

Na natureza de processos emo-
cionais de interação verbal

Acquisição de competência no domínio
da linguagem em contextos comunicativos
relativos à expressão do discurso

O processo de referência em
contexto de aprendizagem de
língua estrangeira em situações
socioculturais

Funções da linguagem
na interação social

Valores culturais de
afirmação local

Apreensão da língua
como instrumento de
interação comunicativa

ISSN 0034-2689

2

VEREDAS REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

VEREDAS



532

VEREDAS



REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



532



ISSN 1415-2533

VEREDAS

revista de estudos lingüísticos

V. 1 - Nº 2 - JAN/JUN - 1998



Editora da
Universidade Federal
de Juiz de Fora

Luiz Fernando Matos Rocha
JORNALISTA

Universidade
Federal de Juiz de Fora

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Letras**

UFJF - ICHL - DLET
Programa de Pós-Graduação em Letras / Mestrado em Linguística
Campus Universitário da UFJF
CEP 36036-330
Juiz de Fora, MG
Telefone (032) 229-3112
FAX (032) 229-3110
e-mail: pgletras@artnet.com.br

Distribuição



Editora da UFJF
Prédio da Biblioteca Central
Campus Universitário
CEP 36036-330
Juiz de Fora MG

TEL (032) 229-3782
FAX (032) 231-1998
e-mail: editora@editora.ufjf.br

Ficha Técnica

Editoração: Templo Editoração - (032) 217-0283
Impressão: Sermograf Artes Gráficas e Editora Ltda. - (024) 237-3769

Coordenação Gráfica e Capa

Jorge Arbach (sobre arte de Rejane Granato Santos)

Apoio

CAPES

© Copyright: Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado da UFJF

Ficha Catalográfica

Veredas - revista de estudos lingüísticos
Universidade Federal de Juiz de Fora
vol. 1, n° 2 (1° sem. 1998)
Juiz de Fora: EDUFJF, 1998

Semestral
ISSN 1415-2533
I. Linguística

CDU 801

Impresso no Brasil - 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Reitora

Maria Margarida Martins Salomão

Vice-Reitor

Paulo Ferreira Pinto

Pró-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Murilo Gomes de Oliveira

Diretor da Editora

Jorge Arbach

Instituto de Ciências Humanas e Letras

Diretora

Terezinha Maria Scher Pereira

Chefe do Departamento de Letras

Sérgio Roberto Costa

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Mestrado em Linguística e Teoria da Literatura

Lilian Vieira Ferrari

Comissão Editorial

Geysa Silva

Maria Lúcia Campanha da Rocha Ribeiro

Maria Luiza Scher Pereira

Mário Roberto L. Zágari

Sérgio Roberto Costa

Terezinha Vânia Zimbrão da Silva

Terezinha Maria Scher Pereira

Conselho Editorial

Benjamim Abdala Júnior

Luiz Edmundo Bouças Coutinho

Ronaldo Lima Lins

Roberto Correa dos Santos

Wander Melo Miranda

Sumário

Apresentação

7

Maria Teresa de Assunção Freitas

Na memória de professoras uma história de leitura e escrita

9-29

Hanna Jakubowicz Batoréo

Aquisição da competência narrativa em português europeu com especial relevo para a expressão do espaço

31-43

Regina Célia Martins Salomão Brodbeck

O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de língua estrangeira: uma abordagem sócio-cognitiva

45-68

Alzira Verthein Tavares de Macedo

Funcionalismo

71-88

Inês Duarte

Verbos causativos de alternância locativa

91-101

Lilian Vieira Ferrari

A gramaticalização de formas não-finitas como evidência da motivação conceptual do léxico

103-115

Apresentação

Veredas: estudos lingüísticos se apresenta novamente – em seu segundo volume – e se abre a novos estudos e novos produtos da área de linguagem. No artigo de abertura, *Freitas*, da FE/UFJF, reflete sobre a formação de professores com vistas a uma escola na qual práticas de leitura e escrita precisam ser ressignificadas, a partir da análise de histórias pessoais de leitura e escrita presentes em entrevistas realizadas com sete professoras aposentadas, que atuaram em escolas públicas de Minas Gerais.

Batoréo, da Universidade de Lisboa, estuda o caráter cognitivo da expressão do espaço na aquisição de narrativas em português europeu e sugere uma revisão urgente da noção de imaturidade cognitiva (perspectiva egocêntrica piagetiana), pois estudos mais recentes mostram que as crianças apresentam muitas mais capacidades, tanto cognitivas como lingüísticas, ao adquirir sua **competência narrativa**, inteiramente, como construtor autônomo de texto.

Brodbeck, do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, numa abordagem sócio-cognitiva, critica o ensino de LE como disciplina curricular, segundo a concepção formalista de linguagem, apresentando uma alternativa de ensino institucional de LE, que poderia ser favorecido por nova concepção de linguagem e processo ensino-aprendizagem, ou seja, levando-se em conta os postulados da teoria sócio-cognitiva da linguagem, em que é muito importante considerar-se a **moldura comunicativa**, como campo interacional para a aprendizagem, em que se destacam a percepção intuitiva dos sujeitos em relação aos atributos dos enquadres e dos papéis sociais que exercem enquanto participantes.

Em “Funcionalismo”, termo que fez fortuna em Lingüística, *Macedo* (UFRJ) disserta sobre os diferentes enfoques, tipos e críticas que, de 1922 aos dias atuais, o funcionalismo obteve e espelhou na ciência da linguagem, passando por diversas escolas e pensadores.

Duarte – Universidade de Lisboa – com “Verbos causativos de alternância locativa” ilustra de forma clara que a escrita de léxicos mentais obriga o estudioso a enfrentar. Numa palavra: o **modo** de conceber a interface entre léxico e sintaxe.

Ferrari, do DLET/UFJF, em “A gramaticalização de formas não-finitas como evidência da motivação conceptual do léxico”, apresenta análises que objetivam demonstrar não poder o processo de gramaticalização ser plenamente compreendido se a língua for encarada como objeto autônomo, ficando a mudança sintática vinculada à mudança semântica que, por sua vez, é motivada por processos cognitivos de base figurativa.

“Veredas” vai, assim, consolidando, na abrangência de seus autores e pensadores, seu espaço e o caminho longo que, traçado, pretende percorrer.

Na memória de professoras uma história de leitura e escrita

Maria Teresa de Assunção Freitas*

*Na praça há o murmúrio dos velhos
que vêem a juventude passar; [...].*

Os desejos são agora recordações.

Italo Calvino

Resumo

Este texto foi produzido a partir da análise de entrevistas realizadas com sete professoras aposentadas, que atuaram em escolas públicas de ensino fundamental do estado de Minas Gerais, integrando uma pesquisa sobre leitura e escrita de professores. O texto conta as histórias das professoras desde seus primeiros encontros com a leitura e escrita na infância, até às experiências da juventude e da prática pedagógica, chegando finalmente à situação atual. A partir de suas histórias individuais emerge uma história coletiva. Este trabalho conduz a reflexões sobre a formação de professores com vistas a uma escola na qual práticas de leitura e escrita precisam ser resignificadas.

Introdução

Este texto, integrando uma pesquisa sobre leitura e escrita¹, foi produzido a partir da análise de entrevistas realizadas com sete professoras aposentadas, cuja idade varia dos 53 aos 87 anos e que atuaram em escolas públicas de ensino fundamental do estado de Minas Gerais, dos anos 30 aos anos 80. Procurou-se dar voz às professoras, fazendo delas narradoras de suas histórias de vida. De fato elas são narradoras, no sentido que

* Professora da Faculdade de Educação da UFJF - Doutora em Educação.

¹ Trata-se da pesquisa interinstitucional (PUC/RIO-UERJ-UFJF) “Cultura, Modernidade, Linguagem: Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação”, em sua vertente da UFJF, apoiada pelo CNPq e FAPEMIG.

Benjamin confere a essa palavra, pois intercambiam experiências. “*O que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade*” (Nóvoa, 1995, 9.25), pois o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ao falar de sua infância, escolaridade e prática profissional, de suas leituras e escritas elas vão desafiando sabedoria. Como narradoras, as professoras Hilda, Eunice, Áurea, Edna, Cristina, Vicentina, Ana, se transfiguram, voltam a um passado, revivem-no, seus olhos brilham ao descobrir que o que viveram teve importância, está sendo pesquisado e não será perdido para a história.

1. Os primeiros encontros com a leitura e a escrita

À pergunta sobre qual o primeiro contato que tiveram com a leitura e escrita em suas histórias de vida, as professoras vão longe em sua memória buscar lembranças da sala grande da fazenda, onde a família se reunia em torno da leitura de jornais e cartas, do escritório cheio de estantes, dos livros comprados no Rio pelos pais ou emprestados pelas colegas da mãe professora.

Assim, Eunice vai se lembrando de sua infância na fazenda de café, que o pai adquirira perto da cidade de Ibitinga no estado de São Paulo, no início do século, contando daquele tempo, falando dos encontros familiares em torno da leitura e da escrita.

Eunice: Nós deixamos todo o grosso da família em Juiz de Fora. Então havia uma correspondência entre os daqui e os de lá. Eles escreviam e perguntavam como nós íamos de escola. Nós não sabíamos ler ainda correntemente, meu pai lia, minha mãe lia. Sem pensar que nós estávamos fazendo isso, então nós estávamos mostrando que a leitura ia nos valer de comunicação. A leitura como um aprendizado, como comunicação, porque ali iam as notícias de tudo, contava tudo, o doente, o fulano fez isso, o fulano ganhou esse prêmio, ganhou isso, veio o circo, vimos os palhaços. Então nós idealizávamos o palhaço, como era o palhaço, a vivência do circo. [...] Quando nós fomos em Ibitinga, no primeiro circo, nós deliramos em ver o palhaço “in loco”.

É interessante perceber como o conhecimento vai se formando numa relação interpessoal estando presente a mediação do outro. De acordo com Vygotsky (1991) o homem não tem um acesso direto aos objetos mas um acesso mediado. O conceito de mediação supõe a capacidade de representação mental, isto é, de simbolizar representando objetos, situações e

eventos do mundo real em seu universo psicológico. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao ser humano fazer relações mentais na ausência dos recortes concretos, imaginando coisas não vivenciadas. A mediação não remete apenas aos processos de representação mental mas também indica que os sistemas simbólicos, que se interpõem entre o sujeito e o objeto do conhecimento, têm origem social. Portanto, é a cultura que acaba oferecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e por meio deles o universo de significações que permite construir uma ordenação e interpretação dos dados do mundo real (Oliveira, 1992).

São os dados da experiência de um mundo cultural que são passados por meio da escrita das cartas para a vivência cotidiana de Eunice e permite que ela imagine o circo, o palhaço, sonhe com eles até que possa de fato realizar um contato real. Vê-se aí de acordo com Vygotsky (1991), a importância da palavra como o meio de condução das operações mentais.

E Eunice continua falando daquelas reuniões familiares:

Eles mandavam, inclusive, os jornais da época. Então as irmãs mais velhas elas liam para nós e elas falavam: aqui é o meio de comunicação, é a escrita. A escrita está mandando notícias de lá. Contavam os fatos que aconteciam na cidade, de pessoas que faleceram, pessoas que nasceram, pessoas que mudaram, aquela vida de família que acontece em todo lugar. Então nós sabíamos de tudo. Nós começamos a aprender ali que a escrita anexada à leitura ela nos dava a possibilidade da gente se transmitir porque as pessoas não podem morar numa ilha ou povoado todos juntos. Então a gente foi criando aquele conceito de participação pela leitura e pela escrita que a gente via, lia ali. E pela leitura das cartas a gente aprendia a ouvir os sons, a coordenar as palavras.

Era a leitura e escrita aprendidas em sua funcionalidade, em seus usos. As cartas escritas e lidas traziam para a fazenda a família distante, as notícias de uma cidade que ficara para trás. A leitura que estimulava a imaginação falando de uma realidade ainda não vivida, que trazia novos conhecimentos e a vontade de aprender. Percebe-se aí a formação dos conceitos espontâneos a que se refere Vygotsky (1991). Para ele os conceitos espontâneos desenvolvem-se no contexto das experiências cotidianas da criança, com sua rica imediaticidade de significados. Chartier (1996), comenta que muitas crianças aprendem em suas famílias que os escritos existem, que os adultos os utilizam e isso desenvolve a sua curiosidade pelos sinais gráficos e pelas mensagens neles contidas. Para que isto aconteça é preciso que os adultos mostrem que estão lendo e escrevendo, que as crianças entrem em contato direto com a leitura e a escrita. Assim, a vida

cotidiana pode proporcionar situações bastante oportunas para estimular a curiosidade dos futuros pequenos leitores. O ambiente familiar de Eunice estava lhe proporcionando a oportunidade de estabelecer esse contato concreto com a escrita e a leitura. Isso se evidencia também nos relatos de outras professoras como Hilda, que na mesma época, relembra sua infância na casa de Mar de Espanha

Hilda: Meus pais iam muito ao Rio e então minha mãe trazia livros para nós[...]. Nós tínhamos uma “bibliotequinha” lá em casa, era particular mesmo. Toda a família adora a leitura, todos gostam.

Crianças do início do século, que tinham contato com livros, estimuladas pela família. Na entrada do século XX, de acordo com Paixão (1996), já se podia comprar um bom livro no Rio de Janeiro. Algumas firmas francesas em expansão se estabeleciam com suas filiais na rua do Ouvidor e os primeiros livreiros-editores se aventuravam neste negócio. Até 1918 havia no Brasil 30 livrarias concentradas nas capitais. A proximidade da região em relação ao Rio facilitava esse contato com as livrarias.

Outras formas de convívio com a leitura e escrita, que contribuíram para a formação de conceitos espontâneos, são lembradas por Edna e Vicentina. Edna fala da mãe professora e de seu contato com os livros através da convivência com as professoras que vinham de outras cidades para a pequena localidade do interior de Minas.

Edna: Na minha infância..... todo livrinho que aparecia eu estava com ele na mão, porque minha mãe era professora e eu convivia muito com as professoras porque lá em Piau tinha uma casa onde se hospedavam as professoras que vinham de fora. Dona Leonor, minha primeira professora, morou lá muito tempo, minha mãe também, então era aquele grupo mais intelectual que eu convivia e eles sempre tinham livrinhos.

Vicentina visita com admiração e saudade o escritório do pai, lugar mágico onde descobria o mundo: O meu pai tinha um escritório... ele era um homem que só ficava fechado dentro do escritório lendo, fazendo aquelas contas dele. Ele só tinha a quarta série. Mas ele fazia contas de quilômetros assim..... Era um homem que vivia sempre trancado, tinha muito livro, muito jornal, muita coisa, eu gostava de ir lá dentro, achava bonito ficar dentro daquele escritório, achava importante, sabe, como criança e ficava lá vendo aqueles livros dele e com isso... eram livros assim de Tesouro da Juventude. Eu achava aquelas

histórias fantásticas do Tesouro da Juventude. Nossa! Eu achava aquilo lindo! Ficava manuseando aquilo, olhava, olhava, olhava, então quando eu vi já estava lendo...

Todos estes relatos mostram como o meio familiar e cultural foi importante na formação do conceito espontâneo de leitura, como ele contribuiu para a formação das futuras leitoras.

2. Recordando a alfabetização

E a memória vai trazendo para o presente lembranças do tempo de escola, do início da alfabetização. Revendo as narrativas das professoras sobre sua alfabetização vejo que duas delas já chegaram à escola alfabetizadas: Eunice e Vicentina. As outras, se lembram até hoje, apesar das idades, da primeira professora e do método de alfabetização.

