as construções concessivas

As construções concessivas correspondem a enunciados da forma:

Embora	Oração concessiva	Oração principal
Embora	ninguém prestasse atenção,	alisou de novo a saia.

ou

Oração principal	Embora	Oração concessiva
As estrelas, muito distantes, são consideradas fixas,	embora	não o sejam.

A conjunção **CONQUANTO** exprime a mesma relação básica, anteposta ou posposta à oração concessiva: *CONQUANTO sofresse restrições pela condição de imigrante, observara que a burguesia brasileira, quase toda de lastro luso, preferia negociar com os ibéricos. / Pouco demorei, CONQUANTO muitos fossem os agrados.*

Locuções conjuntivas (conjunções concessivas compostas): *mesmo que, ainda que, posto que, apesar (de) que, se bem que, por mais que, por muito que, por menos que, nem que, ainda quando, não obstante.*

3.2.2.1 As relações expressas

Segundo Neves (2000), as construções concessivas, e também as adversativas, são contrastivas. Seu significado básico é “contrário à expectativa”. Em muitos casos, não há diferença entre a construção concessiva e a adversativa.

*As duas acabam brigando, **MAS** a amizade não termina.*

***EMBORA** as duas acabem brigando, a amizade não termina.*

Em outros casos, as concessivas podem ser aproximadas das causais e das condicionais. Todas expressam, de certo modo, uma conexão “causal” entendida num sentido amplo. Expressam também uma conexão condicional.

Numa construção concessiva, segundo NEVES, vista a partir do esquema lógico, pode-se chamar **p** à oração concessiva e **q** à principal. Trata-se de uma construção concessiva quando **p** não constitui razão suficiente para **não q**.

“Embora p, q ” → “ p verdadeiro e q independente da verdade de p ”
--

A partir disso, pode-se prever três grupos de construções ligadas a uma oração concessiva:

a) Factuais/reais: tanto p quanto q devem ser verdadeiras para que a asserção global seja também verdadeira. Isso significa que a enunciação de uma factual implica a realização dos conteúdos tanto de p como de q.

EMBORA fosse um amigo recente e reticente, já lhe tinha emprestado pequenas quantias.

b) Contrafactuais/irreais: tanto p quanto q devem ser não-verdadeiras para que a asserção global seja também não-verdadeira. Isso significa que a enunciação de uma contrafactual implica a não-realização dos conteúdos tanto de p como de q:

Eu não sou acionista da empresa! Sou empregado como vocês! E mesmo que fosse o dono, não ia fazer a menor diferença.

c) Eventuais: o conteúdo proposicional da oração principal deve ser verdadeiro, mas o da concessiva pode ser verdadeiro ou falso. Isso significa que existe uma incerteza epistêmica sobre a eventual ocorrência do conteúdo proposicional de p:

Mesmo que ela me abandone, eu preciso ir até o fim.

Os três tipos, entretanto, têm em comum o fato de que em todos eles se instaura uma relação de contraste entre o tipo de evento representado pela proposição concessiva e o representado pela proposição nuclear.

A professora Maria Helena expõe também em seu estudo que, como construções contrastivas, as concessivas são essencialmente argumentativas.

Vistas de um ponto de vista pragmático, esses tipos de construção indicam que o falante pressupõe uma objeção à sua asserção, mas que a objeção é por ele refutada, prevalecendo a sua asserção. Assim como nas condicionais, nas construções concessivas está implicada uma hipótese de objeção por parte do interlocutor.

Assim, nas construções concessivas o falante:

a) registra na oração concessiva uma objeção que ele pressupõe que o ouvinte tenha;

b) deixa prevalecer, entretanto, a ideia expressa na oração principal.

Observemos através do exemplo:

EMBORA pareça absurdo, tenho às vezes a sensação de recordar-me do dia do meu nascimento.

Para que as construções concessivas sejam entendidas dentro desse mecanismo em que o falante pressupõe a objeção do ouvinte, mas a rejeita, pode-se pensar em tópicos de contraste estabelecidos nessa relação falante-ouvinte. Esse mecanismo pelo qual o conteúdo da concessiva é compartilhado por ambos os interlocutores pode ser ilustrado em interações nas quais as interrogações sejam do tipo de “pedido de confirmação”:

A: parece absurdo, não é:

B: (É.)

A: (Mas) tenho às vezes a sensação de recordar-me do dia do meu nascimento.

O mecanismo argumentativo das construções concessivas em geral pode resumir-se, afinal, na existência de dois argumentos que conduzem a conclusões implícitas contrárias:

- a oração concessiva (p) argumenta em favor da conclusão r;
- a oração principal (q) argumenta a favor de não-r:

Alberto era um bom jardineiro, se bem que moço demais para o cargo.

Imaginando-se um contexto em que Alberto estava sendo avaliado para ocupar o cargo de jardineiro, tem-se:

- p (*Alberto era moço demais para o cargo*) ARGUMENTA em favor de r (não contratá-lo);
- q (*Alberto era um bom jardineiro*) ARGUMENTA em favor de não-r (contratá-lo);
- resultado final: q é argumento mais forte (para contratá-lo) do que p (para não contratá-lo).

3.2.3 Similaridades e diferenças entre concessivas e adversativas

Diz Neves (2000) que o raciocínio pode ser encaminhado com uma correlação:

- das formulações concessivas abaixo, em que o falante refuta uma objeção;
- com possíveis formulações do tipo adversativo, em que o falante admite uma proposição.

***EMBORA** eu não assistisse a todas as aulas, começava também a aprender com elas.*

*Ele prefere ser lançado contra as pedras, **AINDA QUE** se arrebente todo.*

Construção concessiva (subordinação)	
Oração concessiva	Oração principal
Embora eu não assistisse a todas as aulas	começava também a aprender com elas.
Ainda que se arrebente todo	ele prefere ser lançado contra as pedras.

Construção adversativa correspondente (coordenação)	
Primeira coordenada	Coordenada adversativa
Eu não assistia a todas as aulas	mas começava também a aprender com elas.
(Ele) arrebenta-se todo	mas ele prefere ser lançado contra as pedras.

A operação argumentativa pode ilustrar-se da seguinte maneira:

- esquema concessivo:
 - a) alguém/você **pode me objetar** que eu não assistia a todas as aulas, e eu **não desconheço** isso;
 - b) (**de qualquer modo/ainda assim**) eu começava também a aprender com elas.
- esquema adversativo:
 - a) eu admito que eu não assistia a todas as aulas;
 - b) (**de qualquer modo/ainda assim**) eu começava também a aprender com elas.

3.3 Gramáticas recentes

Julgamos interessante para o desenvolvimento do trabalho observar a reflexão que é feita sobre as conjunções também em estudos mais recentes.

3.3.1 Gramática do português culto falado no Brasil

Para Ilari (e seus colaboradores) (2008), as conjunções pertencem a uma classe heterogênea e de difícil redução a uma definição unitária. O que nos apresenta, então, em *Gramática do português culto falado no Brasil*, é uma “abordagem que leva em conta alguns fatores que não encontraríamos entre aqueles mobilizados pela gramática tradicional”. Em seu estudo, formula e discute quatro teses sobre as conjunções:

1. são palavras dotadas de função conectiva que podem ser aplicadas às sentenças, o que as difere dos demais conectivos, como as preposições, por exemplo;
2. são externas às sentenças – não desempenham nelas função definida pela estrutura gramatical, o que as distingue dos pronomes relativos;
3. pelo tipo de relação que estabelecem, são divididas em conjunções subordinativas, coordenativas e correlativas;
4. as subordinativas se subdividem em integrantes ou circunstanciais.

Todas essas teses, diz Ilari (2008), foram qualificadas pela tradição gramatical e o que faz em seu estudo, é apontar alguns problemas, tais como o fato de as conjunções não ligarem apenas sentenças, mas também termos de uma mesma sentença; o fato de elas interferirem sim nas sentenças que articulam sintaticamente; a distinção entre subordinação e coordenação, enfim, levanta algumas questões em relação à dimensão semântico-discursiva da linguagem pelas quais as gramáticas escolares pouco ou nada se interessam. O que essas fazem, por exemplo, é apenas retratar as conjunções como único recurso gramatical capaz de explicitar o nexos semântico estabelecido entre sentenças complexas.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, julgamos interessante expor aqui o que Ilari apresenta em relação às conjunções *mas* e *embora*, tendo em vista o conceito de argumentatividade originado na Semântica Argumentativa de O. Ducrot. Segundo essa teoria, a língua natural é um instrumento não de descrição e representação do mundo, mas de envolvimento recíproco dos interlocutores. “Essa orientação ganhou força na medida em que conseguiu mostrar que muitas expressões [...] não contribuem

para formular descrições de estados de coisas, mas servem como avaliadores de argumentos em vista de possíveis conclusões”. Diz Ilari que as conjunções, além do papel sintático-semântico de “juntar sentenças”, desempenham o papel argumentativo de sinalizar a “orientação” e o peso que essas mesmas sentenças detêm enquanto argumentos para as conclusões que são objeto de negociação verbal entre os interlocutores.

Segundo a teoria, a construção *A mas B* exprime um contraste: A e B são tomadas como argumentos a favor respectivamente de duas conclusões opostas, *C* e *não-C*. Embora *C* e *não-C* não precisem ser explicitamente formuladas, faz parte do papel argumentativo de *mas* informar-nos de que *B* é mais forte, como argumento em favor de *não-C*, do que o é *A* em favor de *C*. Assim, a construção *A mas B*, em seu todo, é favorável a *não-C*, a conclusão para a qual *B* é argumento.

*A aula é gravada mas as perguntas podem ser feitas e devem... senão fica parecendo monólogo... nenhuma dúvida então?*⁷

A aula é gravada (*A*) argumenta a favor de uma conclusão (*C*) que, no contexto, poderia ser algo como *Convém alterar o tipo de interação que a classe tem mantido com o professor*. Por sua vez, *As perguntas podem ser feitas* (*B*) argumenta no sentido de que *Não convém alterar a tipo de interação que a classe tem mantido com o professor*, e esta é a conclusão que prevalece, quando o enunciado é considerado em bloco.

A conjunção *embora* desempenha o mesmo papel, já que ambas têm estatuto de operadores argumentativos, mas distinguem-se pelo ponto em que incide a maior força argumentativa (“*A mas B*” é sinônimo de “*B, embora A*”).

3.3.1.1 *As construções coordenadas: relação de adversidade*

Segundo os professores que colaboraram com Ilari neste estudo⁸, a coordenação adversativa estabelece entre duas unidades sintaticamente autônomas uma relação de contraste, que é particularizada de várias maneiras, segundo condições textuais. A combinação pode ser feita por justaposição ou, como é mais comum, por meio das conjunções. A conjunção adversativa prototípica do português é o *mas*, que deriva do

⁷ Todos os exemplos expostos aqui foram retirados da obra de Ilari. *Gramática do português culto falado no Brasil*.

⁸ Erotilde Goreti Pezatti e Sanderléia Roberta Longhin Thomazi.

advérbio latino *magis*, que era empregado para formar comparativos de superioridade perifrásticos.

Além do *mas*, existem também a perífrase conjuncional *só que*, além de um conjunto de itens lexicais de classificação fluida, como *porém*, *todavia*, *contudo*, *no entanto* e *entretanto*. Esses elementos são difíceis de serem encaixados devido ao processo de derivação histórica que os originou. São derivados dos advérbios, que sofrem processos de mudança de categoria e de sentido passando a funcionar como conjunções.

Nas sentenças coordenadas adversativas com *mas* e *só que*, cada um dos membros constitui um ato de enunciação: um tema e um rema. Entendemos por tema o segmento tomado como ponto de partida para a construção da sentença como unidade informativa, e rema o segmento acrescido ao tema, com maior carga informativa e, portanto, o centro de interesse da comunicação. Os enunciados do português seguem habitualmente o padrão tema/rema.

Dessa forma, podem ser formuladas duas condições a que toda coordenação adversativa precisa obedecer: dada uma coordenação adversativa “A, conjunção-B”, A constitui um ato de enunciação completo, capaz de funcionar de forma independente, e B é o rema em relação a A. Exemplo:

[...] a aula é gravada, *mas* as perguntas podem ser feitas.

A conjunção *mas* articula dois atos de enunciação completos e o segundo ato é o rema do primeiro.

Os vários usos das conjunções adversativas podem ser distribuídos por três grandes grupos, de acordo com o tipo de contraste que eles expressam: adversativas de conteúdo (1), epistêmicas (2) e adversativas de atos de fala (3):

Em (1) a conjunção estabelece explicitamente uma relação de oposição entre dois elementos: [...] *para alguns autores ou alguns estudiosos existem diferenças mas para outros ou na minha opinião não existe.*

Em (2) a relação de contraste pode ser explicada como resultado de um cancelamento de pressuposições (expectativas que os falantes têm a respeito do que acreditam ser apropriado no mundo): [...] *Claro que eles não têm uma cultura filtrada nem cristalizada... mas tem um bom verniz de cultura é uma coisa curiosa.*

Em (3) o contraste decorre do conflito entre as intenções e as atitudes sinalizadas pelos enunciados coordenados, incluem-se os casos em que frequentemente existe um

propósito de atenuação antecipada ou de polidez por parte do falante: *Não quero ser indelicada, mas você me deve alguns reais.*

É importante ressaltar que entre esses diferentes usos não há uma separação nítida. O limite entre um e outro tipo é fluido e há casos que poderiam se encaixar em mais de um tipo. Além disso, essa classificação permite dar conta apenas de alguns dos principais empregos das adversativas.

3.3.1.2 Valores do *mas* que não envolvem contraste

1. Marcador de inclusão:

[...] *a gente vive de motorista o dia inteiro mas o dia inteiro... uma corrida bárbara.*

Mas com valor enfático: combinado com recursos característicos da língua falada como repetições, alongamentos e entoação intensiva, produz efeitos estilísticos sem estabelecer qualquer relação de contraposição entre os membros envolvidos.

2. Marcador conversacional: o *mas* contribui para a organização dos turnos conversacionais.

- [...] *eu tenho certeza de que ele... ao entrar no colegial... e pensando num colegial profissionalizante que tenha aquilo que o atraia que são as máquinas ele vai se esquecer da outra profissão que ele pretende ter sabe?... é não:: ()*

- *mas* *não está havendo nenhuma pressão?*

3.3.1.3 As construções hipotáticas: caracterização das construções concessivas

De acordo com os colaboradores de Ilari ⁹, numa perspectiva tradicional, as construções concessivas podem ser caracterizadas como a junção de uma sentença nuclear e uma sentença concessiva, que apresenta “contrariedade a uma expectativa” ¹⁰ e opõe-se em princípio à sentença principal. Por esse motivo, é classificada como conexão “contrastiva” ou “adversativa” ¹¹. O que esse estudo de Ilari nos mostra de

⁹ Maria Helena de Moura Neves, Maria Luiza Braga e Marize Mattos Hattner.

¹⁰ Destaque do autor.

¹¹ Idem 10.

novo e interessante é que as concessivas incluem também componentes causais e condicionais.

O termo concessiva dá ideia de concessão, porém, nas construções concessivas não existe uma concessão propriamente dita. O que existe é a negação de uma relação usualmente reconhecida entre as duas sentenças. O que encontramos nos estudos tradicionais é uma confusão entre o conceito cotidiano de concessão e o uso metalinguístico da palavra.

De acordo com uma perspectiva lógico-semântica, numa construção concessiva, o fato expresso na concessiva (p) não constitui um impedimento à verdade do fato apresentado pela nuclear (q), ou seja, p não é condição suficiente para $não-q$. Observemos o exemplo:

... eu só como queijos brancos... eu evito comer outros queijos... embora goste muito.

Em princípio, a afirmação *gostar muito de outros queijos* deveria levar a um impedimento da verdade da outra afirmação: *evitar comer outros queijos*. Mas, o que verificamos é que o fato ocorre (a pessoa gosta muito de outros tipos de queijo) e não leva ao impedimento do outro fato (ela evita comer outros queijos). A pessoa dizer que gosta de outros queijos poderia ser considerado condição suficiente para comer esses queijos, mas essa relação de condição não é válida.

As concessivas são, então, ligadas às contrastivas, às condicionais e às causais, mas diferem dessas porque juntam eventos que contrariam a expectativa acerca do funcionamento normal do mundo. Mas não instauram contraste entre mundos, pois requerem o compartilhamento de conhecimentos, a plausibilidade de aceitar certas argumentações como plausíveis e de admitir objeções.

Passando para uma perspectiva pragmática, o estudo nos mostra que o que explica a especificidade dessas construções não são relações lógico-semânticas. Para entender o porquê, é preciso lembrar que as conjunções condicionais, causais e concessivas podem atuar em três domínios, o do conteúdo (1), o epistêmico (2) e o conversacional (3).

Exemplos:

(1) *normalmente eu não estou assim muito por dentro dos preços dos alimentos embora eu ouça minha tia às vezes falar que está muito caro.* No domínio do conteúdo, a relação ocorre entre os fatos ou eventos de um mundo: a concessiva apresenta os frequentes comentários da tia sobre o aumento dos preços como uma fato que não

impede o outro fato, a desinformação do falante. Há, pois, aqui, a frustração de uma expectativa de causalidade.

(2) *eu gosto muito de chuchu embora todo mundo ache chuchu uma coisa assim sem graça... aguada... mas eu gosto.* No domínio epistêmico, o que vem na nuclear contraria a conclusão a que induz a concessiva.

(3) *carne nós comemos muito no sul... se bem que a viagem que eu fiz ao sul foi há muitos anos.* No domínio conversacional, o falante estabelece a relação concessiva entre dois atos de fala independentes. Assim, no exemplo, o falante declara que se come carne no sul, e, logo em seguida, através de um outro ato de fala declarativo, se qualifica como um falante inapto para fazer afirmações categóricas quanto à alimentação no sul, já que já faz algum tempo que esteve lá. Esse domínio é o que prevalece, e reforça a hipótese de que as construções concessivas são utilizadas principalmente para negar conclusões possíveis a partir de premissas oferecidas previamente.

Parece evidente um forte componente argumentativo na construção concessiva, pois nela se pode entender que o falante pressupõe uma objeção por parte do ouvinte e assevera que tal objeção não impedirá nem modificará o que se pretende com a sentença núcleo. Dessa forma, podemos entender que existem duas etapas no pensamento concessivo: a elaboração de uma hipótese de objeção por parte do ouvinte e a refutação dessa objeção.

Essas duas etapas diferentes explicam as aproximações entre as concessivas e as condicionais, e as concessivas e as adversativas. A aproximação entre as concessivas e as condicionais se dá pelo fato de em ambas ocorrer a elaboração de uma hipótese, além de que ambos os tipos de enunciado admitem o apagamento da conjunção subordinativa e a inversão da ordem do sujeito.

Já as semelhanças entre as concessivas e as adversativas encontram-se na base argumentativa de ambas: nas adversativas o falante admite uma proposição, enquanto nas concessivas, refuta uma objeção, como mostram os exemplos:

isso faz com que... a pessoa... embora... queira fugir da regra/... não consiga... num é?

Construção concessiva (“subordinação”)	
Sentença concessiva	Sentença nuclear
<i>embora queira fugir da regra</i>	<i>a pessoa não consegue</i>

Construção adversativa correspondente (“coordenação”)	
Primeira coordenada	Coordenada adversativa
<i>(a pessoa) quer fugir da regra</i>	<i>mas não consegue</i>

3.3.2 Gramática da língua portuguesa

Gabriela Matos, colaboradora na obra de Mateus, *Gramática da língua portuguesa* (2004), faz uma distinção entre conjunções e outros conectores de coordenação. Segundo ela, “a coordenação é caracteristicamente estabelecida pela presença de conjunções cuja função é explicitar o nexos entre os termos coordenados”. Essas conjunções são palavras que veiculam valores de adição (*Os quadros e esculturas desse artista plástico estão agora patentes ao Público no Centro Cultural de Belém*), alternância (*Os quadros de pintores famosos ou qualquer outra peça de arte podem atingir preços exorbitantes nesses leilões*) ou contraste (*As crianças estavam com sono mas não adormeceram cedo*) entre os termos coordenados.¹²

Além das conjunções, outros conectores podem fixar o nexos semântico entre os termos coordenados:

Ele encomendou os livros e eles chegaram pouco tempo depois. (e: conjunção)

Está a chover, por isso, debes levar uma gabardina. (por isso: expressão conectiva)

Essa distinção entre conjunção e conectores nem sempre é estabelecida nos estudos gramaticais que se baseiam fundamentalmente na função semântica desempenhada por ambos: a de estabelecer o nexos entre os membros coordenados. Porém, o que este estudo de Mateus nos mostra é que há diferenças formais importantes entre eles, que nos permitem concluir que, embora as conjunções coordenativas possam ser consideradas como uma subclasse específica de conectores, nem todos os conectores que surgem em estrutura de coordenação são conjunções.

¹² Exemplos retirados da obra de Mira Mateus

Os conectores são expressões que têm um âmbito mais geral do que as conjunções. Ocorrem tanto na coordenação como na subordinação, mantendo o seu papel de explicitar a ligação entre os constituintes envolvidos.

As conjunções coordenativas são classificadas de acordo com o nexos semântico que veiculam. São elas: copulativas (aditivas), disjuntivas (alternativas) e adversativas. Estas exprimem um contraste entre os membros coordenados. A conjunção simples que representa esse valor é *mas*. Há, ainda, mesmo que em menor número de contexto, a adversativa *senão* (com a presença de um elemento negativo precedendo-a), e outras unidades tradicionalmente consideradas conjunções adversativas, como *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto*, que pelo comportamento que têm, afastam-se das conjunções e são consideradas como conectores.

Os bilhetes custaram caro mas o espetáculo mereceu a pena.

Ninguém senão ele era capaz de obter tão bom resultado sem ter estudado nada!

No mesmo estudo de Mateus (2004), podemos observar o que apresenta sobre as orações concessivas: são aquelas que exprimem um conteúdo semântico que contrasta com aquilo que, dado o nosso conhecimento do mundo, se esperaria a partir do conteúdo semântico da proposição com a qual se combina. Os conectores que exprimem esses valores são *embora*, *conquanto*, *ainda que*, *posto que*, *(se) bem que*, *apesar de que*, *apesar de*.

De acordo com a modalidade que regula a asserção, as orações concessivas de dividem em factuais, hipotéticas e contrafactuais.

- factuais: *Fui sair, embora tivesse muito trabalho. / Está a chover, ainda que esteja muito calor.*

O que encontramos nesse tipo de oração é o seguinte:

I – a ocorrência / existência de uma situação inesperada relativamente a outra, dado o nosso conhecimento ou a nossa percepção do curso normal dos acontecimentos no mundo;

II – a ocorrência / existência de uma situação que não é conforme às expectativas de um dado indivíduo sobre o curso previsível ou desejável dos acontecimentos.

- hipotéticas: *Mesmo que chova, nós iremos sair. / Mesmo se chover, nós iremos sair. / Embora possa chover, nós iremos sair.*

Mesmo que e mesmo se têm sentido simultaneamente contrastivo e condicional. Mas os outros conectores podem também aparecer nesse tipo de enunciado, se a oração concessiva exprimir sentido hipotético através, por exemplo, do modal *poder*.