Hilda: Entrei para a primeira série com sete anos completos... Foi em 1916. Fiz todo o primário em Mar de Espanha no grupo Escolar Estevão Pinto. Eu não sabia ler. Lá não havia o pré-primário. Dois meses depois que entrei na escola já estava lendo. Aprendi a ler pelo método analítico global. Eu me lembro muito do meu primeiro ano primário porque a minha professora que eu achava um encanto, era uma paulista, D. Irene e ela usava a Cartilha Analítica de Paulo. Começava assim: “Eu vejo um menino. Este menino é o Paulo. Paulo tem uma bola. Vocês estão vendo a bola? A Bola é azul.” Era a primeira aula. E a cartilha analítica tinha a parte toda de alfabetização e depois a parte de leitura intermediária. Umás histórias muito interessantes. Eu adorei... Eu não sei se foi porque eu tinha tanta ânsia de querer ler...[...] A professora fazia muita interpretação conosco [...] Todos nós tínhamos cadernos de caligrafia e era concomitante a leitura e a escrita. Eu me lembro do primeiro cartaz de Paulo que a professora mandava ler de cima para baixo e de baixo para cima. Depois sorteava fichas com sentenças para ver se a gente realmente podia jogar com sentença e começava a escrever também.

Cristina: eu me lembro é de ter aprendido como era usado na época, por silabação em cartilha: “vovó viu a ave”

Edna: eu iniciei com 7 anos a alfabetização. A minha professora era Maria Cortês, ela veio de Rio Novo, chegou na cidade de carro de boi, porque não tinha estrada naquele tempo. [...] Nós estudávamos na Cartilha Amigos da Infância. Lembro-me do

nome e era o método fônico. A gente estudava os fonemas primeiro, depois o som deles, depois discriminá-los, identificá-los, formar as palavras. Tinha uma historinha na cartilha também.

Enfim, em suas lembranças vão se sucedendo os métodos que, partindo das sílabas, palavras, frases ou textos têm como objetivo introduzir a criança na técnica da decifração.

Realidade que leva a uma reflexão sobre o processo de alfabetização. Para Freire (1995), este por se constituir em um ato de conhecimento e um ato criador, tem no alfabetizando o seu sujeito. Como tal, o educador ao ensinar a ler e escrever não deve anular a criatividade do aluno e sua responsabilidade na construção da linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. Frases de cartilhas, historinhas de cartazes, palavras impostas ao aluno por um método, por um autor que escreveu seu texto para uma criança descontextualizada. Palavras e frases que não pertencem ao seu universo vocabular, despidas de experiência e significado para o seu leitor. Assim, ao ser alfabetizada a criança acaba aprendendo a mecânica da leitura mas ainda não é um leitor. Para se tornar um, é preciso, segundo Chartier (1995), ingressar no universo dos textos, o que exige treino, gosto e boa vontade cultural. É ainda importante que o meio possa oferecer ao futuro leitor uma leitura abundante e adaptada.

3. A leitura e a escrita na infância: o ingresso no universo dos textos

As professoras entrevistadas lembram também dos momentos em que já estando alfabetizadas, podiam gozar da deliciosa aventura de conviver com o mundo dos livros e se embrenhar pelos meandros da escrita com os seus próprios recursos. No tempo que viveram a sua infância as solicitações do ambiente eram bem menores, a televisão ainda não existia, o cinema estava nos seus primórdios, as informações eram mais lentas e demoradas, a comunicação entre os diversos lugares muito restrita. Assim, o livro era o veículo dessa informação, o estímulo à imaginação, ocupando um lugar de mais destaque. O mercado editorial começava a investir justamente junto ao leitor infantil. No início do século a Editora Universal publica uma série de livros infantis como as "As viagens de Gulliver", "Contos Seletos das mil e uma noites" e "Aventuras pasmosas do celeberrimo Barão de Münchhausen". Também as Editoras Melhoramentos e Monteiro Lobato investem no setor. E Hilda vai tirando da estante os livros lidos:

Hilda: Tinha um que eu adorava, que eu não sei agora quem era o autor, que se chamava Infâncias Célebres. Era sobre a

infância de poetas, de pintores... contava trechos interessantes da vida deles. Tinha outro que Chamava Contos da Carochinha e o Contos do Arco da Velha. Tinha também "Os contos de Andersen", Os irmãos Grimm...

Havia no final do século XIX um livreiro, Pedro Quaresma, que no Rio se dedicou à publicação de livros baratos de apelo popular e que acabou revolucionando a edição de livros infantis. Numa época em que havia poucos livros no gênero, todos feitos em Portugal, ele lançou uma coleção: Contos da Carochinha, Histórias da Avózinha, Histórias do Arco da Velha, com textos escritos em português do Brasil, uma inovação que lhe garantiu o monopólio da venda de livros infantis da época. Não surpreende pois, que estes livros são os lembrados por uma criança que viveu sua infância de 1910 a 1920.

E os livros infantis vão se sucedendo na memória das professoras. Edna lembrando dos livros lidos em sua infância entre os anos 30 e 40 fala com entusiasmo nas histórias de Monteiro Lobato.

Edna: Lembro do Monteiro Lobato porque a gente viajava, a imaginação da gente ia longe.

Monteiro Lobato além da grande contribuição que deu à literatura infantil teve um papel decisivo no mercado editorial, tendo surgido na década de 20 como um dos editores mais ousados que o país já teve. Criou a Monteiro Lobato e Cia e mais tarde a Companhia Editora Nacional que dominou o mercado do livro no Brasil por várias décadas, chegando nos anos 40 a ajudar a fundar a editora Brasiliense. Teve como grande preocupação a própria difusão e distribuição do livro incentivando sua venda em diversos estabelecimentos comerciais distintos de uma livraria.

Além dos editores investirem em livros infantis, descobrem como alternativa o livro didático. Editoras na década de 20 como a Melhoramentos, a Companhia Editora Nacional e a Livraria Francisco Alves, ingressam por este promissor filão. E isso é percebido nas narrativas que contam dos livros lidos nos anos de curso primário.

Hilda:[...] E desses livros um que marcou profundamente foi "Contos Pátrios". Na terceira série nós liamos "Contos Pátrios" [...] Cada um tinha o seu. Nessa época o governo dava livros... eram contos muito interessantes mesmo, falando sobre a vida no Brasil, mas de um modo muito agradável... tinha muita poesia. Eram escritos poéticos de escritores da época, era uma coletânea. Na 4ª série era um livro que chamava "A Pátria Brasileira", confesso a vocês que eu não gostava muito dele. Os "Contos Pátrios" era muito melhor... muito mais agradável.

“Pátria Brasileira” não tinha esse jeito... essa beleza, essa poesia como tinha o outro. O outro tinha verdadeiramente.. por exemplo.. uma que eu nunca esqueci se chamava A Fronteira e começava assim: “Noite alta e morna”...nunca esqueci desse início. Agora, a “Pátria Brasileira” não, falava muito sobre o Brasil, mas de um modo mais didático.[...] E eu acho que a leitura tem que ser entretenimento não apenas a parte didática... É por isso que eu não gostava da Pátria Brasileira.[...] Eram todos livros de São Paulo, interessante, não tinha nenhum de Minas, nossos livros eram todos de São Paulo.

Esse comentário final a respeito da procedência dos livros, confirma-se, pois, com as dificuldades de importação na época da primeira Guerra Mundial houve um fortalecimento da indústria brasileira, principalmente em São Paulo que entre 1914 e 1920 chegou ao crescimento de 25% ao ano. Assim, o setor editorial foi também beneficiado e S. Paulo tornou-se o centro editorial da década. Em 1920 funcionavam na cidade umas vinte editoras com uma produção de duzentos títulos anuais e uma tiragem total de 1,9 milhões de exemplares (Paixão, 1996).

Cristina também vai lembrando dos livros lidos em sua escola primária, já agora nos anos 30.

Cristina: Quando eu estava na segunda série,... eu me lembro... era uma série de livros do mesmo autor.... os personagens eram Elza, Violeta e o Ildeu. Eram os livros assim com umas leituras muito bonitas... atraíam muito as crianças, mas tinha também uns assim muito tristes...mas era uma literatura assim coisa muito bonita mesmo. A gente gostava muito de ler, quando chegava a hora da leitura, e tinha um horário assim separado para leitura, era costume os alunos se levantarem. A professora então falava: fulano de tal e ele se levantava e lia. Lia em voz alta, a professora acompanhando e os alunos todos em silêncio,... e ela ia corrigindo o vocabulário e depois passava ortografia[...].

Estranho ritual de leitura, onde o prazer pelo texto bonito é obscurecido pela formalidade do ensino de ortografia e vocabulário. O diálogo do leitor com o texto se desfaz enquanto a leitura se transforma em um ato mecânico do qual se extrai o ensino de normas da língua. É a língua aprendida sob a forma de um sistema abstrato de normas e não em sua forma viva, de interação verbal como propõe Bakhtin (1988).

O que os pequenos leitores estavam buscando nos livros era o estímulo à sua imaginação, a beleza do texto, a satisfação de sua curiosidade.

Para Freire (1995), a leitura de um texto no sentido de uma memorização mecânica não se constitui em uma leitura real. Entretanto, muitas vezes o uso dos manuais de leitura em sala de aula transformam-se num exercício obrigatório penoso, num dever ritual do qual é expulso o prazer e que acaba por afastar o aluno do contato prazeroso com os outros livros.

Da leitura vão chegando à lembrança das professoras as experiências com a escrita, que são rememoradas, misturando cadernos de caligrafia e canetas tinteiro. O ingresso no mundo da escrita não se faz naturalmente como no desenvolvimento da linguagem falada. É necessário treino, atenção e esforços por parte do professor e do aluno. De acordo com Vygotsky (1991) isso, muitas vezes pode dificultar um ensino natural da escrita. E as entrevistadas vão se lembrando daquela tarefa complicada que tornava-se ainda mais difícil por incluir pena e tinteiro.

Hilda: primeiro e segundo ano a gente usava mais era lápis mesmo. Agora, a caneta lambuzava as mãos.

Cristina: a gente usava tinteiro, costumava entornar e fazia aquela bagunça.

Edna: a gente tinha aqueles cadernos de caligrafia onde tinha que colocar as letras certinhas, era um treino, tinha que ser feito todo dia, era difícil, não tinha essas canetinhas esferográficas, a gente usava era caneta, uma pena que estragava à toa, o tinteiro que vivia entornando porque criança ... era difícil para a professora também, demorava muito... até distribuir os tinteiros, até a gente se organizar para escrever passava o tempo.

Os cadernos de caligrafia são recordados com o comentário de que estes de nada valeram, pois, a letra não se tornou mais bonita por isso. Era a prática mecânica da escrita deslocada de sua funcionalidade real. É este o pensamento de Vygotsky ao se referir sobre o restrito lugar que a escrita ocupa na prática escolar: “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (Vygotsky, 1991,p.119). Percebe-se, pois, que as críticas de Vygotsky sobre o ensino da escrita, são ainda aplicáveis às escolas onde a escrita é ensinada como um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas. Os professores que adotam essa abordagem de ensino, orientada para o produto, acabam focalizando os aspectos técnicos da escrita e prestam pouca atenção aos propósitos comunicativos de quem escreve (McLane,1996). É o que se verifica nos relatos das professoras, quando falam das redações e composições feitas em sala de aula, dirigidas apenas a um leitor obrigatório: o professor, em que a

escrita se reduzia a seguir determinadas regras do bem escrever. Às vezes isto era atenuado com competições, que tornavam os colegas leitores dos textos produzidos. As crianças, como a maioria dos escritores precisam escrever para um interlocutor, para uma audiência interessada em ler o que escrevem. Outras recordações da escrita em sala de aula vão tomando corpo nos concursos de composições, nas redações corrigidas com lápis vermelho.

Hilda: *A gente tinha uma espécie de concurso onde as composições mais bonitas, a professora punha num cartaz para todo mundo ler. E nas sessõezinhas literárias, a gente lia as boas composições... Agora, a gente procurava melhorar o estilo. Neste ponto eu não era muito boa não. Eu era boa mesmo era na questão da redação sem erro. [...] a professora fazia a correção das redações em casa, com tinta vermelha sempre. E a gente ficava apaixonada quando vinha muitos traços vermelhos. E ali, então ela botava... ela corrigia a forma certa. A gente na aula e ela mandava ler como havia escrito e como deveria ser. Ela corrigia os erros também no quadro negro, que era daqueles quadros-negros grandes... então ela ia falando e corrigindo os erros.*

Edna: *a escrita, a gente começava pelas vogais, depois as consoantes, o alfabeto, depois os fonemas, as palavras, depois a gente passava para as frases, tudo cópia. Depois vinha o ditado.*

Falas que denotam uma prática desvinculada das reais necessidades da criança, onde a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Para Vygotsky (1991), a escrita deve ter significado para as crianças, e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. O que se desprende dos relatos é uma escrita ensinada em função da escola e não da realidade, como reprodução e não como interação, negando-se ao aluno o direito de sua palavra, de sua subjetividade. É o que Soares chama de desaprendizagem da escrita ao afirmar:

a insistência e persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação desta escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transforma numa interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real(1988,p.8)

Recordações que deixam a entrever uma escola que alterando e limitando as funções da escrita, ensina a criança a escrever, mas não a dizer a sua palavra, a ser autora.

Outras lembranças relatadas falam, no entanto, de uma escrita significativa:

Vicentina: *Eu tive uma professora de 2a a 4a série, uma única, ela seguia a turma. Era muito competente. A base que eu adquiri... eu acho que a base é tudo. Ela tinha um português clássico, bonito... o português dela era da gente admirar, sabe? A redação ela ensinava uma redação como ninguém e respeitava as suas ideias, dava liberdade de você escrever. Eu não sei se é por isso... dava liberdade de você falar dentro da sala de aula. Foi uma excelente professora: eu admiro muito essa pessoa.*

Ao lado da escrita da escola, havia essa escrita mais livre, informal, que se evidenciava nos diários, nas anotações pessoais, nas cartas. Fora da escola a escrita era viva, tinha função e dava prazer.

Edna: *A gente escrevia... rabiscava tudo, escrevia muito, escrevia no chão, na terra... escrevia o que vinha, frases sobre a natureza, fazia desenhos e escrevia embaixo alguma coisa, frases soltas. O que eu sentia eu escrevia.. mas não era diário, eram momentos marcantes que eu registrava. Cartas, eu escrevia também... correspondia com minha tia...ela não ficou sempre em Piau não, ela foi para Belo Horizonte, deu aula em Belo-Horizonte e eu desde menina correspondia com ela.*

Hilda: *Dona Felicidade..., mas, oh! Que professora! ela me marcou mesmo. Continuamos sempre a nos corresponder. Ela fez curso para a prefeitura do Rio, deixou o magistério de Minas, que ganhava uma miséria... Então ela recebia muitas cartas de meninas americanas e ela me mandava as cartas com a tradução para eu responder. Por muito tempo eu me correspondi com essa menina sem conhece-la. Eu escrevia em português, ela (a professora) traduzia para o inglês e ela mandava, quer dizer ela tinha esse objetivo de ajudar a gente a crescer.*

E assim essas crianças iam se aventurando pelo mundo da leitura e da escrita enquanto iam também se constituindo como sujeitos e se aproximando de um outro momento de suas vidas.

4. Leitura e escrita na juventude

E as entrevistadas falam de um tempo em que elas deixaram de ser crianças e se tornaram adolescentes, jovens, com outros interesses. Em suas histórias vão surgindo lembranças dos romances, folhetins e da leitura chamada de formação ligada aos aspectos religiosos. Os livros de formação eram os aconselhados, enquanto os romances passavam quase por uma censura prévia dos pais, o que não impedia no entanto a burla, a luta pelo proibido que adquiria um gosto maior. E vemos nossas leitoras se refugiarem no quarto, lendo às escondidas aquilo que lhes era vedado.