- contrafactuais: *Mesmo que ele tivesse chegado a tempo, não teria visto o espetáculo.* / *Ele não teria visto o espetáculo, mesmo que tivesse chegado a tempo.*

Diante do que expusemos, podemos concluir que a Gramática Tradicional, desde a mais antiga a que tivemos acesso (do ano de 1871), apresenta-nos apenas um quadro classificatório quando trata das conjunções. Todos os estudiosos dizem que é a classe gramatical que expressa relação de nexos entre as proposições, ou que relacionam, ligam orações. Depois disso, limitam-se a classificá-las, de acordo com que estabelecem entre as orações.

Apenas em Neves (2000) e no estudo organizado por Ilari encontramos o papel argumentativo das conjunções. Como o nosso trabalho se propôs a analisar a argumentação do aluno no uso dos marcadores adversativos e concessivos, sua capacidade discursiva, esses estudos levantados foram muito importantes para o trabalho em geral.

3.4 As noções adverbiais na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas: relação de implicação

As abordagens das marcas apresentadas neste capítulo nos dão parâmetros para observar que há a necessidade nos estudos linguísticos de desenvolver uma reflexão que ultrapasse as fronteiras do estudo classificatório, em que a língua seja vista em sua dinamicidade. Estudos como os de Neves (2000), Ilari (2008) e Mateus (2004) já deram um passo nessa direção ao apontar que a língua em uso vai além dos quadros de exemplos previstos pela gramática, que há possibilidades e combinações que não se encaixam nos parâmetros classificatórios e cristalizados dos manuais.

Pretendemos com nossa proposta de trabalho, trazer à tona os mecanismos e as operações linguísticas que geram a construção de significação.

Conforme já citamos anteriormente, devemos abandonar a perspectiva estática que as gramáticas tradicionais têm da língua, e adotar uma perspectiva dinâmica de estudo. Na perspectiva estática, trabalha-se com categorias prontas, já construídas (o

signo, verbos, substantivos, etc.); propõe-se que a linguagem seja determinada; separa-se léxico de gramática; apenas o objeto (a língua) é levado em conta. De acordo com Rezende (2000), alguns estudos estáticos dos fenômenos de língua acabaram criando duas classes de entidades gramaticais: as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais cheias e, portanto, signos e entidades não-tão-cheias, quase-signos, quase-unidades. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela sintaxe, quer dizer, pela organização das primeiras entidades, as mais determinadas. (REZENDE 2000, p.13)

Tem-se assim, “uma parte da gramática que fica com o léxico e a sua morfologia (a unidade construída), e a outra parte que constitui a sintaxe (a estrutura construtora)” (REZENDE, 2000, p.13).

Contrariamente, em uma perspectiva dinâmica, considera-se o processo de construção das categorias, isto é, a existência de *noções*, que por meio de *relações* e *operações* poderão dar origem tanto ao léxico quanto à gramática (REZENDE, 2000), e por esse motivo, a natureza da linguagem é indeterminada; propõe-se a articulação entre léxico e gramática; considera-se não somente o objeto (língua), mas também o sujeito.

Assim, de acordo com a autora, interessa-nos na abordagem dinâmica defender a ideia de que qualquer entidade nocional, lexical ou gramatical, é um quase-signo, é um dêitico. Desse modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada. Esses quase-signos (e não há no enfoque dinâmico algumas entidades de língua que sejam mais determinadas e outras que sejam menos determinadas) organizam-se em configurações específicas de léxico e gramática, construindo representações (...). Não se trabalha, na abordagem dinâmica, nem com categorias gramaticais construídas, tais como nome, verbo, etc., nem com a unidade signo (...). Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém como signo, como ele deixa de ser signo. (REZENDE, 2000, p.15)

Propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas é, de acordo com Rezende, “um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos” (2000, p. 26).

Na orientação enunciativa que defendemos, a perspectiva é dinâmica, e isso implica que conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas; que postulamos que a linguagem é

fundamentalmente ambígua; que as expressões e representações em língua jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse *égarement* que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar (...) (REZENDE, 2000, p. 16)

A proposta culioliana de que existe um grau zero de categorização coincide com esta concepção. Assim, parte-se de um grau zero, para em seguida, procurar os elementos que marquem nas diversas línguas as operações enunciativas gerais (essas operações remetem às categorias de modalidade, aspecto, determinação e diátese). Trata-se de uma postura transcategorial, que não assume classificações *a priori*, isso porque o valor gramatical atribuído a uma expressão linguística não é estável e não se encaixa em uma classificação, e assim sendo, um determinado item pode passar de advérbio a conjunção, de adjetivo para advérbio, motivo pelo qual não se justifica que as “etiquetas”, a classificação, sejam pré-estabelecidas. A etiquetagem pode sim ocorrer, mas somente em fim de processo, após a construção das operações envolvidas na produção de um enunciado.

3.5 Noções adverbiais nos materiais didáticos

Neste capítulo, faremos uma exposição do que propõem os materiais didáticos sobre as noções adverbiais mostrando que a perspectiva adotada no ensino alinha-se com o quadro tradicional.

A princípio, tínhamos escolhido três manuais para serem apresentados. Todos foram utilizados (pela mestrandia) em colégios particulares da cidade de São Carlos, anos antes à pesquisa. Mas, pelo fato de apresentarem uma abordagem muito próxima, limitamo-nos em explicar apenas um como amostra dos demais. Consideramos importante ressaltar que foi também trabalhando dessa maneira que começamos a questionar o ensino de língua portuguesa.

Notamos que são materiais modernos, coloridos, ricos em ilustrações interessantes, em textos literários, midiáticos, clássicos e atuais, que têm como objetivo despertar a atenção dos alunos e, dessa forma, contribuir para o bom desenvolvimento das aulas. Apesar de todas essas qualidades, no que tange ao ensino da gramática, não satisfazem completamente, pois visam somente ao ensino da gramática tradicional, um

ensino pautado, dilacerado, apresentado em quadros classificatórios, em regras a serem decoradas.

Esses materiais, em sua maioria, entregam ao aluno o conteúdo pronto, basta ao professor aplicá-lo; em momento algum levam os alunos a uma reflexão, o que torna a aula monótona e desmotivante. Isso acontece, mesmo que os Parâmetros Curriculares do Ensino de Língua Portuguesa sugiram que a linguagem é uma atividade de natureza reflexiva:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (PCN's, 1997, p. 38)

Não é difícil ouvirmos alunos dizendo que a aula de português não serve para nada, que é cansativa, chata, enfim, muitos têm uma aversão generalizada em relação à aula.

Os PCNs advertem sobre o ensino da gramática nos moldes habituais:

Ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (PCN's, 1997, p. 39).

Vamos ao material ¹³.

3.5.1 O que apresenta o manual

Este material inclui o estudo das conjunções (elementos de ligação) no 7º ano do Ensino Fundamental (antiga 6ª série) como pré-requisito para o estudo da sintaxe. Assim inicia:

Conjunção é a palavra invariável que liga orações ou termos de uma oração, estabelecendo uma relação entre elas.

¹³ Analisar diferentes materiais didáticos não é o objetivo principal de nossa pesquisa. Por esse motivo, optamos por não revelar as referências bibliográficas do livro escolhido.

Locução conjuntiva é o conjunto de duas ou mais palavras com valor de conjunção. A locução conjuntiva sempre termina com a conjunção **que**.

Classificação:

Veja algumas relações de sentido que podem ser estabelecidas pelas conjunções e os nomes atribuídos a elas em função desses sentidos:

Adição (aditiva): e, nem.

Causa (causal): porque, já que, visto que.

Conclusão (conclusiva): portanto, logo, por isso, por conseguinte.

Condição (condicional): se, caso.

Finalidade (final): para que, a fim de que.

Oposição (adversativa): mas, porém, contudo, entretanto.

Tempo (temporal): quando, assim que, logo que.

Exposição de alguns exercícios:

1. Consulte o quadro abaixo para identificar as ideias expressas pelas conjunções em destaque e resolver as adivinhas.

Oposição	proporção	condição	adição
----------	-----------	----------	--------

a) Capinha sobre capinha

Capinha do mesmo pano

Se não adivinhas agora

Te dou o prazo de um ano.

b) Quanto mais se tira maior fica.

c) Adoro inverter as coisas,

Mas me usam mesmo assim.

Tudo o que mostro é verdade,

Se você olha para mim.

Trago todos para dentro,

Sem deixar ninguém entrar.

Você faz e eu faço o mesmo,

Não me canso de imitar.

2. Leia a tira



- Qual habilidade da traça amestrada é destacada na tira?
- O que indica que a frase do segundo quadrinho será continuada no quadrinho seguinte?
- Que conjunção está unindo as duas orações?
- A relação expressa por essa conjunção, nesse caso, não é de adição, mas de oposição, de contraste. Por quê?

3. Complete o parágrafo a seguir, usando as conjunções indicadas.

Você começa quando aprende a juntar as letras; faz frases engraçadinhas que seu avô acha gênio e mostra a todo mundo. Você se convence, (conclusiva), de que é escritor. Essa convicção, que poderia ser apenas um compromisso, torna-se um desafio: escrever é expor sua alma, (adversativa) ela, às vezes, prefere se esconder.

(adaptação de trecho de Raquel de Queiroz. Escrever. In: *Boa companhia: crônicas*)

Como discutimos acima, o ensino de língua portuguesa é bem pautado, dilacerado. Depois de estudar a classificação das conjunções, no primeiro semestre do 7º ano, os alunos só voltam no assunto no segundo semestre do 8º ano:

A oração subordinada que exerce a mesma função de um adjunto adverbial chama-se **oração subordinada adverbial**.

Classificação:

Oração subordinada adverbial temporal: expressa circunstância de tempo.

As orações subordinadas adverbiais temporais são introduzidas pelas conjunções e locuções conjuntivas quando, assim que, logo que, enquanto que, etc.

Oração subordinada adverbial causal: expressa circunstância de causa.

As orações subordinadas adverbiais causais são introduzidas pelas conjunções e locuções conjuntivas porque, visto que, já que, como, etc.

Oração subordinada adverbial comparativa: expressa circunstância de comparação.

As orações subordinadas adverbiais comparativas são introduzidas pelas conjunções como, que, do que (precedidas de tão, tanto, mais, menos, pior, melhor, maior, menor) quanto, assim como, assim, etc.

Oração subordinada adverbial conformativa: expressa circunstância de conformidade com o pensamento expresso na oração principal.

As orações subordinadas adverbiais conformativas são introduzidas pelas conjunções como, conforme, segundo, consoante.

Oração subordinada adverbial condicional: expressa uma hipótese, uma condição para que o fato da oração principal seja realizado.

As orações subordinadas adverbiais condicionais são introduzidas pelas conjunções se, caso, salvo se, desde que, exceto se, contanto que, a menos que, etc.

Oração subordinada adverbial consecutiva: indica uma consequência resultante de um fato expresso na oração principal.

As orações subordinadas adverbiais consecutivas são introduzidas pelas conjunções e locuções conjuntivas (tão)... que, (tanto)... que, (tal)... que, (tamanho)... que, de modo que, etc.

Oração subordinada adverbial concessiva: expressa uma concessão, um fato contrário à ideia expressa pelo verbo da oração principal.

As orações subordinadas adverbiais concessivas são introduzidas pelas conjunções embora, ainda que, posto que, a menos que, se bem que, mesmo que, apesar que, por mais que, conquanto, etc.

Oração subordinada adverbial final: indica uma finalidade, ou objetivo ou fim daquilo que se declara na oração principal.

As orações subordinadas adverbiais finais são introduzidas pelas conjunções e locuções conjuntivas para que, a fim de que, etc.

Oração subordinada adverbial proporcional: indica uma relação de gradação ou proporcionalidade com a oração principal.

As orações subordinadas adverbiais finais são introduzidas pelas locuções conjuntivas à medida que, à proporção que, ao passo que, etc.

3.5.2 Exposição de algumas atividades

1. Acrescente a cada oração a seguir uma oração subordinada adverbial de acordo com a indicação entre parênteses:

a) *Insistiu tanto para ficarmos um pouco mais...* (consecutiva)

b) *Nós chegaremos a tempo...* (concessiva)

c) *A sociedade precisa unir esforços...* (final)

d) *Ficamos mais experientes...* (proporcional)

2. Nos trechos a seguir, encontre as orações pedidas:

Agora tem força de lei: não importa o que façam homens e mulheres daqui para a frente, seu planeta ficará bem menos hospitaleiro. Tempestades e secas serão mais frequentes. Furacões e tufões, mais intensos. O nível do mar subirá pelos próximos mil anos, mesmo que a espécie desapareça da face da Terra nesse meio tempo.

Marcelo Leite. A culpa é nossa. In: Folha de S. Paulo, 3 fev. 2007. Ciência.

Deter o aquecimento global vai ser difícil, os resultados vão demorar a aparecer e vai ser preciso negociar muito para que o potencial de redução na emissão de gases-estufa nos países em desenvolvimento possa ser aproveitado.

Rafael Garcia. Emissão precisa cair pela metade. In: Folha de S. Paulo, 3 fev. 2007. Ciência.

O Brasil tem a vantagem de usar em grande escala álcool combustível, de modo que o CO₂ emitido é reabsorvido no crescimento da cana. Usa hidrelétricas, que emitem muito menos gases do que as termelétricas.

Luiz Pinguelli Rosa. O clima da Terra e a redução das incertezas. In: Folha de S. Paulo, 16 fev. 2007. Tendências/Debates.

À medida que o mundo se aproxima de um acordo eficaz para combater a mudança climática, o conflito político entre países ricos e pobres tende a se acentuar.

Claudio Angelo. Solução para o clima acirra conflito entre ricos e pobres. In: Folha de S. Paulo, 3 maio 2007. Ciência.

a) *Oração subordinada adverbial final.*

b) *Oração subordinada adverbial concessiva.*

c) *Oração subordinada adverbial proporcional.*

d) *Oração subordinada adverbial consecutiva.*

Logo no início do 9º ano, o material volta a abordar o estudo das conjunções:

*Conjunções que relacionam termos ou orações com o mesmo valor sintático são denominadas **conjunções coordenativas**: A viagem começou bem e acabou mal.*

As conjunções coordenativas são classificadas de acordo com a relação que estabelecem entre os termos ou orações.

Aditivas (adição, soma): e, nem, não só... mas também, etc.

Adversativas (oposição, contraste): mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, etc.

Alternativas (alternância ou exclusão): ou, ora... ora, etc.

Conclusivas (conclusão ou consequência): logo, portanto, pois, etc.

Explicativas (explicação): pois, que, porque, etc.

Do mesmo modo, o material classifica as orações coordenadas sindéticas. Observe uma atividade:

Leia a tira abaixo.



- Que conjunção poderia substituir o e na oração “E dá pra você voar neles” para que a oração dita por Calvin seja conclusiva?
- Que conjunção poderia introduzir a fala: “Este não é o tapete do corredor?”, uma vez que ela está em oposição à fala de Calvin no quadrinho anterior?
- Como a oração se classificaria com a presença da conjunção?

Observamos um estudo estático, classificatório do conteúdo; o aluno, ao fazer as atividades propostas, pode recorrer ao quadro (classificatório, estático, “acabado”) e assim, não há abertura para uma possível reflexão por parte do aprendiz, que apenas preenche lacunas com a classificação atribuída ou ao contrário, indica a relação que cada elemento estabelece em frases dadas; enfim, são atividades classificatórias, de memorização ou de reprodução. Notamos, por exemplo, que não há abertura para reflexão que justifique o fato de a conjunção ter duas classificações, isso apenas aparece, sem nenhuma explicação, o que não condiz com a proposta teórica que defendemos.

Vale ressaltar aqui que a maioria dos colégios opta por dividir as aulas de língua portuguesa: das cinco aulas que todo o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) tem durante a semana, três são destinadas aos estudos gramaticais e as duas restantes são de interpretação e produção de textos. Importante registrar também que cada ano tem dois

professores diferentes para cada uma das frentes que compõem os estudos de língua portuguesa, o que torna ainda mais abrangente a desarticulação entre gramática e produção/interpretação de textos discutida ao longo da pesquisa.

Dessa maneira, podemos concluir,

- que tais modelos apresentam uma riqueza de informação, grande número e variedade de leitura e exercícios, mas ainda cometem um grande erro no ensino, que é não considerar o aluno como sujeito que constrói o processo de significação. Citamos, sobre isso, a reflexão de Rezende (2000):

Ao mesmo tempo que convivemos em sala de aula, assim como na vida, com uma intensa variação de estilos, as abordagens de ensino e as pessoas que refletem sobre tal tema procuram encontrar nos textos orais e escritos dos alunos não o estilo de cada um, a sua possibilidade, mas as variáveis dos sociolinguistas e dos psicolinguistas (norma culta, variação de classe social, regional etc.). Desaparecem, então, no ensino o todo e a parte, em razão da ausência de uma reflexão sobre a linguagem que pudesse realmente sustentar a existência de *mecanismos de estilo*, ou ainda, o modo como cada sujeito-aprendiz dá expressão à sua experiência singular.

- que as escolas carecem de um método que leve o aluno a refletir sobre a língua, que faz com que ele tenha desejo ou curiosidade em desvendá-la e não somente decora-la.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Metodologia

O referencial metodológico que adotamos foi apresentado no item 3 do segundo capítulo do trabalho.

4.1.1 Seleção do *corpus*

O material de análise desta pesquisa foi organizado a partir de registros de redações escolares recolhidas de todas as séries do Ensino Fundamental II (antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) em escolas públicas das cidades de São Carlos e Rio Claro. Considerando que em nosso trabalho procuramos relacionar as questões linguísticas aos mecanismos de ensino/aprendizagem de língua, concluímos que esses textos escolares seriam um material que nos revelaria com maior nitidez a inserção do sujeito na elaboração do enunciado, os meios de utilização das marcas em questão (não recobertos totalmente pela gramática), assim como as condições que geram seu emprego. Além disso, esses exemplos retirados de produções escolares também poderiam sinalizar com precisão os mecanismos e operações utilizados pelos alunos na construção de enunciados.

4.2 Considerações iniciais sobre as noções adversativas e concessivas

Em debate, Culioli (1990) apresenta alguns exemplos que são de extrema importância para o início de nossas análises. Diz o linguista:

Quand j'ai dit, tout à l'heure, "*Il fume mais peu*" est accepté par tout locuteur francophone, alors que "*Il fume mais un peu*" ne va pas très bien, quand j'ai ajouté que "*Il fume, mais un tout petit peu*", j'ai produit, par manipulation, un ensemble d'observations, en apparence fluctuantes et éparées. J'ai constitué un problème, en constituant cet ensemble de séquences textuelles. Trouver une solution, c'est

expliquer pourquoi certaines séquences sont “bonnes”, d’autres “mauvaise”, pourquoi j’améliore une mauvaise séquence grâce à telle ou telle manipulation.¹⁴

Na sequência, Culioli explica:

L’idée fondamentale est qu’il n’existe pas d’occurrence textuelle isolée. Ainsi, lorsqu’un sujet produit un énoncé (c’est-à-dire une occurrence textuelle, elle-même composée d’occurrences de termes constitutifs), cet énoncé, et chacune de ses parties constitutives, est située dans un espace énonciatif muni d’un système de coordonnées subjectives et spacio-temporelles, pris dans un champ de relations inter-sujets, et toute occurrence fait partie d’un agrégat structuré d’occurrences qui forment un domaine. Ce domaine se compose d’un intérieur (valeurs positives) muni d’un centre (qui fournit la valeur typique, et je parlerai de centre organisateur; ou la valeur par excellence – haut degré élatif – et je parle d’attracteur); d’un extérieur (valeurs totalement autres, valeur nulle, partie vide); d’une frontière. On a ainsi un domaine qui localise toute occurrence dans une zone (centre; intérieur; frontière; extérieur). Quand je dis “*Il fume*”, je renvoie à l’intérieur (“*Il fume, sans plus*”), c’est-à-dire une valeur positive ni excessivement élevée, ni tendant à être nulle. Or, *Mais* marque le passage d’une zone à une autre; d’un autre côté, *un peu* marque une quantité positive sans plus, *peu* une quantité tendant vers l’extérieur (frontière). Ainsi, “*Il fume mais un peu*” est mal formé parce qu’on a intérieur *mais* intérieur; “*Il fume mais peu*” fournit intérieur *mais* frontière, *seulement* marque une orientation vers l’extérieur (d’où une localisation dans la frontière). Ainsi, “*Il fume mais un peu seulement*” rétablit le schéma intérieur *mais* frontière, que l’on retrouve avec “*Il fume mais un tout petit peu*”.¹⁵

¹⁴ Tradução: Quando eu digo “*Ele fuma mas pouco*” é aceito por qualquer locutor francófono, ao passo que “*Ele fuma mas um pouco*” não soa bem, quando eu acrescento que “*Ele fuma, mas um pouco somente*” fica bom, assim como “*Ele fuma mas apenas um pouquinho*”, eu produzi, por manipulação, um conjunto de observações, aparentemente flutuantes e esparsas. Eu causei um problema, constituindo esse conjunto de sequências textuais. Encontrar uma solução é explicar por que certas sequências são “boas”, outras “ruins”, por que eu melhoro uma sequência ruim graças a tal ou tal manipulação.

¹⁵ Tradução: A ideia fundamental é que não existe ocorrência textual isolada. Assim, quando um sujeito produz um enunciado (ou seja, uma ocorrência textual, ela própria composta de ocorrências de termos constitutivos), esse enunciado, e cada uma de suas partes constitutivas, está situado num espaço enunciativo munido de um sistema de coordenadas subjetivas e espaço-temporais, tomadas num campo de relações inter-sujeitos, e toda ocorrência faz parte de um agregado estruturado de ocorrências que formam um domínio. Esse domínio é composto de um interior (valores positivos) munido de um centro (que fornece o valor típico, e eu chamarei de centro organizador; ou o valor por excelência que chamarei de atrator); de um exterior (outros valores, valor nulo, parte vazia); de uma fronteira. Há também um domínio que localiza toda ocorrência em uma zona (centro; interior; fronteira, exterior). Quando digo “*Ele fuma*”, remeto ao interior (“*Ele fuma, e mais nada*”), ou seja, um valor positivo nem excessivamente elevado, nem tendendo a ser nulo. Ora, *Mas* marca a passagem de uma zona à outra; de um lado, *um pouco* marca somente uma quantidade positiva, *pouco* uma quantidade tendendo ao exterior (fronteira). Assim, “*Ele fuma mas um pouco*” é mal formado porque há interior *mas* interior; “*Ele fuma mas pouco*” fornece interior *mas* fronteira; *somente* marca uma orientação para o exterior (ou uma localização na fronteira). Assim, “*Ele fuma mas um pouco somente*” restabelece o esquema interior *mas* fronteira, que encontramos em “*Ele fuma mas apenas um pouquinho*”.

lexias em tensão, a partir da qual trabalhamos com a relação predicativa e enunciativa, conforme se segue:

“As mulheres sempre cumpre coisas mas tem mulhe que fala mas não faz.”¹⁶

- relação primitiva:

< mulher fala x >

faz que

< mulher faz x >

< mulher não fala x >

faz que

< mulher não faz x >

- relação predicativa:

Dada a relação primitiva acima, os termos podem ordenar-se, na relação predicativa, a partir de <mulher>, de <falar x>, de <fazer x>; assim, podemos ter algumas possibilidades, representadas pelas seguintes famílias parafrásticas:

< As mulheres > *falam x e fazem x;*

< Falar x > *é fácil, difícil é fazer x, mas não para as mulheres;*

< Fazer x > *é preciso se se falar que faz x, isso para as mulheres; etc*

- relação enunciativa:

O conjunto de marcas enunciativas vai possibilitar o estabelecimento de uma variedade de noções, que podem ser observadas pelas famílias parafrásticas exemplificadas abaixo. Assim, sobre a relação primitiva, instalam-se essas marcas que, em relação de interdependência, vão dar o contorno enunciativo à enunciação:

¹⁶ Exemplo retirado do texto de um aluno da 5ª série de uma escola da rede pública da cidade de Rio Claro. A professora pediu a seus alunos que desenvolvessem um texto com o seguinte título: “Dizer é fácil, fazer é que são elas”, como propunha o material didático.