Eunice: A mamãe não gostava que eu lesse romances sem que ela participasse antes. [...]mas a gente tem uma curiosidade muito grande pelo que é proibido. Todo mundo tem. Então existiam aqueles folhetins, os romances vinham em folhetins, como tem o capítulo da novela[...] Não tinha televisão porque a televisão é muito recente. Então eles vendiam aqueles folhetins por semana e a gente comprava[...] Eles vendiam de porta em porta. Então lá em casa quando eles iam vender a mamãe comprava um para nós todas. Ela falava assim: - olha eu vou ler um com o pai e se nós gostarmos nós vamos adquirir sim e vamos fazer propaganda[...]Então eles liam os folhetins, quatro ou cinco folhas, baratinhos e qualquer pessoa podia adquirir[...] A mamãe adquiria e a gente lia aquilo.[...]

Era a emoção do romance fatiado. O folhetim, considerado um gênero menor, pai das rádios e telenovelas foi sempre mau visto pela crítica literária. O seu conteúdo é cheio de encontros, desencontros, espichamentos atendendo a pedidos, entrelaçamentos entre ficção e realidade. Estes romances, contados em fatias, aguçavam a curiosidade do leitor que aguardava ansiosamente por cada capítulo, até o desfecho da história. (Meyer, 1996). Do folhetim, Eunice chega aos romances “proibidos”.

Eunice: O que eu lia e era proibido eram os romances. [...] A gente estava lendo no quarto. A gente lia um pedacinho...nós dormíamos três no quarto: - Esse pedacinho está ótimo, então vamos ler e comentar? Então a gente comentava[...] Romeu e Julieta foi o primeiro romance que eu li. Adorei, chorei. A gente não se apegava à parte do suicídio ou morte, não, nós nos apegávamos ao amor, ao lado bom.

Essa preocupação com o lado bom, parece vir da própria censura, da importância que os pais davam aos aspectos formativos da leitura e talvez

ao medo ou culpa de estar incorrendo numa leitura proibida. Era isso que as moças da época buscavam encontrar nos livros lidos como entretenimento. Na sua escolha, no seu comentário, percebe-se o presumido do leitor diante do texto a ser lido, com toda uma pressão ideológica veiculada pela educação que recebiam. De acordo com Cunha (1993) o ato de ler pode ser capaz de engendrar uma identidade e um imaginário próprios de quem o realiza. Parece que esse romantismo, essa busca de histórias açucaradas de amor, presente nas leitoras, acaba encontrando um campo fértil na leitura romântica de uma coleção que foi difundida na época: A Biblioteca das Moças. A Companhia Editora Nacional lançou em 1929 essa coleção que chegou até meados de 60 a publicar 176 títulos. A coleção compunha-se de romances sentimentais, que além de sintonizarem com a sensibilidade das leitoras acabavam também por estimular os seus devaneios contribuindo para a construção de uma imagem feminina frágil e sonhadora. Os autores mais conhecidos e difundidos eram M. Delly (responsável por mais de 30 romances), Elinor Glyn, Concordia Merrel, Berta Ruck. Os romances da Biblioteca das Moças privilegiavam o amor como o sentimento todo-poderoso, que levava suas heroínas sempre belas e puras à busca do rico herdeiro com o qual depois de peripécias e desencontros acabavam se casando e sendo felizes para sempre. De acordo com Cunha(1993) as narrativas estavam impregnadas de valores católicos como a caridade, a renúncia, descrevendo ritos como novenas e missas. Tudo isso leva a entender porque estes livros faziam parte do acervo das bibliotecas de colégios femininos católicos.

Cristina: Eu lia livros assim... tudo que caia na minha mão, mas eram livros bons[...] Naquele tempo... Lembrei agora de uma autora famosa, na época da juventude: M. Delly.[...] As moças liam muito esses livros.

Ana: Eu lia demais! Tinha a biblioteca do colégio que nós pegávamos livros emprestados. Então eu era devoradora de livros. Nós líamos todos de M. Delly.[...] era bem água com açúcar mesmo! Mas assim para a época, prendia demais a atenção da gente. A gente achava o maior barato!. Mas era um romance assim: não existia um beijo. Então ficava aquela coisa: o rapaz encantadíssimo, apaixonadíssimo pela moça mas mal se viam. Era por bilhetes, alguém que dava o recado. Eram uns encontros assim nos romances. Um contato direto era raríssimo. Líamos outros livros, mas os de M, Delly, era demais!

Cunha (1993) diz que o encantamento que tais livros despertavam nas adolescentes funcionou como uma forma de socialização secundária, constituindo-se em um paradigma para a construção de uma identidade

feminina de mulher e professora. Para ela, isso aconteceu não somente pelo ato de ler em si, mas pelo fato de que os valores expressos nos livros tendiam a reforçar o que já tinha sido interiorizado nos contatos sociais com as pessoas e elementos de sua cultura.

Ao lado desses romances, que se constituíam numa tradução de autores principalmente franceses, a memória das professoras também trouxe à tona livros de literatura de autores nacionais: José de Alencar e Machado de Assis entre outros. A Livraria Garnier no Rio de Janeiro, no início do século, editava a maioria das obras dos romancistas brasileiros importantes de seu tempo. Os livros de Machado de Assis eram publicados desde o final do século e o autor já era consagrado como escritor. Na mesma época a Livraria Teixeira fez publicações de romances de Joaquim Manoel de Macedo e José de Alencar. Na década de 40, a Coleção Saraiva tornou-se famosa por colocar os clássicos da literatura ao alcance de milhares de leitores, com autores como Machado de Assis, José de Alencar entre outros. Todos esses autores continuaram a ser publicados através das diversas décadas encantando seu público leitor.

Hilda: No meu tempo eu já tinha lido Machado de Assis. Meu pai gostava muito de literatura, de maneira que eu li esses anos todos. Machado de Assis eu adorava. José de Alencar então eu achava o máximo. Eu gostava muito mais porque Machado de Assis às vezes se tornava um pouco monótono porque escrevia sobre os costumes da época, que não interessavam muito na minha idade. Mas o José de Alencar, Nossa Senhora! Iracema...onde canta a jandaia nos tronco das carnaúbas.[...] "A Moreninha", (de Joaquim Manoel de Macedo) que coisa linda! [...] Eu lia tudo, tudo que encontrasse... gostava demais de ler.

Cristina: Lia assim muitos livros bons...agora não me lembro assim de memória...Iracema... eu não lia assim para ler, para me distrair com a leitura, eu lia para gravar, para aprender, cada coisa que eu não sabia[...]Eu me lembro que até decorei, que eu gostei muito: "lá longe, onde a serra azul no horizonte nasceu Iracema, Iracema a virgem dos lábios de mel, olhos e cabelos mais negros que a Graúna"... E li também o Guarani e li também nessa época... eu não sei se tinha saído... o livro do escritor Érico Veríssimo. A Moreninha, Brás Cubas, esses nacionais e as poesias: Juca Pirama, Canção do Exílio e Visita à casa paterna. [...] Eu até lembro de uns versos: "como a ave que volta depois de um longo e tenebroso inverno, eu quis também rever o lar fraterno o meu primeiro e virginal abrigo.

Entrei, um gênio carinhoso e amigo, o fantasma talvez do amor materno, tomou-me a mão, olhou-me grave e terno e passo a passo caminhou comigo..."

Edna: Eu só fui ler quando já podia adquirir meus livros e quando lá no Piauí se formou a biblioteca. Foi uma senhora, filha de lá que ficou muito bem e doou uma biblioteca. Eu li a biblioteca toda. Depois eu não tinha mais nada para fazer no Piauí. Eu li Machado de Assis. Machado de Assis marca mesmo.

O que teve de apaixonante nessa leitura feita na juventude que a memória traz ainda para o presente dessas mulheres de 80 e 70 anos trechos de romances e de poesias? Para Borges citado por Chiara(1994) um livro se lê para a memória. Parece que estas leitoras foram de fato ativas dialogando com o material de leitura, internalizando-o. É interessante perceber como pessoas de faixas etárias diferentes fruam o mesmo prazer nos livros de literatura brasileira. São leitoras compartilhando de um mesmo universo estético, entrando numa mesma rede imaginária de leituras. Nesse sentido, pode-se dizer como o quer Chiara(1994) que a leitura tem a mesma importância e força da memória social, uma é suporte da outra. Essas mulheres foram se constituindo como sujeitos pela leitura, compartilhando de um mesmo mundo estético respondendo às demandas de uma época. Elas foram formadas sob a influência dessas obras lidas. Parece que a leitura e a escrita ocuparam um espaço importante nas vidas destas jovens, mas, foi um espaço em que a escola não se fez muito presente.

5. Professoras que lêem , escrevem e fazem ler e escrever

As lembranças que agora emergem são diferentes. As entrevistadas falam de um outro lugar. São agora professoras e tem diante de si crianças ou jovens que querem aprender e a quem elas devem ensinar. Nessa nova vida que lugar ocupou a leitura e a escrita? Elas voltam para a sala de aula, fitam novamente os alunos que por elas passaram, vão evocando fatos e contam.... Hilda lembra de seu início profissional como professora primária do Estado, no grupo Escolar Antônio Carlos nos anos 30.

Hilda: lembro que eu comecei a lecionar lá no grupo, me deram uma classe que tinha passado para o segundo ano e não sabia ler. É que tinha , naquele entusiasmo pelos métodos novos, uma professora técnica muito entusiasmada pelo método Decroly. Era Decroly pra cá, Decroly pra lá... e então ela passou todos os alunos dela, ela aprovou todos. Foram todos para o segundo

ano, mas nenhum deles sabia ler. Então, eu não conhecia muito bem os métodos, os processos de ensino, porque a metodologia estava um pouco atrasada ainda, em 1931 ainda não estava como é hoje, então eu desenhava as coisas no quadro, por exemplo um navio, e escrevia em baixo e ia ilustrando com meus lindos desenhos (risos) e ensinava assim aos meninos para poder salvar a classe.

Um início de trabalho bem semelhante ao de Eunice, que também recebeu o desafio de aprovar a sua primeira turma que já era repetente há dois anos. Com trabalho e esforço ela conseguiu. À pergunta de como alfabetizava os seus alunos, respondeu de forma bem parecida à de Hilda.

Eunice: *Eu fazia um desenho, por exemplo: eu botava a palavra gato, ensinava a palavra, eu falava outra palavra que tenha a mesma inicial da palavra gato. [...] Não ficava assim A, B, C, ... detestava aquilo. Era a cartilha do Thomás Galhardo, antiga, que não varia nunca. Por minha conta eu alterava tudo.*

Cristina: *Eu comecei com muita coragem. Não sabia nem métodos modernos [...] comecei a aplicar com aqueles meninos o que eu tinha aprendido, o que tinha conseguido aprender com a prática, com a minha vida. Como eu ensinei muita gente particular, eu tinha ensinado muita gente a ler... aí fui bem. A turma toda passou, aí eu fiquei alegre!*

Edna: *Eu comecei aplicar o método global de contos, esse da Lili [...] eu vivi junto com eles aquele euforia, aquele entusiasmo, uma coisa nova [...] Tinha o livro que a gente colava no caderninho, a historinha e tinha o cartaz na sala. [...] A gente fazia os textos complementares [...] com pincel atômico, colava uma gravurinha. Eram novos textos com aquelas palavras conhecidas formando uma historinha seguindo a mesma linha do cartaz. Pouca coisa era trocada, porque o importante era decorar a historinha.*

Ana: *Eu trabalhei muitos anos com a 1ª série, gostava muito, eu achava lindo as crianças entrarem na escola - uns que não sabiam ler nada e de repente desabrochavam, liam muito bem [...] Eu acho que a leitura é como se você não enxergasse e de repente você passasse a enxergar. É uma coisa muito bonita.*

Professoras bem intencionadas que se comprometiam com a aprendizagem de seus alunos e retiravam de sua vivência as idéias para o seu fazer pedagógico. No entanto, de certa forma estavam influenciadas por toda uma concepção de ensino de leitura e escrita com a qual foram formadas.

Quantos benefícios poderiam ter em seu trabalho se tivessem se aventurado pelo caminho de uma perspectiva que privilegia a linguagem como interação. Não a descobrindo, ou não tendo ainda notícia dela naquele momento, procuravam formas novas de fazer, tentando avançar um pouco em relação à formação que tiveram.

Até aqui, em meio às suas lembranças, a memória vai contando o fazer da sala de aula: professoras que se esforçavam para trabalhar com o aluno a leitura e a escrita. Mas o que liam e escreviam elas?

Hilda: *Eu lia muitos de livro de psicologia, procurando sempre ver, me enfronhar das correntes psicológicas que estavam surgindo, de maneira que eu lia bastante os livros pedagógicos mas continuei apaixonada pela literatura mundial. Aí todo livro que saía eu comprava.*

Hilda sempre gostou também de escrever mas sua escrita era mais para superar as distâncias através das cartas. Escrever de uma forma mais literária era com Áurea que escreveu um livro sobre a saga de sua família: "Uma família sem brasões". Ainda Áurea, escreveu também um pré-livro chamado "Foguetinho Colorido". Um história interessante, que nos anos 60, celebrou o feito do homem chegando à lua. Além do pré-livro, ela escreveu as leituras intermediárias e os outros para as quatro séries. Foram ao todo seis livros que foram editados por uma Editora de São Paulo.

Eunice lembra das atividades dos clubes de leitura que organizava com seus alunos. Eram ricas oportunidades onde os alunos liam de maneira prazerosa e ela usava sua arte de escrever. Os clubes de leitura se realizavam principalmente nas turmas de terceira e quarta série todas as semanas. Eunice se dedicava com entusiasmo a essas atividades, escrevendo dramatizações para que os alunos, seus artistas como a eles se refere, representassem. Além disso, Eunice dirigiu nos anos 50, por 5 anos, um programa infantil numa rádio da época. Ela fazia a parte de locução, escrevia as dramatizações e ensaiava os atores mirins.

Ana, durante sua vida de professora, diz que suas leituras eram mais técnicas, realizadas de acordo com as necessidades de seu trabalho. Conta que quando supervisora, na década de 80, se reunia semanalmente com um grupo de colegas para estudarem juntas. Nesse grupo leram muito Paulo Freire mas não se descuidava de outras leituras.

Das professoras entrevistadas, no entanto, parece que quem mais leu em sua vida de adulta foi Cristina. Talvez até pelas suas condições adversas, por sua luta em querer saber mais, em querer estudar e chegar a ser professora. Tendo casado cedo, impedida de continuar os estudos e morando em lugarejos do interior devido à profissão do marido que era

chefe de estação ela sempre buscou uma forma de encontrar livros e jornais. Lendo voltou a estudar, formou-se, foi professora e terminou sua vida de profissional onde realmente queria: no meio de seus amigos os livros, isto é, numa biblioteca, pois aposentou-se como bibliotecária.

6. E hoje? São elas leitoras e escritoras?

Mulheres que sendo professoras um dia tiveram como principais instrumentos os livros, os lápis e os papéis. Que espaço hoje eles ocupam em suas vidas? O que lêem e escrevem? Cada uma na organização de sua nova vida de aposentada tem espaços diversos onde convivem de uma forma ou de outra com a leitura e a escrita.

Hilda: Agora, infelizmente de uns anos para cá eu não posso ler, porque estou enxergando muito mal, de maneira que eu leio e me canso, então tem que ler aos pouquinhos e isso para mim foi uma morte. Eu estava acostumada a ficar sempre grudada nos livros, agora não olho nem para as livrarias, para não ter a tentação.

Eunice, nos seus 84 anos tem uma vida ativa: faz parte do Conselho Municipal de Educação, dirige há 25 anos um grupo de professoras aposentadas e faz palestras na ASCOMCER, uma entidade beneficente que realiza trabalhos de prevenção do câncer. Prepara textos para estas reuniões, elaborando mensagens para serem distribuídas. Lê em função destes trabalhos e assim se refere ao seu gosto pela leitura e escrita:

Eunice: Eu tenho mania de escrever, eu escrevo o tempo todo. Se tem um grupo que precisa de uma palestra educativa me pede eu vou. Leio de tudo, ali tem de tudo, essa minha biblioteca é bacana.[...] Escrevo também o que chamo de "Fatos que a vida conta", onde relato experiências que tenho vivido ou presenciado.