- marcas de qualificação/quantificação:

- As mulheres / Todas as mulheres / Algumas mulheres / Maria etc;

- marcas de transitividade/causalidade:

- As mulheres <falam x> e <fazem x>;

- Todas as mulheres *que* <falam x>, <fazem x>;

- Algumas mulheres <falam x> e *não* <fazem x>;

- As mulheres <*quando*> <falam x>, <fazem x>;

- Maria <falou x> e *não* <fez x>, nem parece mulher;

- Maria é mulher <*portanto*> <fala x> e <faz x>

- Mulher que é mulher <*se*> <fala x>, <faz x>, etc;

- marcas de modalização:

Caracterizam-se como assertivas (afirmativas, negativas ou neutras), como da ordem da possibilidade (desde o muito provável ao pouco provável), da ordem da apreciação, e da ênfase. Pode haver a concorrência entre esses valores:

- assertiva afirmativa: As mulheres <*falam*> x e <*fazem*> x;

- possibilidade: Como é mulher, <*talvez*> <fale> x e <faça> x;

- apreciação: É mulher, *nem parece*, <falou> x e não <fez> x.

- ênfase: *Que mulher*, <falou> x e <fez> x !

- marcas de tempo/aspectualização e espaço: essas marcas estabelecem-se na relação entre o tempo, o intervalo de tempo, e o espaço da enunciação e do enunciado. A partir do tempo e do espaço da enunciação <agora>, <aqui>, estabelecem-se outros tantos valores no eixo espaço-temporal.

- As mulheres falam x e fazem x (presente, espaço-indeterminado);

- Nem todas as mulheres sempre falam x e fazem x (presente, espaço-indeterminado);

- Maria falou x e não fez x (passado pontual, espaço-onde falou); etc

Essas etapas de análise que apresentamos sustentam o nosso trabalho. Diante dos questionamentos que levantamos sobre o constante emprego do *Mas* nos textos dos alunos, em predicções que veiculam noções de adversidade e concessão (ou a ausência de outros conectivos ou mesmo de quaisquer conectivos), partiremos de uma relação primitiva já prevista, para explorarmos as possíveis relações predicativas e enunciativas e suas implicações dialógicas.

4.4 Análise dos dados retirados dos textos dos alunos

Justificados o *corpus* e a metodologia de nosso trabalho, resta-nos colocá-los em prática.

Como ponto de partida para o estudo do funcionamento das marcas adversativas e concessivas, examinaremos o comportamento da sequência de alguns enunciados abaixo:

TEXTO (1)

Vários fatos marcaram a guerra no Iraque, mas a mais emocionante que marcou muito aquela época foi quando um soldado resgatou um bebê que durante a guerra foi deixado pela mãe dentro de uma casa abandonada. O lugar estava em péssimas condições, e o bebê estava deitado em um colchonete no chão.

O fato ocorreu da seguinte forma: Durante o momento de Guerra, um dos soldados ouviu choro de criança, sem pensar mais que duas vezes, foi à cominho para ver de onde vinha e logo avistou uma casa abandonada. Ele abriu a porta e encontrou um bebê somente de fralda sem agasalho algum e aos choros; “Deve estar com muito frio e fome” pensou o soldado naquele momento de muita emoção. O soldado pegou a criança no colo e cobriu com uma manta que estava ali do lado.

Logo após, levou o bebê para o comandante ver e seus outros companheiros, todos ficaram surpresos, mas mesmo assim continuaram a guerra com muita crueldade a seu adversário.

O soldado pegou a criança e o levou para um lugar mais calmo. Ele deu mamadeira a ela e sentou-se em um canto com o bebê, o soldado ficou minutos pensativo. “O que fazia ele ali exterminando pessoas em vez de estar salvando?”. Naquele momento ele sentiu seu coração ficar apertado e ao mesmo tempo sentiu-se a pessoa mais cruel que existe na face da terra; ele viu que somente o tempo mesmo para lhe mostrar o caminho correto a seguir. Ele levou a criança para adoção e resolveu que gostaria de abandonar a sua carreira, porque não queria mais continuar destruindo vidas, embora seja inocente ou não.

“Logo após, levou o bebê para o comandante ver e seus outros companheiros, todos ficaram surpresos, mas mesmo assim continuaram a guerra com muita crueldade a seu adversário.”¹⁷

(invariância)

(+)	(-)
<encontrar o bebê>	<não encontrar o bebê>
<ficar surpreso>	<não ficar surpreso>
faz que	faz que
<parem a guerra>	<continuem a guerra>

(= Embora tenham encontrado um bebê e tenham ficado muito surpresos, os soldados continuaram a guerra com muita crueldade)

A tematização nessa ocorrência se dá da seguinte forma: os soldados não pararam a guerra porque nunca parariam, por motivo nenhum deixariam de matar, de derrotar os adversários. Ou, nem mesmo a presença de uma frágil criança, um bebê indefeso, fez que os soldados parassem a guerra. E argumenta com os dados: no meio de uma guerra sangrenta, encontrar um bebê levaria os soldados a uma reflexão: continuar a guerra ou, o mais provável, “erguer uma bandeira da paz”? Encontrar um bebê no meio de uma guerra sangrenta, ficar surpreso com a presença da criança levaria os soldados a pararem a guerra, mas não nesse caso. Eles continuaram a guerra com crueldade, mesmo tendo ficado surpresos com aquele pobre ser. Costuma ser assim, crianças “amolecem” os corações dos adultos, mas não dos soldados.

Como já expusemos acima, a organização discursiva com o uso do *mas* reforçado com *mesmo assim* responde por diferentes relações pré-construídas. Cada uma das organizações tem um pré-construído discursivo, algo cristalizado, estabilizado, que está na relação social e psicológica do interlocutor. A argumentação, nessa ocorrência, parte de <os bebês fazem com que os soldados parem a guerra> (tematização). O interlocutor, dessa forma, trabalha com o fato de que nas guerras, os

¹⁷ Esse tema foi proposto para alunos da 6ª série em uma escola da periferia de São Carlos. Como proposto pelo material, a professora leu um trecho do livro *Robinson Crusoe*, explicou aos alunos essa história de aventura e pediu a eles que escrevessem uma outra, baseados na que ouviram.

soldados são muito cruéis, não encaram as pessoas como seres humanos, mas sim como adversários, que devem ser combatidos. O *mas mesmo assim* funciona como o embora no que diz respeito à argumentação, porque nega, quebra o pré-construído, o estabilizado socialmente: <nem a presença de um bebê indefeso fez com que os soldados parassem a guerra>. Costuma ser assim, como já citado, as crianças encham os corações de sentimentos, de esperança, são símbolos da vida, da paz, da inocência, mas não na guerra, porque os soldados não deixaram de atacar os adversários com crueldade.

A adversativa, nesse enunciado, marca uma negação de inferência. Segundo Neves, “vem contrariada a inferência de um argumento enunciado anteriormente. No primeiro segmento há asseveração, com admissão de um fato; no segundo segmento expressa-se a não aceitação da inferência daquilo que foi asseverado”:

Os soldados terem ficado surpresos, emocionados com a situação do bebê, “*somente de fralda sem agasalho algum e aos choros*” implica em os soldados serem influenciados e não continuarem a guerra com tanta crueldade.

Os soldados tinham tudo para não continuarem a guerra (e todos sabiam disso), mas (mesmo assim sim), continuaram, e com muita crueldade.

Os soldados tinham um motivo muito forte para pararem a guerra, todos eles sabiam disso, todos estavam surpresos com a frágil criatura, porém, continuaram.

Apesar de estarem surpresos com o frágil bebê, mesmo estando surpresos com a presença de um bebê naquele local perigoso, sangrento, (ainda assim) continuaram a guerra com crueldade.

- Vocês ficaram surpresos quando encontraram o bebê, não ficaram?
- Ficamos, todos ficamos muito surpresos.
- E ainda assim continuaram a guerra?
- Sim, mesmo surpresos, continuamos a guerra com crueldade.

Feitas essas considerações, podemos partir para análise em etapas:

- a relação primitiva, como vimos, diz respeito à qualificação dos termos em relação, o que aponta para a relação semântica de cada termo. É representada por uma léxis (λ) que é formada por uma tripla relação estabelecida entre um termo localizado, um relator e um termo localizador, tal como podemos representar: a R b, onde < a (termo localizado) R (relator) b (termo localizador)>.

No exemplo acima, verifica-se que a marca *mas mesmo assim* relaciona duas léxis:

<encontrar bebê na guerra>	implica	<parar a guerra>
	<i>x</i>	
<encontrar bebê na guerra>	não implica	<parar a guerra>

<ficar surpreso>	implica	<parar a guerra>
	<i>x</i>	
<ficar surpreso>	não implica	<parar a guerra>

- relação predicativa: são definidos o termo de partida e o termo alvo do processo enunciativo. Nesse momento, ocorre a ordenação do enunciado, que se pode fazer pela seleção de qualquer um dos termos da relação (a, R ou b). Essa seleção define aquilo que se deseja tematizar na enunciação. Assim, observa-se que a relação primitiva deixa aberta uma série de possibilidades de organização dos termos da enunciação. A essa cadeia de possibilidades Culioli dá o nome de família parafrástica, a partir da qual o enunciador vai optar quer por uma ou outra construção dependendo da intenção de significação em jogo. Dada a relação primitiva acima, os termos podem ordenar-se, na relação predicativa, a partir de <encontrar bebê na guerra>/<ficar surpreso>, de <parar a guerra>. Assim, podemos ter algumas possibilidades, representadas pelas seguintes famílias parafrásticas:

<encontrar bebê na guerra>/ <ficar surpreso > implica <parar a guerra> e eles pararam;

não é fácil <parar a guerra>, mas não para aqueles soldados que <encontraram o bebê> e <ficaram surpresos>;

todos os outros soldados continuariam a guerra com crueldade, exceto aqueles que <encontraram o bebê>

Retomando a tematização: <os bebês fazem com que os soldados parem a guerra>, temos:

- Vocês encontraram um bebê abandonado?
- Sim, encontramos esse bebê no meio da guerra sangrenta.
- Então vocês pararam a guerra?
- Não. Pegamos o bebê somente de fralda, chorando, provavelmente com fome e com frio. Isso nos deixou muito surpresos. Mas, mesmo assim, continuamos a guerra com crueldade.

- relação enunciativa: variedade das noções. Apresentamos aqui apenas uma marca, a de maior relevância a ser trabalhada no exemplo:

- marca de modalização: (sujeito enunciador diz:) Eu/Aqui/Agora afirmo que Encontrou bebê mas não parou a guerra.

Com a marca *mesmo assim*, além de marcar a adversidade entre <encontrar bebê na guerra> e <não parar a guerra>, o sujeito enunciador faz uma apreciação sobre essa adversidade: Encontrou bebê na guerra *mas* (mesmo assim – marca da modalização) não parou a guerra.

É nesse momento que encontramos o sujeito se posicionando no enunciado, instaurando suas relações intersubjetivas, dialogando com noções reconhecidas socialmente: para nós, dada a maneira como o enunciado foi organizado, fica clara a posição, a visão do aluno em relação à questão: ele considera o fato de que encontrar um bebê abandonado, faminto e aos prantos no meio de uma guerra levaria qualquer soldado a refletir sobre sua crueldade. Mas naquele caso isso não aconteceu. Era normal que acontecesse, aliás, era o que todos esperavam. Mas aqueles soldados eram muito cruéis e continuaram a guerra, mesmo com a presença do bebê.

TEXTO (2)

Olympic Games

Todo dia, era dia de sol e eu sempre praticava car racing.

Eu adorava fazer isso, e sempre gostava. O lugar se chamava Olympic Games, eu ganhava em todas olimpíadas.

Naquela época praticava muitos esportes como: cycling, fecing e esse que adoro fazer que é car racing, na primeira vez que eu pratiquei esse esporte, cai e quase morri.

Há... mais em 1999 eu deixei esses esportes, e nunca mais pratiquei isso.

Agora estou prestes a morrer, velinha, velinha... e até hoje em 11/5/10 eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros. E tenho filhos e contei à eles tudo que eu praticava muitos esportes, meus esportes do coração.

“Agora estou prestes a morrer, velinha, velinha... e até hoje em 11/5/10 eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros. E tenho filhos e contei à eles tudo que eu praticava muitos esportes, meus esportes do coração.”¹⁸

(= Agora estou prestes a morrer, velinha, velinha... mas até hoje em 11/5/10 eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros.)

Nesse enunciado, apresentamos um exemplo de como o aluno trabalha com a noção sem, contudo, fazer uso das marcas classificadas pela gramática (*mas*).

Tematização: Se está prestes a morrer, velhinha, velhinha, espera-se que não se lembre de nada.

Está prestes a morrer, velha. Então, certamente, não se lembra de nada, não é?

E é justamente nesses casos que o aluno argumenta de forma muito fraca: ele não recupera o que está fora do enunciado, cristalizado (que as pessoas que estão muito

¹⁸ O tema *Olympic Games* foi proposto pela professora de inglês para os alunos da 6ª série da mesma escola de Rio Claro. *Olympic Games*, esporte eram temas de vocabulário do caderno do aluno do segundo bimestre. Baseada nesse caderno e aproveitando a época da Copa do Mundo, a professora pediu para que os alunos desenvolvessem um texto, em português, empregando em inglês somente os nomes dos esportes.

velhas, prestes a morrer, se esquecem de muitas coisas que viveram), não argumenta com seu interlocutor.

Não há aqui, como no exemplo anterior, um jogo entre interior e exterior da noção.

Alterando a organização da ocorrência, ou seja, trocando o *mas* por outra marca mais forte como o *embora* ou o *apesar de*, por exemplo, observamos uma grande diferença discursiva. Vejamos:

Embora esteja prestes a morrer, velhinha, velhinha, até hoje, em 11/5/10, eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros.

Apesar de estar, mesmo estando prestes a morrer, velhinha, velhinha, até hoje, em 11/5/10, eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros.

Percebemos, a partir dessas manipulações, que a ocorrência muda: dessa forma, com essa nova organização discursiva, há uma nova tematização:

(+)	(-)
<estar velha, prestes a morrer>	<não estar velha, prestes a morrer>
faz que	faz que
<não se lembre de nada>	<se lembre de tudo>

Tematização: ela se lembra de tudo porque, *certamente*, não está tão velha assim, nem prestes a morrer. Ou, *é porque* ela não está tão velha que se lembra de tudo. O uso dessas novas marcas (*embora, apesar de*) tematiza <ela não está velha, prestes a morrer> e argumenta com os dados <não é por conta da idade>, <peças prestes a morrer não se lembram de nada, mas ela se lembra de tudo>.

Se o aluno organizasse o enunciado dessa maneira, trabalharia de forma mais forte com o pré-construído, o estabilizado. A argumentação partiria de <ela não está velha, prestes a morrer> e recuperaria, dessa forma, o fato de que geralmente pessoas nesse estado se esquecem de tudo, muitas vezes nem reconhecem os parentes mais próximos, enfim, têm um lapso de memória que faz com que muito do que viveram se perca. As marcas utilizadas carregam uma forte argumentação, como já dissemos, porque vão no cristalizado, no reconhecido socialmente e quebram, negam essa ideia, ou seja: geralmente é assim, à medida que as pessoas ficam velhas, vão deixando para

trás o que viveram, se esquecem de muitas coisas por que já passaram, e quando estão prestes a morrer, então, acabam nem reconhecendo os mais próximos, mas dessa vez foi diferente, com essa velhinha isso não aconteceu, porque ela se lembra de tudo, inclusive de sua época de atleta, suas medalhas e troféus.

Feitas as considerações necessárias, podemos partir novamente para análise em etapas:

- relação primitiva:

<estar velha, prestes a morrer> implica *<não se lembrar de nada>*

x

<estar velha, prestes a morrer> não implica *<não se lembrar de nada>*

- relação predicativa:

ordenação dos termos: *<estar velha, prestes a morrer>*, *<não se lembrar de nada>*.

famílias parafrásticas:

ela *<está velhinha, prestes a morrer>* e *<não se lembra de nada>*;

<estar velhinha, prestes a morrer> faz com que as pessoas *<não se lembrem de nada>*, mas ela se lembra de tudo;

- relação enunciativa:

- marcas de modalização:

assertiva afirmativa: Eu/ Aqui/ Agora afirmo que As pessoas *<estão velhas, prestes a morrer >* e *<não se lembram de nada>*, mas não para essa velhinha. A concessiva aparece à medida que o sujeito enunciativo abre uma exceção para essa velhinha, ou seja, qualifica-a como diferente do conceito geral.

4.5 O papel argumentativo das marcas *mas* e *embora*

Depois de realizadas as análises, concluímos apresentando mais um exemplo que põe em contraste as marcas adversativas e concessivas, a partir de uma certa organização discursiva.

1a. *Embora o socorro tenha chegado rapidamente, as vítimas do acidente não sobreviveram*¹⁹.

É possível reconhecer no exemplo dado as seguintes relações invariantes:

(+)	(-)
(interior da noção)	(exterior da noção)
<socorro chegar>	<socorro não chegar>
faz que	faz que
<vítimas sobreviverem>	<vítimas não sobreviverem>

A tematização nessa ocorrência se dá da seguinte forma: a. <certamente as vítimas não sobreviveram> <porque o socorro, *como sempre*, demorou a chegar, não chegou rapidamente>; b. <foi porque o socorro não chegou rapidamente> que <as vítimas não sobreviveram>. O uso do *embora* tematiza <o socorro não chegou rapidamente> e argumenta com os dados <o socorro nunca chega a tempo>, <sempre é, costuma ser sempre por falta de socorro, mas não dessa vez>.

1b. *O socorro chegou rapidamente, mas as vítimas não sobreviveram.*

Nessa ocorrência construída com *mas*, a tematização é diferente: <se o socorro chegou rapidamente>, logo <as vítimas sobreviveram>.

O socorro chegou. Então, certamente, as vítimas sobreviveram, não?

¹⁹ Este exemplo não foi retirado do material dos alunos. Utilizamos apenas para concluir a análise dos demais de forma ainda mais concreta.

A organização discursiva com o uso do *embora* responde por diferentes relações pré-construídas. Cada uma das organizações tem um pré-construído discursivo, algo cristalizado, estabilizado, que está na relação social e psicológica do interlocutor. Quando a ocorrência acontece dessa maneira (*embora*), a argumentação parte de <o socorro não chegou> (tematização). O interlocutor recupera, dessa forma, o fato de que no Brasil, por exemplo, isso sempre acontece, vítimas de acidentes normalmente morrem porque o socorro não chega ao local rapidamente. *Embora* carrega uma forte argumentação porque nega, quebra o pré-construído, o estabilizado socialmente: <Dessa vez, não foi por falta de socorro que as vítimas não sobreviveram>, <no Brasil, costuma ser, sempre é, mas dessa vez não foi, porque o socorro chegou rapidamente>.

A diferença no uso das marcas *mas* ou *embora* está na tematização e, conseqüentemente, na argumentação. O aluno que usa excessivamente o *mas*, ou, como percebemos, usa somente essa marca em todas as suas construções adversativas/concessivas, perde essa força argumentativa. Quando o enunciado é construído com *embora*, o sujeito deixa perceber que enxerga o mundo, que joga com os valores sociais, negando-os, quebrando-os, como no exemplo acima. Isso porque essa marca tematiza o que está fora do enunciado, o que está no mundo, cristalizado, estabilizado, pré-construído. O *mas*, por sua vez, estabelece um jogo que fica bem próximo da neutralidade: <socorro chegou rapidamente> então <vítimas sobreviveram>. O aluno que constrói enunciados adversativos/concessivos dessa maneira tem sempre diante de si um interlocutor que não questiona. Ele também toca o pré-construído, é preciso dizer, mas não põe diante de si um sujeito enunciador que tematiza, ou seja, seu interlocutor apenas observa passivamente. Notamos que o aluno tenta sim, construir um texto que não seja tão fraco, mas não consegue, fica sempre, como já dissemos ao longo do trabalho, na iminência de dizer.

Dessa forma, podemos observar a neutralidade do *mas* em oposição à força argumentativa do *embora*. Quando o *mas* aparece diante de reforços, como por exemplo, *mas ainda assim* ou *mas mesmo assim*, *mas apesar disso*, aí sim ele carrega também a forte argumentação.

Diante dessa reflexão, o que pretendemos mostrar com nossas análises é que o professor deve apresentar para o aluno a grande variedade de marcas, para que ele tenha condições de construir um texto mais forte, com maior força argumentativa, com mais diálogo com o social e o psicológico.

CAPÍTULO V

MAS x EMBORA NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCOLARES

Observando textos de alunos, levantamos algumas observações que passaram a ser nosso objeto de investigação, quais sejam: 1. o fato de que nos textos dos alunos as noções adversativas ou concessivas, em geral, são veiculadas pela conjunção *Mas*, havendo uma ausência significativa de outras conjunções possíveis de veicular essas noções, ou muitas vezes a ausência de qualquer conjunção, ainda que a noção semântica seja veiculada. Essa observação levou-nos às seguintes questões: 2. a ausência de emprego de uma variedade de marcadores, como as conjunções adversativas e concessivas provoca algum comprometimento na argumentação do aluno? Essa primeira questão, leva-nos a outra: o emprego de uma variedade de conectivos como as conjunções resulta em um refinamento da capacidade discursiva do aluno?

Concluídas as análises e observado o papel discursivo das conjunções *mas* e *embora*, passamos a discutir a relevância de se trabalhar com a atividade epilinguística no ensino e aprendizagem de línguas considerando que, por meio desse modelo, podemos explorar a relação entre a atividade de linguagem e a construção linguística tendo em vista que essa relação contribui para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno.

Para tanto, recorreremos a estudos feitos por Rezende, que faz essa articulação entre as questões propostas por A. Culioli em sua Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, que embora não seja uma teoria que discute ensino, é apropriada para tal à medida que propõe uma abordagem linguística que dialoga com os princípios construtivistas de aquisição do conhecimento, pois leva em conta as operações realizadas pelos interlocutores na construção da significação, que resultam do jogo entre noções interdisciplinares, como, por exemplo, relações de quantificação, qualificação, implicação, causalidade, temporalidade, espacialidade.

Essa discussão é o caminho que viabiliza nossa proposta, que, como vimos, é considerar que o enunciado do aluno está na iminência do dizer ou tem poucas marcas de tematização, pois carece da variedade de marcadores adverbiais. Consideramos que o professor tem de promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno por meio do processo de regulação, isto é, de equilíbrio entre interlocutores.