Cristina hoje tem dificuldades para escrever devido a uma artrose nos dedos, mas gosta de escrever cartas para os netos nos aniversários ou quando tem um motivo especial. Quanto às leituras tem no momento se dedicado a livros espíritas e alguns romances que os netos trazem como "As Brumas de Avalon". Também lê jornais e revistas.

Edna hoje frequenta a universidade para a Terceira idade, lê a bibliografia indicada e se refere a um livro que aborda a teoria da rela-

tividade: "Espaço, tempo e além" e a outros: "Ego sem medo" e "Profecias Celestinas". Diz que escreve sobre os acontecimentos vividos.

Vicentina fala em escrever um livro sobre sua própria vida enquanto Ana comenta:

Ana: Li muito quando era criança, li muito quando era adolescente e hoje eu leio muito. Eu adoro ler. Eu falo que se pudesse, eu passava a vida lendo. Eu leio muito. Eu leio tudo[...] leio até os classificados do jornal, qualquer notícia de jornal. Eu leio a Veja.[...] eu leio livros.[...] depois que eu me aposentei eu leio no mínimo, uns 30 livros por ano. Eu adoro ler, escrever até que eu não escrevo muito não.

Reflexões finais

Tentando compreender o presente, na primeira fase desta pesquisa, investigamos a relação com a leitura e escrita, de professoras de Juiz de Fora em exercício em escolas estaduais do ensino fundamental. Analisando como essa relação foi sendo construída ao longo de suas histórias de vida, compreendemos que leitura e escrita representam um espaço restrito em seu cotidiano. Percebemos que a escola por elas frequentada, na maioria das vezes, não contribuiu para a sua constituição enquanto leitoras e escritoras. Preocupados com a questão de como professores que não lêem e escrevem, podem formar alunos escritores e leitores, voltamo-nos para o ontem, buscando investigar se esta situação sempre existiu. Querendo compreender esse presente, fomos em busca de um passado. Bosi, afirma que "o passado não é o antecedente do presente, mas a sua fonte" (1979, p.48). Daí entrevistarmos professoras aposentadas. Puxando o fio de sua memória emergiram em suas narrativas lugares, fatos, pessoas, que junto com sua história individual trouxeram numa história maior, o país e a educação. Muitos são os focos de análise permitidos por uma pesquisa qualitativa. Assim, nas narrativas, surgiram dados interessantes sobre a evolução do livro no Brasil, das editoras e livrarias. Foi possível perceber como o contexto, os fatos vividos, as relações familiares oportunizadoras de um ambiente favorável à leitura tiveram um papel fundamental na constituição das leitoras. Elas se referiram aos livros como uma presença constante em suas vidas de crianças, adolescentes, adultas e, até hoje, são leitoras que reservam à escrita um lugar especial. O que se perdeu? Porque essa diferença entre os dois grupos pesquisados? Em seus relatos as professoras aposentadas se reportam a reuniões familiares com a presença de livros, a escrita de cartas, falam de uma escrita pessoal e até mesmo da produção de livros. Analisando essas diferenças, deparamo-nos com a

diversidade dos contextos vividos. Hoje parece haver uma diminuição das instâncias de leitura, pelo lugar proeminente ocupado por outros meios de comunicação e pelas situações adversas de trabalho das professoras, agravadas pelas dificuldades econômicas que acabam dificultando o acesso aos livros. Além disso, o conjunto de histórias narradas, ao revelar uma escola onde práticas de leitura e escrita precisam ser resignificadas, nos faz olhar a formação de professores como algo a ser repensado. É formando os professores como leitores e escritores, que uma nova realidade poderá ser construída. Construção essa engendrada na reflexão crítica da prática e no conhecimento das práticas sócio-culturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes que hoje convivem com o mundo da técnica. Tema esse que será aprofundado numa pesquisa que estamos iniciando, na qual leitores e escritores continuarão a ser os principais personagens e onde o livro permanecerá sendo como o quer Jorge Luis Borges "*uma das possibilidades de felicidade de que dispomos.*"

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade; lembrança de velhos**. São Paulo: Queroz, 1979.
- CHARTIER, Anne-Marie et alii. **Ler e escrever- entrando no mundo da escrita**- Porto-Alegre, Artes Médicas, 1996.
- Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Set\out\nov\dez 1995. N 0 p.17-52.
- CHARTIER, Roger. A história cultural. Entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.
- CHIARA, Ana Cristina de Rezende. Leitura e memória. **Caderno de leitura**. Proler vol.1. Rio de Janeiro, 1994. p.67-83.
- CUNHA, Maria Tereza S. Biblioteca das moças: contos de fada ou contos de vida? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.85 p.54-62, maio 1993.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: Abreu, Márcia (org.) 10 o COLE, **Leituras no Brasil**, ALB/ Mercado Aberto, 1995.
- MCLANE, Joan B. in Moll, Luis. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996
- MEYER, Marylise, **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa A.(coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- PAIXÃO, Fernando (coord. Geral) **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. **Educação em revista**, Belo-Horizonte, 8, dez. 1988, p.3-11.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aquisição da competência narrativa em português europeu com especial relevo para a expressão do espaço

Hanna Jakubowicz Batoréo*

Resumo

Estudo de carácter cognitivo da expressão do espaço na aquisição de narrativas em português europeu.

Os estudos intralinguísticos procuram apresentar o desenvolvimento da narrativa como a aquisição da **competência narrativa**, em que as actividades do locutor e do alocutário se encontram mutuamente inter-relacionadas na interacção verbal¹. Por competência narrativa² entende-se um tipo especial da competência interactiva, adquirida num determinado meio cultural e no contexto social do dia a dia, que visa construção coerente de uma história, isto é, de um texto, resultando numa variedade de modos da utilização da linguagem. A aquisição desta competência implica que a criança - inserida numa comunidade e numa dada classe social - seja levada a diferenciar o seu uso da linguagem e a tornar-se num construtor autónomo de texto³. Estudar esta capacidade, por conseguinte, significa, à partida, ter em conta factores de carácter textual, ou seja linguístico, envolvidos na construção do discurso, assim como os factores de carácter cognitivo e

* Universidade Aberta (Lisboa) e Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O trabalho aqui apresentado foi elaborado no âmbito do Projecto PRAXIS XX1/BD/5260/95 da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

¹ Meng, 1992 e Bokus, 1992

² Cf. Blum-Kulka & Snow, 1992; John-Steiner & Panofsky, 1992; Meng & Quastoff, 1992:183.

³ Blum-Kulka & Snow, 1992: 188-189.

social, que determinam o processo da sua produção, tais como a idade da criança, a classe social a que pertence, a identidade cultural do seu meio, etc.

Ao nível da micro-análise das narrativas a competência narrativa, tal como proposta pelos “gramáticos das histórias”, é concebida⁴ como um **potencial universal cognitivo**, possivelmente com uma base biológica, de modo semelhante ao da competência sintáctica na teoria chomskiana.

As narrativas constituem a descrição dos acontecimentos retirados do tempo e do espaço do locutor, em que o conteúdo é, pelo menos, um relato de um acontecimento passado que constitui um foco de informação. Este relato encontra-se normalmente desenvolvido, permitindo uma análise em actividades e estados, apresentados em função do conhecimento do mundo pelo locutor, assim como do seu ponto de vista. Em certas situações discursivas, as narrativas podem ser formadas apenas por um enunciado, mas as histórias completas encontram-se, habitualmente, construídas com base num certo número de unidades de informação, organizadas por uma ordem específica. Neste processo a memória constitui uma componente construtiva⁵ dependente do emprego dos esquemas das estruturas do conhecimento que integram activamente a informação recebida.

Contar uma história significa obedecer à sua estrutura interna, isto é, uma “**gramática**” das histórias subjacente ao processo de narração. Os estudos a ela dedicados têm dois objectivos principais: um, descritivo, de construir uma gramática das histórias universal, que se pretende tão sistemática como a gramática de frase, e outro, de carácter cognitivo, que pretende validar os **esquemas das histórias**⁶ tidos como fios condutores no reconhecimento feito pelos ouvintes no processamento das narrativas.

No esquema da história costuma estabelecer-se⁷ a distinção entre o “setting”, ou seja, a informação básica de fundo da história, e o episódio. O “**setting**” introduz o protagonista e os outros participantes da narrativa, fornece a informação de fundo sobre as características gerais das pessoas e das actividades desenvolvidas e estabelece os parâmetros espaço-temporais. É definido, normalmente, logo no início de cada narrativa, mas alguns elementos de menor importância, como, por exemplo, a introdução dos protagonistas de segunda ordem, podem ocorrer ao longo do texto. O corpo principal da narrativa, por sua vez, é constituído pelo **episódio** que se segue ao estabelecimento do “setting”. O episódio compreende, por regra, cinco unidades e as relações que existem entre elas. A gramática das histórias determina, assim, que uma narrativa plena irá consistir em, pelo menos, seis enunciados, um para cada unidade (uma para o “setting” e cinco para o

⁴ Mandler & Johnson, 1987.

⁵ Bartlett, 1932.

⁶ Story schemata

⁷ Stein & Glenn, 1978

episódio). A existência desta gramática é indispensável para provar que uma narrativa é mais do que uma simples sequência de enunciados sobre um tema: é indispensável que haja o princípio da história, um acontecimento principal que vale a pena destacar, assim como uma quantidade equilibrada de informação tanto nova como dada para prevenir uma ruptura no intercâmbio da informação. Esta gramática não é disponibilizada ao ser humano à nascença, mas, pelo contrário, é objecto de aquisição: só entre os quatro e os cinco anos as crianças aprendem a tornar operacional⁸ este modelo. Enquanto aos quatro anos as crianças se podem ainda sentir perdidas no enredo da história, aos cinco, pelo contrário, revelam com êxito um modelo mental da estrutura da história e capacidades narrativas.

A existência de uma gramática universal das histórias parece ser comprovada pela investigação desenvolvida nas últimas décadas na vertente de **investigação interlinguística**, que permite comparar o funcionamento linguístico das crianças do mesmo nível etário em línguas diferentes. Esta investigação é desenvolvida simultaneamente com a vertente **intra-linguística**, ou seja, a pesquisa efectuada no âmbito da mesma língua, tanto transversal como longitudinalmente. Na convergência destas duas componentes surgem os “crosslinguistic studies”⁹, isto é, os estudos que conjugam o carácter inter e intralinguístico e cujo objectivo é demonstrar que qualquer uma das variáveis utilizadas – a idade, a língua particular em aquisição e a perspectiva do narrador – contribui sistematicamente para os empregos identificáveis de meios linguísticos destinados a relatar os acontecimentos na história, estudando a criança **no processo de construção da sua própria língua materna**. Daí, haver um interesse especial em descrever a aquisição de uma língua concreta e não dos mecanismos de aquisição em geral ou de desenvolvimento comparado de partes isoladas das gramáticas. No processo de aquisição a criança torna-se sensível a construções gramaticais em interacção¹⁰ com as formas lexicais que caracterizam o tipo de língua que está a ser adquirida. Trata-se de coerências dentro de uma determinada língua, coerências que elaboram a forma das gramáticas e dos sistemas lexicais em aquisição. Afirma-se, assim, que as línguas não diferem tipologicamente¹¹ apenas ao nível da sintaxe e da morfologia mas, também, ao nível dos paradigmas de lexicalização.

⁸ Benson (1993)

⁹ Cf. *História da Rã* em: Slobin, 1985, Slobin, 1989; Slobin, 1990; Berman e Slobin, 1994 e *História do Cavalo e História do Gato* em Hickmann et al., 1990; Kail & Hickmann, 1992; Hendriks, 1993; Batoréo, 1996 entre outros.

¹⁰ Slobin (1989:1). Slobin afirma que: “as crianças não adquirem as formas e as construções das suas línguas maternas ‘peça a peça’ mas, antes, constroem um sistema coerente desta língua em que ‘tout se tient’. (...)” (Slobin, 1989,13).

¹¹ Partindo do estudo de L. Talmy, 1985, Slobin (1989: 10), Choi e Bowerman, 1991.

Por exemplo, o sistema inglês de partículas verbais permite uma descrição mais elaborada da trajectória do movimento, ocorrendo a lexicalização do movimento e do modo como ele é efectuado. Em Português, tal como noutras línguas românicas, o tipo de expressão é diferente¹², ocorrendo a lexicalização do movimento com o percurso ou direcionalidade. Nesta língua existem verbos que incorporam a direcionalidade, tais como *entrar, subir, cair* e preposições que apenas indicam a direcção geral: *a, em* (Alvo), *de* (Origem), *por* (Percurso). Assim, uma frase inglesa como *we drove over the bridge* foca (1) o acto de *ir de carro* em relação a (2) [ir] pela ponte, enquanto a equivalente portuguesa *atravessámos a ponte de carro* foca (1) o acto de *atravessar a ponte* em relação a (2) [ir] de carro.

Ao nível de línguas particulares observa-se o fenómeno de competição¹³ entre as diferentes componentes determinadas pelas particularidades tipológicas das línguas. Assim, por exemplo, as limitações no léxico podem ser compensadas pela descrição elaborada, como na elaboração do “setting” em Português, com a utilização das frases relativas, gerundivas ou infinitivas, como em: *o menino meteu o sapo no frasco que havia lá em baixo* ou *havia um cavalo a galopar/ que estava a galopar/ que estava galopando pelos prados*. Pelo contrário, a abundância lexical, como nos verbos ingleses de movimento, pode deixar as configurações estáticas relativamente sem especificação ou elaboração sintáctica, como em: *there was a horse running in a meadow*. Ao adquirir a sua língua materna, a criança utiliza os meios que ela lhe põe à disposição, tornando-se, assim, um falante nativo deste idioma¹⁴.

A criança, independentemente da língua em aquisição, tem que aprender a utilizar diversos meios linguísticos para produzir um discurso coerente e eficaz do ponto de vista comunicativo, em situações nas quais não pode partilhar o conhecimento contextual. O desenvolvimento da coesão do discurso depende tanto dos factores linguísticos de carácter geral como dos específicos, em função da língua em aquisição¹⁵. A investigação desenvolvida na área evidenciou a existência dos princípios universais da organização do discurso¹⁶, pondo em destaque uma interacção entre as propriedades intrafrásicas das expressões de referência (o seu conteúdo referencial, o seu papel proposicional dentro de uma oração) e as propriedades interfrásicas, sobretudo no grau de previsão dos referentes através

¹² Cf. Batoréo, 1996; Batoréo e Faria, 1998.

¹³ Cf. Bates e MacWhinney, 1987.

¹⁴ Slobin 1989, 13.

¹⁵ Maya Hickmann (1991) defende que “adquirir as funções internas do discurso e o papel dos meios linguísticos utilizados para tal efeito constitui a capacidade de utilizar a linguagem como o seu próprio contexto, independentemente da língua em aquisição. Esta é a parte essencial do processo em que uma criança se torna falante nativo maduro da sua língua materna”.