Rezende, em seu artigo *Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa*²⁰ (2008), nos dá parâmetros para relacionar todos esses pressupostos teóricos que apresentamos com a metodologia de ensino de língua portuguesa.

Como professores de língua portuguesa e também com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos sempre como objetivo do ensino de línguas a produção de textos orais e escritos, ou seja, é primordial que o aluno saiba ler e escrever. Dessa forma, o ensino de gramática, a Gramática Tradicional, normativa, é algo que deve ficar subordinado a esse objetivo maior. O aluno precisa primeiramente se apropriar do mundo, do cenário psicossociológico, para, dessa forma, não criar textos artificiais, padronizados, mecânicos, quase como “cópias” de outros textos, como os midiáticos, por exemplo.

Podemos compreender que o professor que não tem como objetivo primordial levar o aluno a essa apropriação do mundo através da produção de textos, aquele que passa todo o tempo descarregando na lousa regras gramaticais sem propósito nenhum, apenas desmotiva o aluno, faz com que crie mecanicamente, sem reflexão sobre o que realmente está fazendo.

Uma tentativa de solução apresentada por Rezende, seria levar para a sala de aula a realidade de cada aluno, seus gostos, suas preferências, suas experiências. Trabalhar com atividade epilinguística na sala de aula: ensinar o aluno a pensar o seu pensar. Essa atividade é feita por mecanismos de parafraseagem e desambiguação que permitem que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico.

Para Culioli, essa atividade epilinguística é uma atividade metalinguística não consciente. Segundo ele, a linguagem é a atividade de representação, referenciação e equilíbrio, já citados neste trabalho. E fazer a articulação entre linguagem e línguas naturais é fazer um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. É por esse motivo que o aluno, para produzir um texto com criatividade, com autoria, deve ter grande conhecimento de si e do outro também. Ele deve se colocar na origem do discurso e assim, criar sutilezas de significados.

²⁰ *Revista do GEL*, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

Infelizmente, o que mais vemos nas escolas hoje é um ensino de língua instrumental (leitura e escrita): desenvolvido tendo em mente aquilo que é melhor para o aluno, levando em consideração suas necessidades futuras em termos profissionais.

Observa Rezende (2008) que exatamente aí está o erro: ler e escrever deveriam ser uma consequência da função lúdica, “uma estabilização e não uma exigência em si mesma”. O ensino instrumental leva ao fracasso o aluno que não tem um projeto de vida elaborado, no qual ensino e aprendizado sejam significativos.

O aluno que recebe na escola a língua já instituída não tem condições de saber o que é a língua dentro de si próprio (ambígua, constitutiva, indeterminada) e, para ser autor de textos criativos, originais, deve levar em conta a alteridade, ou seja, o que é a língua para o outro e o auto conhecimento também, o que é a língua para si mesmo. Se não tem esse conhecimento, devido a receber a língua instituída, “pronta”, gera textos omissos, neutros, padronizados, também “prontos”, como se fossem copiados.

Rezende cita Carlos Franchi em seu texto. Para ele, criatividade não é apenas o comportamento divergente, mas também o convergente. Isso significa que não é criativo apenas o aluno que faz o texto diferente dos demais, o mais original na forma de perceber o mundo e expressá-lo. Ao contrário, mesmo que o aluno não saia do comum, mesmo que tenha percepção e expressão rotineiras, se apresenta grande conhecimento de si e do outro, é capaz de gerar grandes efeitos. Podemos concluir, então, que criatividade é exatamente isso, ter domínio de si e do outro, é produzir com o que tem dentro de si e com o que sabe do outro, é sair da “cópia”, da repetição de textos “modelos”. O mais interessante é que o aluno construa a partir de suas experiências. Para aquele que não tem esse capital, a escola deve dar uma atenção maior, pois é o momento em que ele vai buscar preenchimentos: vai procurar expressões que correspondam com suas experiências e experiências que correspondam com expressões.

O que nós, professores, fazemos é avaliar o texto do aluno: segundo Rezende, vale 8, 9 ou 10 o texto original, 7 ou 6 se for original mas apresentar problemas ortográficos ou gramaticais; aquele padronizado, como “cópia” de um modelo terá nota 5 ou 6, caso não possua os mesmos erros citados acima ou, se possuir muitos erros e truncamento na expressão, nota 4, 3 ou 2, independentemente de o texto se configurar em um texto criativo ou mecânico etc.

Sobre a avaliação, diz Rezende (2008):

A avaliação que fazemos de zero a dez, embora graduada, é polarizada (em certo e errado). A avaliação é sempre uma medida entre a distância ou a proximidade entre experiências (conseqüentemente formas de expressão) dos sujeitos envolvidos (professor e aluno, por exemplo). Avaliar é medir a experiência construída e não o esforço em construí-la e em lhe oferecer expressão. Se conseguimos aceitar esses processos de avaliação pontual, feitos institucionalmente, para a promoção ou não do aluno, levando em consideração toda organização da sociedade, com seus processos seletivos em geral, não podemos concordar com que isso predomine no processo pedagógico, sobretudo de primeira à oitava séries, que são séries que pertencem a ciclos que deveriam ser formativos e não condicionados por fortes pressões institucionais visando à inserção profissional do aluno.

É difícil, como professor, saber qual tipo de formação oferecer, diante da sociedade em que vivemos. “Por exemplo, ofereço uma formação instrumental com objetivos claros de inserção profissional e prejudico o processo formativo, ou ofereço um ensino mais interdisciplinar e prejudico a inserção profissional do aluno?”

Através da atividade epilingüística em sala de aula, o professor faz com que o aluno se aproprie do texto, avaliando, julgando, apreciando, observando o que é igual e o que é diferente, distanciando, aproximando ou remontando significados, sempre relacionando-os com sua própria experiência de vida e de leitura. Dessa forma, começa a construir o saber naturalmente, pensando, observando, refletindo (o que não acontece quando recebe o conteúdo pronto), consegue trabalhar gramática e produção/interpretação de textos de modo articulado, harmonioso.

Como observou Salviato-Silva em *O conhecimento epilingüístico na prática docente*²¹,

Estudos recentes acerca das conjunções concordam que esses elementos não podem ser descritos apenas como aqueles que “ligam uma oração à outra”. Por outro lado, tais estudos encontram-se fundamentados, sobretudo, em duas vertentes: ou concentram-se na pura descrição sintática pautada em classificações de acordo com a posição da marca na oração, como observamos nas gramáticas; ou realizam um levantamento minucioso de questões, porém, sem o intuito de apresentar as operações que permitem essa multiplicidade de usos.

A melhor maneira de fazer com que o aluno compreenda perfeitamente o papel das conjunções, principalmente das adversativas e concessivas (nosso objeto de estudo) é “abandonar” essa visão estática que as gramáticas tradicionais têm da língua, e adotar

²¹ In: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp03/04.pdf

uma perspectiva dinâmica de estudo, como propõe Rezende, que se preocupe em descrever e compreender as operações linguísticas realizadas por esses elementos, substituindo, assim, as listas de função e classificação.

Dessa forma, propor a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para o ensino, conforme este trabalho de pesquisa deseja, não é uma tentativa de mudar totalmente o que encontramos nas salas de aula, não é transformar o aluno em um aluno ideal, mas tentar fazer com que ele olhe para sua língua com curiosidade. O aluno deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza - independentemente da intervenção de pais ou professores - para compreender e formular enunciados do cotidiano. Ele deve perceber que a sua relação com a língua é de cumplicidade e não de uma inimidade cheia de armadilhas, como tem acreditado.

Como observa Salviato-Silva²²,

Ao compreender as conjunções como marcas de relações de alteridade, vemos que inserir o sujeito e o outro nas análises linguísticas como construtores do enunciado é - de modo muito mais abrangente que o determinado nos Parâmetros de Ensino de Língua Portuguesa - trabalhar com o conhecimento epilinguístico do aprendiz.

Como professores de língua portuguesa, acreditamos que o aprendizado de uma língua é conquistado pelo aluno partindo-se de um trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos (o que caracteriza os processos de parafrase e desambiguação). Desse modo, aprender uma língua não pode se reduzir à memorização de formas linguísticas e à sua organização em sequências lineares, já que as significações não são dadas totalmente prontas. Tanto na compreensão quanto na produção, é preciso reconstruí-las.

O processo de parafrase favorece a apreensão pelo aluno de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores. Então se torna possível um trabalho de desconstrução e de organização, que põe em jogo sistemas de representação.

É muito importante para o ensino/aprendizagem que o aluno se conscientize de seu saber metalinguístico, ou seja, que ele tenha consciência de sua capacidade de explicar sua língua. Isso lhe dá condições de coletar, construir, desconstruir dados da língua. Cabe ao próprio aprendiz, diante de dados observáveis, inventar os seus próprios

²² Idem 21.

procedimentos de confrontação, de coletar arranjos de marcas, de afinar o seu próprio saber metalinguístico.

O que pretendemos propor com este trabalho de pesquisa é uma reflexão enunciativa do processo de ensino/aprendizagem, em que o aluno seja um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua. O professor não é excluído desse processo, ele continua ativo, e seu trabalho, em sala de aula, é repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria a processo consciente. De atividade epilinguística passaria à atividade metalinguística (REZENDE, 2010).

Na abordagem enunciativa, os professores devem ser formados levando em conta a construção das categorias gramaticais, que são sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente linguísticas e os valores semântico-sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações colocando em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação.

Posto isso, pensamos que um ensino que leve em consideração as capacidades epilinguísticas e metalinguísticas do aprendiz, a exploração consciente dos mecanismos de paráfrase e a construção de categorias gramaticais pode ser muito proveitoso no aprendizado de uma língua.

A paráfrase nesse trabalho tem uma dupla importância: além de a considerarmos um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua, como já demonstramos, é também um conceito chave na teoria que fundamenta nossas reflexões, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli e seus colaboradores, que coloca a produção/interpretação de textos relacionadas à articulação léxico-gramática, propusemo-nos a refletir sobre as seguintes questões: i. a ausência de emprego de uma variedade de marcadores, como as conjunções adversativas e concessivas provoca algum comprometimento na argumentação do aluno?; e ii. o emprego de uma variedade de conectivos como as conjunções resulta em um refinamento da capacidade discursiva do aluno?

O levantamento dessas questões resultou da observação de uma incidência, nos textos dos alunos, do emprego da conjunção *Mas* para veicular as noções adversativas ou concessivas, havendo uma ausência significativa de outras conjunções possíveis de veicular essas noções.

O trabalho com produção de texto põe-nos diante de ocorrências linguísticas, como as que apontamos acima, para as quais precisamos encontrar respostas; ao mesmo tempo que nos leva a observar que o modo como se ensina gramática pouco contribui para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, objetivo primeiro desse trabalho. Geralmente, os exercícios gramaticais são voltados para a aquisição da norma, em detrimento da significação. A norma impõe-se até mesmo no trabalho com a produção de texto, que se faz muitas vezes tomando os gêneros discursivos como modelos a serem seguidos. O estudo da língua, portanto, é destinado a momentos diferentes, separados, de aulas: aula de gramática e aula de produção/interpretação de textos, causando, dessa maneira, uma desarticulação no ensino.

Esse descompasso no ensino de gramática e produção/interpretação de textos implica uma desarticulação léxico-gramatical: uma vez que a produção de enunciados no processo de predicação envolve a relação léxico-gramática, a desarticulação dessa relação não contribui para o trabalho com a linguagem. A desarticulação entre gramática e produção/interpretação de textos e, portanto, léxico-gramatical, no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas serviu como suporte para o direcionamento das questões de pesquisa levantadas.