¹⁶ Cf. Givón, 1983 e Tomlin, 1987.

das orações (como, p.ex., a designação do tópico ao longo do discurso). Os meios linguísticos utilizados para este efeito diferem de língua para língua¹⁷, podendo ser divididos em locais e globais. A **marcação local** (desinências verbais, casos gramaticais, etc.) afecta uma única unidade, como é o caso, por exemplo, das flexões gramaticais, enquanto as **globais** se referem a unidades mais complexas, tais como orações, frases, etc. Defende-se¹⁸ que os marcadores locais são mais fáceis de adquirir por apresentarem menos complexidade do que os globais, que exigem uma visão mais integrada do texto. Assim, por exemplo, as marcações morfológicas do verbo em Português Europeu (desinências temporais e aspectuais, tais como em: *estava a galopar, olhou, caiu*, etc.) e do nome (género, número, diminutivos, etc., como em: *pomba, pombo, vaquinha, passarinhos*) observam-se nas narrativas de crianças de cinco anos como bem controladas (embora surjam em crianças ainda muito mais novas), enquanto a aprendizagem, por exemplo, da ordem de palavras diferente da ordem canónica, tal como a posição inicial do verbo, leva muito mais tempo, só podendo ser considerada controlada nas crianças das faixas etárias mais elevadas, por volta dos dez anos¹⁹. Note-se, para tal, o exemplo da construção VSO do tipo: *andava um cavalo pelos prados*, só observada de facto nos adultos. No entanto, outras construções típicas do Português, tais como, por exemplo, as construções existenciais de abertura, surgem desde muito cedo. Observem-se, aqui, por exemplo as construções do tipo: *Era (uma vez) um cavalo que estava a galopar pelos prados*, com a construção introdutória com o verbo *ser*. O verbo *haver* – como em: *há um cavalo que passeia no campo* ou *havia um cavalo a galopar* – surge neste tipo de estruturas apenas pontualmente nas fases tardias de aquisição, sendo característico das aberturas das narrativas dos adultos. Verifique-se que, no mesmo tipo de abertura, os falantes nativos do Português do Brasil²⁰ de todas as faixas etárias, utilizam o mesmo tipo de construção existencial, seleccionando, no entanto, o verbo *ter* em vez de *ser* ou *haver* (obrigatórios no Português Europeu): *tinha um cachorro e passarinho na árvore* ou *na praia de Ferradura tem os bares em cima*. A evidência linguística recolhida através de um vasto material de uma grande diversidade de línguas mostra, por conseguinte, que no processo da aquisição da linguagem as crianças se regem pelo critério de representatividade de uma estratégia na sua língua materna.

¹⁷ Torna-se, por isso, necessário “estudar numa perspectiva interlinguística o uso de meios referenciais utilizados pelas crianças no discurso para que se consiga determinar até que ponto as especificidades de línguas diferentes podem afectar o percurso de desenvolvimento da coesão discursiva” (Hickmann, 1991: 173).

¹⁸ Hickmann, 1995 e Batoréo, 1996.

¹⁹ Batoréo, 1996.

²⁰ Guimarães, 1994 e Chavegatto et al. 1997.

No caso específico do estudo da **expressão do Espaço ao nível das narrativas** é preciso definir os pontos básicos indispensáveis para a sua determinação. A investigação desenvolvida na área demonstra que todo e qualquer estudo das relações espaciais incide sobre a determinação de três operações básicas²¹: (1) a determinação da **Figura**, isto é, o referente, localizado no Espaço, (2) a determinação do **Fundo**, isto é, o *relatum*, o ponto de referência em relação ao qual se determina a localização do referente e (3) a designação do predicado que determina a **relação existente entre o referente e o relatum**. Assim, numa descrição como, por exemplo, em: *era uma vez um passarinho que vivia numa árvore*, a Figura *um passarinho* encontra-se localizada em função de um Fundo *uma árvore* por meio do verbo *viver* que estabelece o elo entre as duas entidades. As proposições respectivas são consideradas como unidades elementares que constituem o “output” da percepção e o “input” da conceptualização, traduzindo, deste modo, o mundo percebido para o mundo do pensamento.

O estudo das relações espaciais ao nível da narrativa – e tendo muito especificamente em conta a gramática das histórias – incide sobre a determinação de dois fenómenos específicos²²: (1) o **enquadramento espacial**, isto é, a informação fundamental acerca do Espaço que é fornecida ao princípio da história (e que constitui a informação de fundo no caso da ausência da partilha do conhecimento mútuo entre o locutor e alocutário) e da (2) **ancoragem espacial** responsável por toda a informação espacial fornecida ao longo da narrativa. A distinção entre o enquadramento espacial e a ancoragem espacial está relacionada com o papel que os diferentes **personagens** desempenham ao longo da história. Assim, a determinação do enquadramento espacial tem a ver com a introdução do protagonista principal, enquanto a ancoragem espacial tem a ver com todas as categorias, tanto de protagonistas como de categorias instrumentais, que surgem na história. Isto significa que numa narrativa como a *História do Cavalo*, em que surgem três animais: um cavalo (o protagonista principal), uma vaca e um passarinho (protagonistas secundários), estabelecer o enquadramento espacial significa determinar a localização do cavalo na abertura da narrativa, enquanto a determinação da ancoragem espacial implica a localização tanto dos outros dois protagonistas, isto é, a vaca e o passarinho, como de todos os elementos pertinentes para o desenvolvimento da narrativa, como, por exemplo, da mala de primeiros socorros que permite à vaca e ao passarinho auxiliarem o cavalo depois da queda sofrida ao meio da história.

O estudo do enquadramento e da ancoragem espaciais evidencia a necessidade da determinação dos factores cognitivos e linguísticos para o

²¹ Bialystok & Olson, 1987.

²² Hendriks, 1993 e Batoréo, 1996, entre outros.

desenvolvimento da competência cognitiva. Os estudos longitudinais dos anos setenta e oitenta defendiam²³ que a produção de expressões locativas seguia uma sequência comum a várias línguas que dependia da sua complexidade cognitiva. Assim, numa hierarquia cognitiva crescente, e independentemente da língua em questão, adquiriam-se, primeiro, as preposições do tipo das inglesas (1) *in, on, under, beside*, depois (2) *between, back, front* com objectos com parte frontal definida e (3) *back e front* com os objectos com a parte frontal não-definida. No entanto, a investigação interlinguística²⁴ dos anos oitenta e noventa trouxe uma grande viragem neste tipo de estudos. Tornou-se evidente que a aquisição inicial não é baseada só nos conceitos universais de carácter sensorio-motor²⁵ mas, também, na língua particular em aquisição²⁶. Tendo em consideração as especificidades tipológicas atrás referidas, torna-se evidente que os falantes diferenciam a organização do fluxo da informação no discurso²⁷. Isto significa que o modo como a informação é apresentada, em geral, e no caso da Expressão Espacial, em particular, varia não apenas ao nível micro, isto é, numa unidade mínima, mas também ao nível da unidade máxima da expressão textual. Enquanto os falantes ingleses elaboram trajectórias seguidas pelos protagonistas, os portugueses focam uma mudança de lugar, com a informação reduzida acerca do percurso mas com mais informação estática que permite localizar os protagonistas no cenário. A informação temporo-aspectual tanto morfológica como lexical (Aktionsart) define a mudança do estado, enquanto os marcadores temporais definem a estrutura interna de carácter Imperfectivo, e a perspectiva externa de carácter Perfectivo. Quando se trata da expressão de simultaneidade de um acontecimento pontual e de um duradouro, as crianças inglesas²⁸ fazem-no, preferencialmente, no presente ou, então, com muito menos frequência no passado, enquanto, no Português, este contraste é preferencialmente evidenciado no passado, sendo veiculado pelo emprego contrastivo dos tempos gramaticais **Imperfeito e Perfeito**. Observe-se, por exemplo, o seguinte contraste: *o cavalo ia a correr pelos prados quando do outro lado da cerca viu uma vaca*. As histórias em Português Europeu podem ser contadas tanto no **presente** como no **passado**, conforme se verifica nos seguintes fragmentos: no presente – “Do outro lado da cerca está um boi ou um touro. O passarinho vai buscar os primeiros socorros para o boi tratar do

23 Johnson & Slobin, 1979.

24 Bowerman, 1985 e 1989, assim como Choi e Bowerman, 1991.

25 Como era defendido por Miller & Johnson-Laird, 1976, Piaget e Inhelder, 1956; Slobin, 1970, 1973, 1985.

26 Ver nota 24.

27 Berman & Slobin, 1994; Slobin, 1990.

28 Vejam-se os estudos de Hickmann e Hendriks, 1993.

cavalo”²⁹ e no passado – “Do outro lado da cerca havia um boi ou uma vaca, não sei. O pássaro trouxe uma mala de enfermagem para a vaca - agora já sei que é uma vaca - poder (cuidá-lo) tratar dele”³⁰. Observa-se, também, nas narrativas a alternância do emprego dos tempos verbais, mesmo ao nível intratextual. O emprego alternativo do presente e do passado é tanto mais frequente quanto mais complexa for a hierarquia dos índices linguísticos, conforme se pode verificar no seguinte exemplo³¹: “Era uma vez um cavalo que andava galopando pelos prados todos verdes. Estamos mais ou menos no período de transição entre a primavera e o verão. De repente estanca e vê ao longe uma vaca. ‘Era uma vaca’ pensava ele para consigo. (...) Mas as coisas não lhe correram bem e a vedação partiu-se e o cavalo caiu. Surge o momento de aparecer a vaca que acho que tinha tido um curso de primeiros socorros e resolve tratar-lhe da pata.” Enquanto o passado serve para apresentar a abertura da narrativa (era ... andava ...), criando o fundo em que a história se vai desenvolver, tal como os sucessivos episódios (correram ..., partiu-se ..., caiu ...), o presente surge, pela primeira vez, no comentário introduzido pelo locutor (estamos ...) desencadeando, assim, o emprego do presente na própria narrativa (estanca e vê ...). Repare-se que esta sequência que obedece ao esquema [passado - presente do comentário - presente da narrativa] pode ser repetido logo a seguir (era ..., pensava ..., correram ..., partiu-se ..., caiu - surge o momento ..., acho ... - resolve ...), criando um ciclo de alternância dos tempos gramaticais³².

Tendo em consideração os elementos atrás especificados evidenciados no estudo das relações espaciais ao nível das narrativas, pode definir-se que num possível **modelo de aquisição da linguagem** é preciso tomar em consideração as três componentes seguintes: (1) a organização relativamente tardia do discurso, o que, por exemplo, no Português Europeu, acontece aos 7-10 anos e, frequentemente, até mais tarde, (2) o inter-relacionamento entre o nível frásico, o nível do enunciado e o nível textual na sua globalidade (criação da coesão textual) e (3) a combinação dos paradigmas de desenvolvimento e especificidade linguística de carácter tipológico. É preciso notar, no entanto, que, apesar do desenvolvimento discursivo global tardio, as crianças começam muito cedo a demonstrar a diferenciação entre a informação dada e a nova, ao distinguirem entre o primeiro e o segundo plano, guiando-se pela marcação das desinências verbais, isto é, pelos marcadores textuais de carácter local.

²⁹ Narrativa HAD20FP.CHA em Batoréo, 1996.

³⁰ Narrativa HAD03MP.CHA em Batoréo, 1996. Observe-se que os comentários exteriores à própria narrativa são feitos no presente.

³¹ Narrativa HAD14FP.CHA em Batoréo, 1996.

³² Dentro deste esquema podem surgir, ainda, outros empregos encaixados de carácter pontual, tal como em: “acho que tinha tido ...”.

A investigação desenvolvida nos últimos anos permite redimensionar a importância dos estudos tradicionais. Assim, a interpretação piagetiana, segundo a qual a imaturidade cognitiva da criança pequena não lhe permite descentralizar (ou seja, abandonar a sua perspectiva egocêntrica), impossibilitando a organização dos parâmetros pessoais, espaciais e temporais no discurso de um modo coerente e funcionalmente coeso, precisa de uma revisão urgente. Os estudos recentes mostram, pelo contrário, que as crianças apresentam muito mais capacidades, tanto cognitivas como linguísticas do que inicialmente esperado.

Referências Bibliográficas

- BARTLETT, F. C. ([1932]/ 1964), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge, C.U.P., 1964.
- BATES, E. & B. MACWHINNEY (1987), “Competition, Variation, and Language Learning”, in B. MacWhinney (ed.), (1987), 115-156.
- BATORÉO, H. J. (1993). Aquisição e Desenvolvimento das Narrativas: Estudos Interlinguísticos, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10, “A Criança e a Linguagem”, Dezembro 1993, 109-116.
- (1995). Spatial Expression in Children’s Narratives: a Study in European Portuguese, In I. H. Faria & M. J. Freitas (eds.) (1995) *Studies on the Acquisition of Portuguese*, APL, Edições Colibri, 1995, 191-206.
- (1996). *Contribuição para a Caracterização da Interface Expressão Linguística - Cognição Espacial no Português Europeu. Abordagem Psicolinguística da Expressão do Espaço em Narrativas Provocadas*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- (1996a). Spatial Relations in European Portuguese Children’s Narratives, In S. Contento (org.) *Psycholinguistics as a Multidisciplinary Connected Science, Vol. II*, Proceedings of the Fourth ISAPL International Congress (Bologna - Cesena, June 22-27, 1994), Società Editrice “Il Ponte Vecchio”, Bologna, 225-230.
- (1998a). Acquisition of Spatial Expression in European Portuguese Children’s Narratives (comunicação apresentada no 7th International Congress for the Study of Child Language, Bogazici University Istanbul, Turkiye, 1996), *Polish Psychological Bulletin* (a publicar).
- BATORÉO, H. J. & I. H. FARIA (1998a). Representation of Movement in European Portuguese. *A study of Children’s Narratives, Children’s Language, Vol. 10*, Lawrence Erlbaum Associates, 1998 (a publicar).

- BENSON, M. (1993), "The Structure of Four- and Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling", *First Language*, 13, 203-223.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. I. (1994). *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIALYSTOK, E. & D. R. OLSON (1987) "Spatial Categories: The Perception and Conceptualization of Spatial Relations", in Harnad (ed.), (1987), 511-534.
- BLUM-KULKA, S. & C. E. SNOW (1992), "Developing autonomy for tellers, tales, and telling in family narrative-events", *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, Nº3, 187-218.
- BOKUS, B. (1992). Peer Co-Narration: Changes in Structure of Preschoolers' Participation, *Journal of Narrative and Life History*, 2(3), 253-275.
- (1996). Narrative Space Structuring at the Preschool Age: Findings on Monologic and Dialogic Discourse art. In C. E. Johnson and J. H. V. Gilbert (org.), *Children's Language*, vol. 9, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 197-208.
- BOKUS, B. and G. W. SHUGAR (1996). The Child as narrator: Choice of content known or unknown to the listener, *Polish Psychological Bulletin*, 27(3), 217-230.
- BLOOM, P. et al. (org.) (1996) *Language and Space*, A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge (Ma) London (UK).
- BOWERMAN, M. (1985). What Shapes Children's Grammars? In: Slobin (ed) (1985).
- (1989). Learning a Semantic System: What Role Do Cognitive Predispositions Play? In M. L. Rice and R. L. Schiefelbusch (eds.) *The Teachability of Language*, Baltimore, Paul H. Brooks; in: Bloom (ed). (1993), 329-363.
- (1996) Learning how to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective, In Bloom et al. (org.) (1996), 385-436.
- CHIVEGATTO, V. C.; R. M. N. SOUZA, M. SILVEIRA; E. SILVA & L. B. CASSANO (1997). Figurações na representação do espaço e do tempo em descrições de cenários, em *Actas do Encontro do GT Descrição do Português*, Rio de Janeiro (a publicar).
- CHOI, S. & BOWERMAN, M. (1991). Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-Specific Lexicalization Patterns *Cognition*, 41, 83-121; Reprinted in: Levin & Pinker (eds.) (1991), 83-122.
- FARIA, I. H. (1993). Aquisição da Noção de "Agente" e a Produção de Sujeitos Sintáticos por Crianças Portuguesas até aos Dois Anos e Meio art. (Acquisition of Agentivity and production of syntactic subjects in children till 2;06), *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10, 16-50.

- FARIA, I. H. & H. J. BATORÉO (1996) Variation in Nominal Reference: A Study in European Portuguese Children's Narratives art. In S. Contento (org.) *Psycholinguistics as a Multidisciplinary Connected Science*, Vol. II, Proceedings of the Fourth ISAPL International Congress (Bologna - Cesena, June 22-27, 1994), Società Editrice "Il Ponte Vecchio", Bologna, 209-214.
- FARIA, I. H. & I. DUARTE (1989). O Paradoxo da Variação: Aspectos do Português Europeu, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1, 21-27.
- FILLMORE, Ch. (1982). Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis, In Jarvella & Klein (eds.), (1982), 31-60.
- (1983). Commentary on the Papers by Klein and Talmy, In Pick & Acredolo (eds.), (1983), 313-320.
- FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY (eds.) (1995). *The Handbook of Child Language*, Basil Blackwell Ltd.
- GUIMARÃES, A. M. (1994). Desenvolvimento da linguagem da criança na fase de letramento, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26, 103-110.
- GIVÓN, T. (1983), "Topic continuity in discourse: The Functional Domain of Switch Reference", in Haiman, J. & P. Munro (eds.) *Typological Studies in Language*, vol.2. *Switch-Reference and Universal Grammar* (51-82), Amsterdam, John Benjamins.
- HENDRIKS, H. (1993), *Motion and Location in Children's Narrative Discourse: A Developmental study od Chinese and Dutch*, PhD dissertation, Nijmegen, 1993.
- HICKMANN, M. (1982) *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*, PhD dissertation, University of Chicago.
- (1991), "The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues", in Piérait-Le Bonniec, G. & M. Dolitsky (eds.), (1991), *Language bases .. Discourses bases ..*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., 157-185.
- (1995) Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time, In Fletcher & MacWhinney (eds.), (1995), 194-218.
- HICKMANN, M.; J. LIANG, H. HENDRIKS & F. ROLAND (1990), *The Development of Discourse Cohesion: Coding Manual*, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- HICKMANN, M. & P. SCHNEIDER (1993). Children's Ability to Restore the Referential Cohesion of Stories art., *First Language*, 13, 169-202.
- HICKMANN, M.; H. HENDRIKS; F. ROLAND & J. LIANG (1994). *The Development of Reference to Person, Time, and Space in Discourse: A Coding Manual*, Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics, 1994.

- JARVELLA, R. J. & W. KLEIN (eds.) (1982). *Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics*, John Wiley & Sons Ltd.
- JOHN-STEINER, V. & C. PANOFSKY (1992), "Narrative Competence: Cross-Cultural Comparisons", *Special Issue of JNLH - Narrative Development in Social Context*, Vol.2, Nº3, 219-234.
- JOHNSTON, J. & SLOBIN, D. I. (1977) The Development of Locative Expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of Child Language* 6, 529-545.
- KAIL, M. & M. HICKMANN (1992), "French Children's Ability to Introduce Referents in Narratives as a Function of Mutual Knowledge", *First Language*, 12, 73-94.
- LEVIN, B. & S. PINKER (eds.) (1991). *Lexical & Conceptual Semantics*, Blackwell, Cambridge, Mass. & Oxford, UK, (reprint 1992).
- MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. (1987), "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, 9, 11-151.
- MANDLER, J. M., P. J. BAUER & L. MCDONOUGH (1991), "Separating the Sheep from the Goats: Differentiating Global Categories", *Cognitive Psychology*, 23, 263-298.
- MENG, K. (1992), "Narrating and listening in kindergarten", *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, Nº 3, 235-252.
- MENG, K. & U. M. QUASTHOFF (1992), "Introduction" to *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, Nº3, 183-186.
- MILLER, G. A. & P. N. JOHNSON-LAIRD (1976), *Language and Perception*, Cambridge, Mass., Harvard University Press & London: C.U.P.
- PIAGET, J. & B. INHELDER ([1947]/1956), *La Représentation de l'Espace chez l'Enfant*, Paris, PUF, 1981. Tradução inglesa: *The Child's Conception of Space*, London, Routledge, 1956.
- PICK Jr., H. L. & L. P. ACREDOLO (eds.) (1983). *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*, New York & London, Plenum Press, 1983.
- SLOBIN, D. I. (1970), "Universals of Grammatical Development in Children" in G. B. Flores D'Arcais & W. J. M. Levelt (eds.) *Advances in Psycholinguistics*. New York: Elsevier.
- (1973), Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar In: Ferguson & Slobin (eds.) (1973). *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston, 175-211.
- (1989), Factors of language typology in the crosslinguistic study of acquisition, ms., Department of Psychology, University of California at Berkeley.

- (1990), Passives and alternatives in children's narratives in English, Spanish, German and Turkish, ms., Department of Psychology, University of California at Berkeley.
- (ed.) (1985/ 1992) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1 & 2 - 1985, Vol. 3 - 1992. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (ed.) (1997). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 5. Expanding the contexts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SMOCZYNSKA, M. (1992), Developing Narrative Skills: Learning to Introduce Referents in Polish, *Polish Psychological Bulletin*, 23 (2) 103-120.
- SOUSA, O. C (1996). *Construindo Histórias. Quando - Então - Depois: Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*, Lisboa, Editorial Estampa.
- STEIN, N. L. & GLENN, C. G. (1979), "An analysis of story comprehension in elementary school children", in R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processes*. Vol. 2 53-120, Norwood, NJ Albex.
- STEPHANY, U. (1991). Coding Conventions for the *Horse and Cat Stories*, manuscript, Universiade de Colónia, Colónia.
- TALMY, L. (1975), Semantics and syntax of motion, In: Kimball (Ed.) *Syntax and Semantics 4* (181-238). New York. Academic Press.
- (1983), How language structure space, In: H.L. Pick & L.P. Acredolo (eds.) *Spatial orientation. Theory, research and application*. New York, London: Plenum Press.
- (1985), Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: T. Shopen, S. Anderson, T. Givón, E. Keenan & S. Thompson (Eds.), *Language typology and syntactic field work*, Vol.3 (57-149). New York: Cambridge University Press.
- (1996a), Narrative Structure in a Cognitive Framework In: Duchman et al. (eds.) (1996), *Deixis in Narrative. A Cognitive Science Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ, Hove, UK., 421-460.
- (1996b), Fictive Motion in Language and 'Ception', In Bloom et al. (org.) (1996), 211-276.
- TOMLIN, R. W. (ed.) (1987), "Linguistic Reflections of Cognitive Events", in R.W. Tomlin (ed.), *Typological Studies in Language: Vol 2, Coherence and Grounding in Discourse* (455-480) Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.
- WIERZBICKA, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts*, N. Y., Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1998). Anchoring linguistic typology in universal semantic primes, ms.

O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de língua estrangeira: uma abordagem sócio-cognitiva

Regina Célia Martins Salomão Brodbeck*

Abstract

This paper profiles a view of reference which intends to take simultaneously into account the conceptual motivation of linguistic forms and the interactional framing of linguistic use. Two conclusions can be drawn from the analysis of the ways students dealt on their referring process within two distinct communicative frames: (i) the reference process is a socio-cognitive operation and (ii) the reference process is thoroughly engaged with the frame which is implemented as the interactional mode. Therefore, reference works as a label-like operation when it is done within the classical pedagogical frame, while it works as a construction-like operation when it is done within a frame which supports an alternative interaction based mainly on a review of the social roles into school. The data used for the analysis are oral discourse fragments collected on on-line interactions performed by a teacher and a group of students on a context of foreign language learning.

1. Contexto: a linguagem na sala-de-aula de Língua Estrangeira nas escolas regulares brasileiras

A pedagogia dominante no ensino da Língua Estrangeira no Brasil é uma prática resultante de sucessivos enganos, justificados por princípios político-pedagógicos dos mais sérios e perigosos. Derivada da mesma orientação que norteou o ensino da Língua Materna até muito recentemente nas escolas, a principal linha teórica para o ensino de Língua Estrangeira é

! Esse artigo é baseado no trabalho de dissertação de Mestrado em Linguística, defendido em maio de 1998 na Universidade Federal de Juiz de Fora, e orientado pela Profa. Dra. Maria Margarida Martins Salomão/UFJF

* Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora- MG

aquela que propõe a concepção da linguagem como pura forma e que entende o uso linguístico como sendo invulnerável ao contexto comunicativo no qual ele está inserido.

Essas acepções reforçam e defendem todo o arsenal metodológico que tem continuamente bombardeado os alunos em atividades explicitamente baseadas na reprodução mecânica da expressão lingüística – o que inclui desde a memorização de ítems lexicais, estruturas e enunciados pseudo-comunicativos até o estudo árduo e desorientado das regras e exceções gramaticais, passando pelo treino fonético intensivo e a tentativa de adequação de scripts como alternativas para enunciações voluntárias. Não bastassem os paupérrimos produtos da competência lingüística derivados dessa proposta como claros sinalizadores da inadequação dessa concepção de linguagem e de processo de ensino-e-aprendizagem, os riscos desse tipo de prática são, no mínimo, estarrecedores.

De um lado, trata-se o uso da linguagem como uma operação de reprodução de rótulos, da qual está previamente **excluído o sujeito da aprendizagem** uma vez que já está implícita a postulação de uma correspondência unívoca e objetiva entre linguagem e mundo. Nessa perspectiva, as experiências individuais e os conhecimentos de mundo dos aprendizes são ignorados como recursos que capacitam e justificam atuações lingüísticas socialmente efetivas; da mesma forma, estes recursos são desprezados na medida em que possibilitam produções que não conferem com um discurso coletivo forçosamente homogêneo e imutável, o que constitui uma desqualificação prévia e continuada de todos aqueles aprendizes que atuam por divergência, por alternativa ou por afastamento daquilo que se convencionou como o único modelo correto e aceitável.

De outro lado, postula-se a **invulnerabilidade do uso linguístico** aos indivíduos e ao contexto comunicativo onde esse uso se dá, o que corresponde a **negar todo o compromisso social que de fato existe em uma interação**, na qual os sujeitos se valem da linguagem como um modo de ação, desincubindo-se de papéis sociais que eles querem ou reforçar, ou modificar, ou anular ou mesmo adquirir.

Se nos recordarmos de todas aquelas situações em que imigrantes¹ foram capazes não só de adquirir mas também de transmitir a L.E² a seus descendentes sem jamais terem ido à escola para isso, podemos então entender que o problema não está no processo de aquisição de uma L.E mas

¹ Fazemos menção, aqui, principalmente a todos os grupos de estrangeiros que vieram para o Brasil no final do séc. XVIII/ início séc. XIX e que se tornaram bons falantes do Português; paralelamente, podemos fazer menção também ao processo inverso - o da aquisição da L.E por brasileiros, membros das famílias abastadas de antigamente, que também foram capazes de se tornarem usuários competentes do Inglês ou Francês em meios naturais, através da convivência com governantas, perceptoras, etc

² L.E = convenção a ser adotada como referência à Língua Estrangeira nesse artigo

na **aquisição da L.E quando ela é disciplinarizada**, quando ela é concebida como conteúdo curricular. A grande questão que se coloca é, assim: de que maneira o ensino institucional da L.E pode ser favorecido por uma nova concepção de linguagem e de processo ensino-e-aprendizagem?

2. Premissas Teóricas

2.1. A hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem

2.1.1. A construção do sentido

O ponto de partida de nossa discussão é a apreensão da profunda impropriedade da concepção da linguagem como forma. Estaremos, então, refutando a proposta de que a linguagem expressa um estado de coisas que existe de fato no mundo (conforme a leitura simplificadora de TARSKI 1935), o que anularia a necessidade de que alguém alguma vez tenha pensado ou dito aquilo que a linguagem afirma como verdadeiro, e assumindo a proposta de pensadores contemporâneos como **Fauconnier, Jackendoff, Fillmore e Lakoff**, que postulam que a significação é uma representação mental produzida **para e pelos seres humanos**. Sob esse foco, entenderíamos que uma mesma forma lingüística pode provocar diversas interpretações, geradas e limitadas pelo contexto onde foram empregadas, e enunciadas e compreendidas nesses contextos, a partir de certas operações mentais do falante e do ouvinte, que então lhe atribuem ou não a significação intencionada. Esse processo revela uma característica central do processo de significação da linguagem - a saber, **a subdeterminação do significado pelo significante**. (SALOMÃO 1996: 20).

Consideremos, a título de exemplo, as muitas interpretações que a forma lingüística **vale-transporte** poderia suscitar na interpretação do enunciado: **“Moço, me dá um vale-transporte.”**

- (i) **um vale-transporte** pode representar exatamente **um vale-transporte** se quem expressou o enunciado foi, por exemplo, um menino endereçando-se a alguém em um ponto de ônibus;
- (ii) **um vale-transporte** pode representar **um conjunto de vales-transporte** se quem o enunciou foi um operário querendo adquiri-los em um posto de venda de vales;
- (iii) **um vale-transporte** pode representar **uma esmola/uma ajuda**, se quem o pediu foi um mendigo que bateu à porta de minha casa.

Essa subdeterminação do significado pelo significante, entretanto, não se resolve apenas na construção da significação pela mente do falante,

a partir das premissas de um certo contexto: no processo da enunciação, a responsabilidade pela legitimação da construção dada é **papel também do interlocutor**, que lhe atribuirá ou não a significação inicialmente prevista.

Assim, em (i) **um vale-transporte** confirmará a sua representação como **vale-transporte** se a pessoa a quem o menino se endereçou lhe der **um vale-transporte**; em (ii) **um vale transporte** será qualificado como referenciação de um **talão de vales-transporte** se o funcionário do posto estender ao operário aquela fileira de tickets, que ele trocará por uma certa quantia; e, em (iii), **um vale-transporte** será entendido como **uma esmola/uma ajuda** se eu o der diretamente ao mendigo, ou quando eu o substituir por dinheiro, por um pedaço de pão ou um prato de comida.

Entendida assim a multiplicidade de significações de uma mesma forma linguística a partir das operações cognitivas dos sujeitos, estamos também entendendo que a seleção da **interpretação relevante** decorre de dois constrangimentos: um, **contextual**, que impede, por exemplo, que o funcionário do posto entenda a solicitação do operário como uma esmola; o outro, **cognitivo**, que é resolvido na negociação da significação evocada pelo esquema de conhecimento de mundo do falante e aquela contida no esquema de conhecimento de mundo do ouvinte (que poderia me levar, por exemplo, a negar o pedido do mendigo, à vista de minha compreensão preconceituosa de que ele trocava por pinga o vale-transporte).

O que estamos entendendo, então, é que a forma linguística, não sendo direta portadora do significado, é ainda assim o instrumento através do qual a significação será cognitivamente construída. Resta-nos, portanto, compreender a sua participação neste processo.

FILLMORE (em seu trabalho sobre a semântica dos enquadres) e LAKOFF (em sua pesquisa sobre metáforas conceptuais e modelos cognitivos idealizados-MCIs) propõem que *“as formas linguísticas suscitam estruturas de conhecimento pré-linguísticas — esquemas conceptuais, scripts, modelos cognitivos... — que perfazem o estoque de representações culturais disponíveis ao indivíduo enquanto membro de algum grupo social”* (SALOMÃO 1996 : 22).

Assim, as formas lexicais produzem a conexão com enquadres e modelos cognitivos, armando a estrutura interna dos espaços mentais em construção, que serão instrumentais para que cada sujeito processe adequadamente o fluxo de informação.

Retornando ao nosso exemplo, podemos então compreender agora porque uma mesma forma linguística não só suscita **significações** diversas como também pode provocar **compreensões** tão operativas quanto distintas daquelas significações previamente intencionadas. Dessa forma postulados a linguagem e o sentido dentro da perspectiva de uma atividade cognitivista socialmente emoldurada, passemos agora para o segundo obstáculo das análises linguísticas que subsidiam a prática pedagógica do ensino de

Línguas nas escolas, e que corresponde à crença de que todo enunciado é mais precisamente acessado quando desvinculado do contexto onde foi gerado.