Durante o trabalho de pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que, na atividade de linguagem, o sujeito traduz, pelas marcas léxico-gramaticais, as relações psicossociológicas que caracterizam o processo de linguagem. Tais relações podem ser identificadas por meio das mais variadas marcas linguísticas. O trabalho com as marcas adversativas e concessivas é um meio para levar os alunos a operar com as noções enunciativas aí envolvidas e, desse modo, a refinar suas relações intersubjetivas.

Considerando que as noções adversativas e concessivas com as quais trabalhamos são de natureza dialógica e, como tal, estão na origem da atividade da linguagem, independente da marca gramatical que as veicula, interessante para nós foi mostrar como essas noções deixam ver, no diálogo, o posicionamento do sujeito, as relações intersubjetivas instauradas, o lugar onde ele se coloca dialogando com noções já construídas ou dadas ou contrapondo-se a elas. Nosso trabalho propôs-se a encontrar na relação gramática-produção/interpretação de textos o sujeito se posicionando, tentamos encontrar o sujeito no movimento enunciativo que se faz por meio de marcas gramaticais e da significação gerada.

Diante dessas observações e tomando conhecimento da abordagem tradicional que as escolas, em geral, fazem do ensino gramatical, decidimos apresentar nossa contribuição para o ensino/aprendizagem de língua. Essa contribuição se deu na forma de reflexões sobre o assunto, tendo como pano de fundo, como já citamos, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. O conjunto de nossas reflexões deu origem ao que denominamos, neste trabalho, uma abordagem enunciativa da língua. O modelo enunciativo proposto leva em conta o processo de atividade de linguagem, o que significa considerar a linguagem como resultante da produção de significação por interlocutores envolvidos em uma situação de enunciação. Ao observarmos o modelo normativo em relação ao enunciativo, estamos contrapondo uma gramática do produto linguístico a uma gramática da produção linguística. A primeira fragmenta a relação linguagem/língua limitando-se ao reconhecimento dos arranjos da língua, e a segunda pretende dar conta da interdependência da relação linguagem/língua, considerando a linguagem enquanto atividade humana de elaboração de símbolos, e a língua como sistema de representação linguística que viabiliza a linguagem.

Dessa forma, trabalhamos, nesta pesquisa, com textos de alunos de nível fundamental, recolhidos em duas escolas públicas, nas cidades de São Carlos e Rio Claro. Tivemos acesso a uma boa quantidade de textos, o que foi muito importante porque pudemos, por meio deles, verificar e concretizar nossos questionamentos em

relação às marcas que veiculam as noções adversativas e concessivas. Porém, nesta versão final do trabalho, selecionamos apenas três ocorrências que julgamos como “modelos” a serem apresentados, representando os demais:

- a primeira ocorrência - “*As mulheres sempre cumpre coisas mas tem mulhe que fala mas não faz.*” – serviu-nos como modelo da análise que desenvolvemos;
- a segunda - “*Logo após, levou o bebê para o comandante ver e seus outros companheiros, todos ficaram surpresos, mas mesmo assim continuaram a guerra com muita crueldade a seu adversário.*” - foi selecionada tendo em vista a importância da marca que apresenta: *mas mesmo assim*, substituindo o *embora*.
- e na terceira ocorrência - “*Agora estou prestes a morrer, velinha, velinha... e até hoje em 11/5/10 eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e ouros. E tenho filhos e contei à eles tudo que eu praticava muitos esportes, meus esportes do coração.*” - apresentamos um exemplo de como o aluno trabalha com a noção sem fazer uso das marcas classificadas pela gramática.

Como discutimos ao longo do trabalho, os enunciados construídos com marcas adversativas e concessivas são gerados a partir de uma mesma relação de invariância linguística que põe em jogo os três componentes do domínio nocional, quais sejam, o interior, a fronteira e o exterior da noção. A partir dessa invariância, há uma organização discursiva que diferencia as ocorrências.

Como pudemos constatar pelas análises, quando o sujeito enunciador faz uso da marca *embora*, dialoga fortemente com diferentes relações pré-construídas. Essa é uma marca que carrega uma forte argumentação, porque quebra o pré-construído, o estabilizado socialmente, nega algo que é conhecido na sociedade.

O *mas*, por sua vez, estabelece um jogo que fica bem próximo da neutralidade: o interlocutor, quando constrói e enunciado com essa marca, valida uma relação pré-construída, sem posicionar-se diante dela. Podemos entender que é como se ele repetisse um dado já validado socialmente ou como se o enunciador não se posicionasse frente a uma relação instaurada. Ao contrário, com o emprego do *embora*, o enunciador não só valida aquilo que já está dado socialmente, mas dialoga com esse dado, posicionando-se frente a ele (isso ele faz por meio da tematização de uma das noções em uso).

Dessa forma, constatamos que a diferença no uso das marcas *mas* ou *embora* está na tematização e, conseqüentemente, na argumentação. O aluno que usa excessivamente o *mas*, ou, como percebemos, usa somente essa marca em todas as suas

construções adversativas ou concessivas (é o que ocorre na maioria dos textos dos alunos a que tivemos acesso), perde essa força argumentativa. Quando o enunciado é construído com *embora*, o sujeito deixa perceber que enxerga o mundo, que joga com os valores sociais, negando-os, quebrando-os. Isso porque essa marca tematiza o que está fora do enunciado, o que está no mundo, cristalizado, estabilizado, pré-construído. Com o *mas*, por exemplo, o aluno vai também no pré-construído, é preciso dizer, mas não põe diante de si um sujeito enunciator que tematiza, ou seja, seu interlocutor apenas observa passivamente. Notamos que o aluno tenta sim, construir um texto que não seja tão fraco, mas não consegue, fica sempre, como já dissemos ao longo do trabalho, na iminência de dizer.

Essas considerações mostram-nos a relevância de se desenvolver com os alunos um trabalho que explore a relação entre uma dada construção linguística e sua significação, levando-os a (des)montagem de enunciados, com vistas à observação do processo de enunciação gerado. No contexto que abordamos, esse trabalho deve ser feito a partir da observação das diferenças argumentativas presentes em ocorrências que veiculam as noções adversativas e concessivas por meio do emprego das marcas *Mas*, *Mas Mesmo Assim*, *Embora*, ou por meio da ausência de qualquer desses marcadores.

Essa prática metalinguística vai ao encontro de uma das características da linguagem, a que Culioli dá o nome de “deformabilidade”. Trata-se dos vários contornos que uma determinada forma linguística pode assumir, e que, ao mesmo tempo que é a mesma, é outra. O aluno, ao operar com essa deformabilidade da língua/linguagem, passa a observar as sutilezas léxico-gramaticais/discursivas o que resulta em um refinamento de sua capacidade discursiva.

À medida que assumimos uma perspectiva teórica que postula que a atividade de linguagem é fruto de relações psicossociológicas, a importância desse trabalho proposto é inegável.

BIBLIOGRAFIA

ALI, Manuel Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica Philosophica da Língua Portugueza ou Princípios da Grammatica Geral Aplicados á Nossa Linguagem*. 5ª ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. V.2. Brasília: MÊS/SEF, 1997.

BENVENISTE. *Problemas de linguística geral I*. 5ª ed. Trad. Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes Editores, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de, ILARI, Rodolfo, NEVES, Maria Helena de M. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

COSTA, Firmino. *Grammatica Portugueza*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1920.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v.1. Paris: Ophrys, 1990.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a, v.2.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b, v.3.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MATEUS, Maria H. M., BRITO, Ana M., DUARTE, Inês, FARIA, Isabel H. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2004.

MOTTA, Othoniel. *Lições de português*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.

NEVES, Maria Helena. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NUNES, Joaquim José. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Lisboa: Clássica, 1930.

ONOFRE, Marília Blundi. *A indeterminação da linguagem: inconsciência e manipulação*. 1994. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 1994.

_____. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se"*. Araraquara, 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

_____. O Processo de predicação no ensino de língua. In: www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_064.pdf.

_____. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. *Versão Beta*, UFSCar- São Carlos, v. 22, p. 57-67, 2003.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica Histórica*. São Paulo: Nacional, 1927.

REZENDE, Leticia Marcondes. *Gramática e ensino de língua*. SÉRIENCONTROS, Araraquara, n. 1, ano III, p. 132-53, 1989.

_____. *Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais*, v.1. Araraquara, 2000. Tese de Livre Docência. Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. In: *Revista do GEL*, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

_____. Contribuições da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para o ensino de línguas. In: *Versão Beta. Sob o signo da palavra*. Jornada de Estudos Enunciativos. Ano VIII – 2010 – Especial II.

SALVIATO-SILVA, Ana Cristina. A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas. Araraquara, 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. O conhecimento epilinguístico na prática docente. In: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp03/04.pdf

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.

ANEXOS

1.

reprodução do texto

"Dizer e local, fazer e o que são eles!" 13/6/2010

As mulheres sempre sempre casam
mas tem mulher que fala mas
não faz.
Agnes vai contar uma história de três
adolecentes meninas no caso elas são
caloteiras mas quando vão para cobrar
elas fazem tudo o possível para que
saia sem consequência.

mas tinha uma jovem que não se
nem um real por que tinha medo
Ela foi chamada para uma reunião sobre
um documentário.

E elas dizem não e pouco dizer
e o que é difícil.

E ela respondeu — disse mesmo sobre o
ponto de dizer é difícil.
local e fazer.

2.

Proposta de Redação

* **Escreva um texto com base na figura "O que o soldado está pensando?"**
Sobre a imaginação!

Vários fatos marcaram a guerra do Iraque, mas o mais emocionante que marcou muitos naquela época foi quando um soldado resgatou um bebê que durante a guerra foi deixado pela mãe dentro de uma casa abandonada. O lugar estava em péssimas condições, e o bebê estava distendido em um colchete no chão.

O fato ocorreu da seguinte forma: Durante o momento de guerra, um dos soldados curiu cheio de crianças, sem pensar mais que duas vezes, foi a caminho para ver de onde vinha e logo avistou uma casa abandonada. Ele abriu a porta e encontrou um bebê semente deitada sem qualquer coisa e aos choros: "Dará estar com muito frio e fome?" pensou. O soldado naquele momento de muita emoção. O soldado pegou a criança no colo e lhe cobriu com uma manta que estava ali ao lado.

Logo após, levou o bebê para o comandante ver e seus outros companheiros, todos ficaram surpresos, mas mesmo assim continuaram a guerra sem muita crueldade a seu adversário.

O soldado pegou a criança e o levou para um lugar mais calmo. Ele deu mamadeira a ela e sentou-se em um canto com o bebê, o soldado ficou minutos pensando: "O que faz a ele ali intermitente pensar em vez de estar chorando?". Naquele momento ele sentiu seu coração ficar apertado e ao mesmo tempo sentiu-se a pensar mais cruel que existe na face da terra; ele viu que nem um tempo mesmo para lhe mostrar o caminho correto a seguir. Ele levou a criança para adoção e resolveu que gostaria de abandonar a sua carreira, porque mãe queria mais continuar cuidando vidas, embora seja inocente eu mãe.

Olimpic Games

Todo dia, era dia de sol e eu sempre praticava car roving.

Eu adorava fazer isso, e sempre gostava. O lugar se chamava Olympic Games, eu ganhava um troféu em todas olimpíadas.

Naquela época praticava muitos esportes como: ciclismo, futsal e esse que adoro fazer que é car roving, no primeiro dia que eu pratiquei esse esporte, cai e quase morri.

ho... mais em 1999 eu deixei esses esportes, e nunca mais pratiquei isso.

Como estou prestes a morrer, velhinha, velhinha... e até hoje em 11/5/10 eu me lembro de tudo, meus troféus, medalhas e cores. E tenho filhos e contei à eles tudo que aconteceu no época em que eu praticava muitos esportes, meus esportes de infância.