2.1.2. A categoria fenomenológica do “contexto-da-enunciação”

As preferências metodológicas de análise de enunciado pelo escopo da figura dissociada de seu fundo justificam-se pelo fato de a classificação do enunciado/do evento ser estruturalmente acessível, devido à clareza de sua delimitação, em contraposição ao contexto, que é muito mais amorfo e instável (GOODWIN & DURANTI 1992 :11-12).

Ao se garantir a autonomia de enunciado em relação ao seu contexto, está se entendendo que a moldura comunicativa não se realiza como o instrumento pelo qual se produz, se propõe e se seleciona a significação e interpretação relevantes ao enunciado/evento, e que são processualmente operacionalizadas pela atuação cognitiva dos participantes desse evento. Sob esse enfoque, essa proposta reforça a aceção de que estão na linguagem todas as expectativas que se poderiam ter a respeito de uma enunciação qualquer. Essa argumentação é facilmente derrotada pela constatação de alguns impedimentos simples. A opção pelo recorte de um enunciado de seu contexto para garantir a precisão de sua análise estaria imediatamente comprometida:

(1) na explicação das **anáforas pragmáticas**, discutidas por JACKENDOFF (1988: 81-95): para interpretar expressões linguísticas referenciais de LUGAR (ex: *O livro que você procura está aqui*), DIREÇÃO (ex: *É melhor virar ali*), AÇÃO (Ex: *Você corrige isso pra mim ?*), MODO (ex: *Um sapo de verdade pula é assim*), QUANTIDADE (ex: *Já escrevi um tanto assim sobre isso*), será essencial tomar conhecimento da situação (físico-mental) do **sujeito**, o que implica em aceitar a inevitabilidade da “intromissão subjetiva” tanto na produção quanto na compreensão dessas expressões.

(2) na explicação de certas expressões classificadas como **eponímias**, discutidas por CLARK (1994: 341), como, por exemplo *“After Joe listened to the tape, he did a Richard Nixon to a part of it”* ou *Please, do a Napoleon for the camera* ou *Agora dê uma de Doril que eu estou ocupado* ou *Você pegou a Hilda Furacão?*, nas quais se torna essencial tanto a atuação dos sujeitos para garantir que os nomes (Richard Nixon/Napoleão/Doril/Hilda Furacão) possam ser compreendidos na sua significação como coisas (“Hilda Furacão”: “uma gripe que parece vagabunda mas que depois nos deixa na cama por semanas”) e como atos (“Richard Nixon”: apagamento de fita de áudio), quanto a vinculação do contexto

processual (comparem, por exemplo, a diferença que existe entre eu qualificar o meu modelo fotográfico como um Napoleão e eu qualificar um político X como sendo um Napoleão).

(3) no entendimento de um enunciado simples como *O jornal já chegou*, colocado como uma resposta a uma pergunta do tipo *Que horas são?*, quando então é apenas a operatividade dos participantes que pode garantir que esse enunciado seja comunicativamente relevante, na expectativa de inferência a que o interlocutor vá proceder, a partir da pista dada. Paralelamente, será apenas em contexto que esse enunciado representará metonimicamente um certo horário. Em situação diferente, na qual eu e meu amigo estivéssemos esperando desesperadamente pela chegada do jornal para conferirmos o resultado de um concurso que tivéssemos feito, por outro lado, a declaração “*o jornal já chegou*” significaria e levaria a ações totalmente distintas: enquanto no primeiro caso o meu interlocutor agiria em termos da implementação de sua agenda, no segundo caso passaríamos mais provavelmente ao ato imediato de abrir o jornal e lê-lo.

(4) no entendimento desse mesmo enunciado, quando *o jornal* é apenas uma metonímia para a representação do entregador do jornal, por quem o ouvinte está apaixonado. Outra vez, estamos atribuindo aos sujeitos – falante e interlocutor – a capacidade não só de atribuir como também de partilhar uma nova representação associada do termo *jornal*, a partir da evocação de certos esquemas de conhecimento (prévio e comum), e da operação desses esquemas em uma *moldura comunicativa específica*. Sob esse enfoque, a declaração a respeito da chegada do *jornal* produziria uma ação completamente distinta daquela a respeito da chegada da *pizza*, apesar de ambas apresentarem uma construção sintática e semântica bastante aproximadas.

Para que uma efetiva – e adequada – compreensão desses enunciados se desse, seria obrigatório, portanto, reinvidicar duas operações básicas: (a) a ativa participação do sujeito na produção de interpretação (visto que, em todos os casos, a produção do significado afigura-se como construção intencional dos sujeitos no processo de interlocução; e (b) a referenciação constante ao contexto no qual o enunciado se deu, visto que ele representa um uso linguístico gerado por uma situação específica (conforme defendido por autores tão diversos como MALINOWSKI 1923; WITTGEISTEIN 1958; DURANTI 1981, 1984; GOODWIN & GOODWIN 1992). É desse último ponto que passaremos a nos ocupar agora.

2.1.2.1. O recorte do contexto comunicativo

Na observação de interações operacionalizadas dentro de um contexto institucionalizado – tal como o são aquelas dentro da esfera escolar, as entrevistas para empregos, as consultas médicas, etc –, alguns elementos se tornam imprescindíveis para a análise de discurso sob a perspectiva dos participantes dessas interações.

De imediato, é essencial que se defina a *moldura comunicativa* estabelecida como o contexto consensual entre eles. Para se falar de *moldura comunicativa*, pode-se o fazê-lo nos termos de GOFFMAN (1961a:19), que postula o seu estabelecimento através da apresentação e aceitação de certas *regras de relevância*, que fazem com que os participantes da interação se adequem aos seus papéis presumidos e realizem os discursos apropriados àquilo que foi convencionado como enquadre. Dessa forma, estaria-se entendendo que qualquer quebra de regras – alguém falar sobre casamento, por exemplo, durante uma brincadeira de “passar o anel” – determinaria o fechamento dessa moldura, que teria que ser posteriormente reiniciada.

Outros pensadores, como LINDSTROM (1992: 102-106), questionam essa inerte neutralidade imposta ao contexto por uma suposta consonância derivada dessa concepção de moldura, ressaltando que a composição social do contexto consiste, basicamente, em “*um campo de relações de poder*” (p. 103). Nessa postulação, os participantes atuariam na interação a partir de certas *ordens do discurso* (conforme a leitura de FOUCAULT: 1981 efetuada por LINDSTROM), que não só organizariam quem pode falar (*rarefação dos sujeitos falantes*), como também estipulariam as condições sob as quais uma fala é considerada como falsa ou verdadeira. Como consequência, a interação seria governada por regras, mecanismos e procedimentos de controle do discurso, mais do que por normas contextuais, que tivessem um caráter puramente procedimental, não político.

Essa definição de moldura como um “*campo de relação de poder*” traz consigo a necessidade de se considerar uma outra categoria analítica para observação de interações em contextos institucionalizados – a *disposição social* dos participantes.

De imediato, torna-se imprescindível rever a díade clássica falante-ouvinte e, também, rever o ênfase secular atribuído à figura do falante (como nas versões hegemônicas sobre a teoria dos atos de fala, cf. Bach e Harnish 1979; Searle, 1983). Dentro da concepção de contexto e de linguagem que aqui assumimos, o status dos dois participantes é basicamente o mesmo, considerando-se que o falante sempre enuncia para alguém, que é quem tem o poder de legitimar essa enunciação, compreendendo-a ou negociando-lhe o significado, em enunciações subseqüentes (STREECK 1980; 1984; CLARK 1994).

A recuperação da importância do papel do ouvinte, entretanto, não é suficiente para entendermos o continuum de uma interação dentro de uma

sala-de-aula, por exemplo, ou em uma palestra de um médico para gestantes, ou mesmo naquelas reuniões entre síndico e condôminos: nesse contexto, as distinções possíveis entre uma interação bi-participada (convocada gestualmente ou pelo vocativo, por exemplo) e uma multi-participada (o professor e os alunos, esses entendidos como audiência) se tornam explicitamente significativas. Nessa perspectiva, a indução para uma relação multi-participada é claro indício de uma proposição da audiência como uma coletividade abstrata, homogeneizada e unificada na convocação de um só discurso, com o conseqüente fortalecimento do papel social do falante. Nas interações bi-participadas, ao contrário, professor e aluno, por exemplo, alternam-se dinamicamente em seus papéis sociais, o que poderá gerar modificações significativas na maneira pela qual a moldura comunicativa é estabelecida e negociada.

Essa requisição de observação da interação a partir da disposição social dos participantes reforça a necessidade de se analisá-la também a partir da disposição espacial sugerida ou imposta como *segmento transacional* (cf. a noção de *sistema de formação-F* nos moldes de KENDON 1992: 327-330), i.e., o espaço compartilhado pelos participantes da interação como delimitação de sua área de atuação.

Nesse enfoque, pode-se projetar a diferença entre os modos interativos que ocorreriam caso o segmento transacional proposto fosse, como no caso do enquadre escolar, aquele da sala-de-aula tradicional clássica – os alunos sentados enfileirados, com o professor em pé, ocupando o espaço central – ou algum onde alunos e professores dispusessem do mesmo status dimensional, todos sentados em círculo, por exemplo, em uma clara simulação de interações face-a-face, com a suscitação de proximidade e intimidade e até mesmo a possibilidade da formação de outras díades, diferentes da canônica professor-aluno. A mesma distinção seria também notável caso comparássemos uma interação entre médico e paciente na sala do consultório e esse mesmo médico e paciente na sala de exames, ou mesmo esse médico e esse paciente interagindo como transeuntes que se encontram casualmente em um shopping qualquer da cidade.

No *sistema de formação-F*, tornam-se também relevantes todos aqueles gestos e comportamentos que seriam, de outro modo, desqualificados como pertinentes à interação. Dessa forma, o levantar repetitivo dos alunos, o olhar-para-trás, o bocejo, o silêncio, a insistência do professor em recorrer ao quadro-negro são claras pistas sobre a maneira pela qual os participantes estão negociando o seu “mundo de encontro”, sinalizando suas tentativas de acomodação, ou de resistência, de autoridade, submissão, etc.

Assim definidos os elementos que determinam e organizam a interação dentro de uma dada moldura comunicativa – e que são expressamente revelados através do registro linguístico selecionado como canal comunicativo, bem como pelas marcas prosódicas e paralinguísticas

(GUMPERZ: 1982; 1994: 53-59) e pela *sintaxe conversacional* (CLARK 1994:157 e SCHEGLOFF 1992: 193-226, em seus estudos sobre o esquema de turnos em uma interação, considerado especialmente em termos de *relevância condicional* dos enunciados, uma idéia fortemente engajada à noção de dialogismo bakhtiniano) –, reforça-se a concepção da interdependência entre uso linguístico e o enquadre comunicativo onde esse uso se dá. É o que pretendemos demonstrar agora, no encaminhamento da análise da construção do processo da referenciação em Língua Estrangeira, observado em dois enquadres operacionais distintos.

2.2. Por uma teoria sócio-cognitiva sobre a referenciação

A teoria cognitivista sobre referenciação contrapõe-se abertamente à Teoria da Correspondência proposta pela teoria formalista (TARSKI 1936) ao propor que

“expressões por si só não têm significado: elas são sinalizações para que construamos significados a partir de processos que já conhecemos. De modo algum o significado de um enunciado está lá, nas palavras.[...] as palavras por si só não diriam nada, não fosse nosso conhecimento ricamente detalhado e os poderosos processos cognitivos que são acionados por nós.” (TURNER 1991)

Segundo a angulação cognitivista, a referência ao mundo real é essencialmente uma operação mental. Na expressão de JACKENDOFF (1988:83),

“... se uma entidade E no mundo real não é representada na mente de uma pessoa P, E não existe para P, nem tem condições de existir: é simplesmente inacessível a P. Assim, sem uma representação mental de E, P não pode fazer referência a E num enunciado”

Para que a referência seja então construída, é necessário que uma dada forma linguística suscite uma estrutura cognitiva (MCI), pré-lingüística, que será então instrumental para que o sujeito a represente em seus *espaços mentais* (EM).

A noção de EM, elemento essencial na *teoria dos espaços mentais* desenvolvida por G. Fauconnier desde 1984 e, atualmente, expandida pelo trabalho de muitos outros cognitivistas, tais como Lakoff, Sweetser, Turner, Goldberg, entre outros, pode ser assim apresentada:

“Espaços mentais são domínios epistêmicos, processualmente evocáveis e incompletamente especificados, onde se realiza a operação referencial”. (SALOMÃO 1996:27)

Os espaços mentais se desdobram a partir de um espaço **base**, âncora discursiva, estruturado internamente pelo enquadre de um (ou mais de um) MCI relevado. Para que possamos entender o quanto é promissora esta teorização, consideremos a análise de alguns exemplos que permitem sua representação em grandes linhas. Vejam-se as sentenças (1) e (2), a seguir:

- (1) (a) O ator Robin William é mulher.
(b) **No filme Uma babá quase perfeita**, Robin William é mulher.
- (2) (a) O filho é a mãe.
(b) **Em Psicose**, o filho é a mãe.

O contraste essencial entre as sentenças em (a), aparentemente contraditórias, e as sentenças em (b), admissíveis nos contextos mencionados, foi pioneiramente apontado por JACKENDOFF 1975: em (b), **as sentenças postulam para o mesmo elemento duas contrapartes em dois diferentes espaços referenciais — a saber, em dois espaços mentais**, diferentemente do que ocorre com as sentenças em (a), onde o mesmo elemento, no mesmo EM, recebe descrições entre si incompatíveis.

Os elementos negritados em (b) são dispositivos linguísticos entendidos como construtores de espaço, e que permitem com que se distribuam as descrições entre elemento e contraparte. A representação desse processo de referenciação pode ser assim diagramada:



Um mesmo elemento poderá ser referenciado em multiinstanciação. Observem-se os exemplos abaixo, como possibilidades de interpretação de uma embarcação:

- (3) *Isso me lembra meu sofrimento diário de sair do Rio e chegar em Niterói.*

- (4) *Isso parece um barco de pescador.*
(5) *Já vi um navio como esse numa enciclopédia.*
(6) *Como é que se chama? Não é navio ... é aquele tipo de barco que faz trajetos curtos ... igual àquele que sai do Rio pra Niterói.*
(7) *O do Capitão Gancho era mais bonito.*
(8) *Só a imagem já me dá enjôo.*

Nesses exemplos, as relações entre as contrapartes e o elemento não se dão obrigatoriamente a partir de construtores de espaço explícitos, como nos grupos (1) e (2), mas são realizadas através da ativação e do afunilamento de um MCI específico – os modelos cognitivos a respeito de embarcações marítimas de indivíduos de faixa etária, bagagens e conhecimento de mundo distintos –, e efetuadas por uma função pragmática F, que operacionaliza a conexão de acordo com o princípio geral ID (Princípio da Identificação), formulado abaixo:

“Se dois elementos $X1$ e $X2$ são conectados pela função pragmática $F((X2) = F(X1))$, a descrição de $X1$, $DX1$, pode ser usada para identificar sua contraparte $X2$ ” (FAUCONNIER: 1994)

O afunilamento dos modelos sob a orientação da relevância contextual, entretanto, não provocará necessariamente uma relação de correspondência entre a entidade mencionada e a entidade representada. Apesar de a adequação pragmática gerar uma seleção dos itens aceitáveis, os interlocutores continuarão dispostos de conhecimentos prévios e esquemas conceptuais distintos, bem como de intenções comunicativas próprias – assim como suas atuações continuarão a ser amplamente dependentes dos papéis sociais que desempenham na interação.

As relações de multiinstanciação de contrapartes, essenciais ao processo real da referenciação, são produzidas através de **operações de projeções**, cujas características passamos a detalhar a seguir.

2.2.1. Funções pragmáticas de projeções interdomínios

Funções pragmáticas ligam um domínio epistêmico ao outro, de tal modo que um nome ou descrição qualquer (**trigger**) serve para identificar qualquer elemento relacionado a ele (**target**). Há duas possibilidades de proceder a esta conexão:

- (i) alude-se ao elemento pela menção a atributos definitórios (permanentes ou temporários);

- (ii) alude-se ao elemento mencionando-se a classe (definitória) a que esse elemento pertence.

No caso (i), procede-se à referenciação via “traços distintivos”; em (ii), via inclusão hipo/hiperonímia. A primeira situação é exemplificada quando aludo a meu tênis dizendo que “*Meu bamba está sujo*”, ou ainda quando designo um indivíduo como “*o careca do 2º andar*”. A segunda situação ocorre quando digo que “*vou comer um hamburger*”, quando estou pensando apenas em comer qualquer sanduíche; ou quando descrevo uma **papoula** como sendo uma **flor** simplesmente, por inacessibilidade ao rótulo apropriado.

2.2.2. Conexões cognitivas entre papéis e valores e projeções intradomínios

A referenciação por menção a papéis/valores está diretamente relacionada à nossa utilização de enquadres específicos (sociais, físicos, culturais), nas quais os elementos desempenham papéis a ela coerentes. Assim, a ativação da **frame** – escola imediatamente nos capacita a referência aos papéis sociais nele embutidos, tais como o professor/ o aluno/ o diretor/ o supervisor, etc. Se a esses **papéis** conectarmos **valores** específicos – por exemplo, a professora (papel) e o seu valor (Lúcia); ou o presidente dos Estados Unidos (papel) e o seu valor (Clinton), estaremos realizando uma operação **intradomínio**.

A relação entre indivíduos e papéis pode ser múltipla ou singular. Por exemplo, o **indivíduo(valor)** FHC pode estar associado a vários **papéis**: o “presidente do Brasil”, “o sociólogo de renome internacional”, o “pai do plano Real”, “o marido de Ruth”, etc. Do mesmo modo, um **papel** poderá ser identificado por relação a **apenas um indivíduo (um valor)**, como na representação de um político como “um verdadeiro Napoleão, ou no procedimento bastante freqüente entre crianças de chamar a **todos** os cachorros da cidade pelo **nome do seu** (“*olha lá um pandi*); ou todos os motoristas de táxi pelo nome daquele que mora perto de sua casa, etc.

Resumindo, observamos que a postulação de uma teoria sócio-cognitiva do processo de referenciação terá então que abranger, a partir da determinação do enquadre comunicativo onde esse processo está sendo construído e negociado, o reconhecimento dos seguintes elementos: (a) espaços mentais (domínios epistêmicos); (b) MCIs e (c) funções pragmáticas intra e interdomínios, que estabelecem as relações entre as entidades em B e as suas diversas contrapartes.

3. Estratégias de referenciação em enquadres pedagógicos³

Para desenvolver uma investigação experimental nesse campo, orientamo-nos por uma hipótese geral de trabalho:

- (I) **O processo de referenciação é uma operação cognitiva vinculada ao contexto comunicativo em que ocorre.**

Durante os três semestres em que a pesquisa foi realizada com os alunos, dois tipos básicos de enquadre comunicativo foram evidenciados: (a) o **enquadre escolar clássico**, caracterizado por todos os atributos de um contexto institucionalizado; e (b) o **enquadre escolar alternativo**, caracterizado por modificações significativas no modo interativo, e derivadas da nova proposta pedagógica implementada pelos professores-pesquisadores: alteração na disposição espacial dos participantes (exposições em círculos e em recintos extra-sala de aula), liberalidade quanto à troca de papéis comunicativos entre os participantes, versatilidade na escolha de eventos comunicativos praticados.

Dada a interdependência entre uso linguístico e enquadre comunicativo, nossa hipótese geral desdobrava-se em duas outras:

- (II) **O processo de referenciação em L.E será realizado como uma operação de correspondência entre entidade e linguagem, todas as vezes em que a interação estiver inserida dentro do enquadre escolar clássico. A referenciação será então uma operação por rotulação, onde e(entidade) será representada única e exclusivamente pela embalagem lingüística E (convencionada como correspondência simbólica da entidade)**
- (II) **O processo de referenciação em L.E será desencadeado por diversos tipos de operações cognitivas formalizadas pelos**

³ A análise a ser apresentada na seção 3 teve como corpus recortado excertos de interações orais selecionadas de gravações em áudio realizadas durante a primeira fase do Projeto de Pesquisa: *Ensinando a L.E nas primeiras séries do ensino fundamental: quando começar; como fazer*. Esse projeto está sendo desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF desde agosto de 1995. Durante os três primeiros semestres, que constituíram a 1ª fase da pesquisa, trabalhou-se com 4 grupos de 9 alunos cada, sendo 18 da segunda série e 18 da terceira série do ensino fundamental, divididos para exposições em Inglês e Francês. Desde 1997, tem-se trabalhado com as turmas completas do Colégio, iniciando-se o ensino da Língua Estrangeira a partir da segunda série. As transcrições das fitas e informações sobre o tipo de análise etnográfica desenvolvida, perfil sócio-econômico dos alunos envolvidos, material utilizado e tipologia distintiva das exposições podem ser obtidas através de contatos com NUPEL/UFJF, Núcleo de Pesquisa ao qual esse projeto está subordinado.

participantes para a representação da entidade, sempre que o modo interativo legitimar o processo da enunciação como uma atividade social de construção e comunicação de conhecimento sócio-lingüístico. A referenciação será, portanto, uma operação por construção.

Para uma demonstração sucinta de nossa análise, selecionamos alguns excertos - base que serviram para a testagem empírica. Os exemplos (1), (2) e (3) são evidências de interação no enquadre escolar clássico; exemplos (4) e (5) caracterizam interações no enquadre escolar alternativo. Outros exemplos serão incluídos como demonstração da maneira pela qual o processo da referenciação foi construído e negociado em cada um dos dois tipos de enquadre pedagógico.

(1) *A professora está mostrando aos alunos a figura de um parque no livro-base. A figura consiste de brinquedos, um menino e duas meninas, árvores, flores e alguns animais. Para facilitar a explicação, ela transfere a rotulação apresentada para se referir também aos participantes do grupo.*

- T1: P: Is THIS a squirrel, ⁴ (mostrando a figura de um rato)
 T2: Alunos em coro: NO/
 T3: P: Is THIS a squirrel? (mostrando a figura de um esquilo)
 T4: Alunos em coro: YES/
 T5: P: is this a butterfly or a worm? (mostrando a figura de uma borboleta)
 T6: Lauro: bu.:butterfly/
 T7: Anelise: butterfly/
 T8: P: Is THIS a butterfly or a worm?
 T9: Alunos em coro: butterfly:./
 T10: P: and this? (mostrando a figura de uma minhoca)
 T11: Alunos em coro: YES/
 T12: P: Is this a butterfly or a worm?
 T13: Alunos em coro: WORM/

⁴ A notação utilizada na transcrição das interações é aquela sugerida por GUMPERZ em seu artigo *Contextualization and understanding in Rethinking context* (org. DURANTI & GOODWIN 1992 p.53-59)

(2) *A professora está checando a retenção das formas boy/girl. Simultaneamente, ela está trabalhando com a introdução de numerais quantitativos em Inglês..*

- T1: P: ok/ fantastic//so/ TWO... GIRLS... TWO AN'ONE boy/ ..ONE..BOY/TWO.. GIRLS// Maycon..one boy.. anelise and amanda .. two ..girls/yes, =
 T2: Laura: = TWO/ two é dois =
 T3: P: = shh::=
 T4: Flávia: TWO? =
 T5: P: =shh:: PAY attention HERE//Lauro =
 T6: Maycon: = ONE =
 T7: P: = O::NE boy =
 T8: Lauro: = one two three =
 T9: Anelise: = four five six seven =
 T10: P: = shh::

(3) *A professora solicitou que uma das alunas descrevesse uma figura selecionada.*

- T1: P: let's describe this scene,... let's describe it/ok, anelise/ you begin?
 T2: Anelise: ... girl ... one...=
 T3: P: one girl/
 T4: Anelise: boy.. two/ two boy=
 T5: P: two boys/

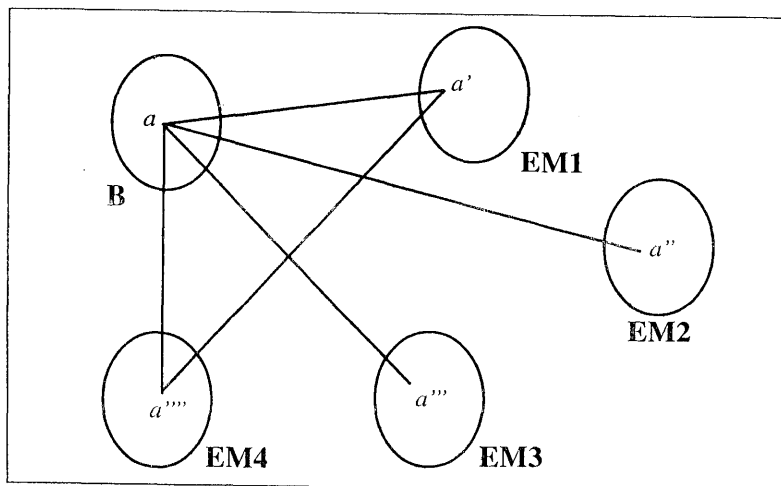
Observam-se nesses exemplos algumas das marcas canônicas de interações ocorrentes dentro do enquadre escolar clássico: (a) a convocação da audiência como uma coletividade abstrata, identificada em um discurso coletivo e homogêneo (T2, T4, T9 e T13 de (1)); (b) a rarefação do sujeito falante, traduzida tanto nas intervenções da professora para desautorizar enunciados individualizados (T2, T6, T8 e T9 de (2)), como para coibir a formação de díade aluno-aluno (T4 de (2)) e também para minimizar a importância do enunciado construído (como em T2 e T4 de (3)), quando a professora ignora a relevância condicional dos enunciados bem como o esforço da aluna para a adequação de suas produções a favor da aplicação de certas regras de concordância e de posição; (c) o registro

lingüístico selecionado como canal comunicativo, marcado por uma enorme simplicidade sintática e lexical, e que é também continuamente repetida como garantia de aquisição dessa pelos alunos; (d) a sintaxe conversacional, caracterizada através de um esquema de turno no qual o professor dispõe permanentemente do papel de falante, com autoridade para convocar ouvinte e audiência, interrompê-los e desqualificar ou corrigir seus enunciados; e no qual aos alunos cabe o papel exclusivo de ouvintes passivos e unificados.

É bastante esperável, portanto, que o processo de referenciação nesse enquadre seja basicamente um **processo por rotulação**. Nesse caso, a professora atuará para garantir que a referenciação se dê por *correspondência entre entidade e linguagem*, oferecendo a representação intencionada em seu EM como proteção do espaço-base. Qualquer tentativa de representação por contraparte será imediatamente desautorizada e desqualificada como inútil ou errada. O exemplo abaixo ilustra adequadamente esse embate:

P: What is THIS here?
 A1: butterfly/
 A2: bird/
 A3: parrot/
 P: that's great/Flávia/PA::rot/Parrot/ What is this?
 Als: PARROT/

que poderia ser assim representada:



onde **B** = espaço-base

EM1 = representação referencial considerada válida pela professora

EM2, EM3 e EM4 = representação referencial considerada pelos alunos

a em **B** = figura de um papagaio

a' em **EM1** = contraparte de *a* em **B**

a'' em **EM2** = contraparte de *a* em **B**

a''' em **EM3** = contraparte de *a* em **B**

a'''' em **EM4** = contraparte de *a* em **B** e de *a'* em **EM1**

Observem-se agora os dois exemplos abaixo:

(4) *A professora convidou os alunos a observarem com ela algumas fotos de sua família. Ela sentou-se em posição mais central e os alunos se colocaram à sua volta, alguns sentados em cadeiras próximas, outros em pé por trás da cadeira dela, e, ainda, alguns ajoelhados no chão.*

T1: P: i wanna show you ... some photosnow/ come here/ everybody// sit down near me (3.5.) /have a LOOK here/ that's me and my husband =

T2: Lauro: belly//

T3: Flávia: boy//

T4: P: yes/he's my husband/ he's a boy/

T5: Anelise: no boy//

T6: P: NO boy?

T7: Anelise: lauro boy/ felipe boy//

T8: P: ok/ anelise/ he's a MAN in fact/ ok/ i'm pre::gnant/ you see, i've got a BA::BY in my belly//

(5) *Os alunos examinam uma folha desenhada, representando vários recintos da escola, alinhados numa disposição espacial que corresponde sequencialmente ao script de um dia comum na vida escolar*⁵

⁵ A tipologia de eventos comunicativos evidenciada nos dois tipos de enquadre pedagógico é também extremamente sinalizadora do modo interativo ali desenvolvido: enquanto no enquadre escolar clássico, a preferência se dava por eventos descritivos e por atividades de confirmação e nomeação de entidades, no enquadre escolar alternativo ocorreram eventos narrativos, atuações para montagem e descrição de cenários personalizados, interações bi-participadas livres, etc. O leque de eventos comunicativos foi infinitamente maior e muito mais diversificado no segundo tipo do que no primeiro.

Laura: Regina ensinando English para three girls/ ... room... gymnastic room... three girls gymnastic/ headshouderkneeandfeet/ ... the park... tree... butterfly in the lake/no/in the tree/ fish in the lake/ swing and slide/ one girl standing in the slide/ (3.4) mathematic room/ mathematic/ one two three/ triim/ see you Cleacy/ car ... bus/ school bus/ girl and boy/ boy see you//

Podemos selecionar, a partir desses dois excertos, algumas das características básicas das interações ocorridas dentro do enquadre escolar alternativo e que foram essenciais na definição de um processo de referenciação por construção.

Devido à determinação de um segmento transacional menos rígido e restrito, percebe-se que a composição da díade de interlocutores é bastante distinta daquela do enquadre escolar clássico. No exemplo (4), todos os participantes se auto-qualificam como falantes e, apesar de o grupo de alunos ainda ser convocado como audiência pela professora, nota-se que essa coletividade não é tratada e nem atua como coletividade abstrata.

Em (4), tanto Lauro quanto Flávia enunciam a partir dos elementos que lhes são mais significativos na foto observada (a gravidez, para o menino /T2; o homem, para a menina/T3). Em (5), a aluna escolhe como tópico a identificação dos personagens e eventos que lhe parecem mais relevantes, descrevendo-os e representando-os através de complexas operações metonímicas e assim driblando toda a sua precariedade linguística no sistema de expressão na L.E.

É interessante perceber que, nesse sistema-F, os alunos estão também atentos aos enunciados dos colegas, o que alarga e fortalece o processo de qualificação dos participantes como falantes: em T5 de (4), Anelise atua a partir da referenciação de Flávia (T3), que sugere o termo **boy** como contraparte a **man**. Diferentemente do enquadre escolar clássico, que prevê a correção a ser feita quando não se referencia pela rotulação desejada, a professora confirma a relevância condicional do enunciado de Flávia, o que não ocorre com Anelise, que assume então a atitude de avaliação e correção. Essa atitude é também inédita: o aluno-falante convoca a professora como ouvinte e, de algum modo, a rarefica na demonstração de que o termo **boy**, coerente para meninos e não para homens, não satisfaz como forma de referenciação da entidade. Aceitando a imposição dessa seqüência lateral criada, a professora se auto-corrigue (T8), o que é também uma estratégia interativa inovadora no contexto.

Assim caracterizado esse enquadre comunicativo, as estratégias de referenciação por construção são facilmente autorizadas e legitimadas em um processo de negociação.

Acompanhem alguns excertos selecionados e que exemplificam algumas das operações cognitivas mencionadas em 2.2. (2.2.1. e 2.2.2.)

Projeções figurativas entre MCIs

(6)

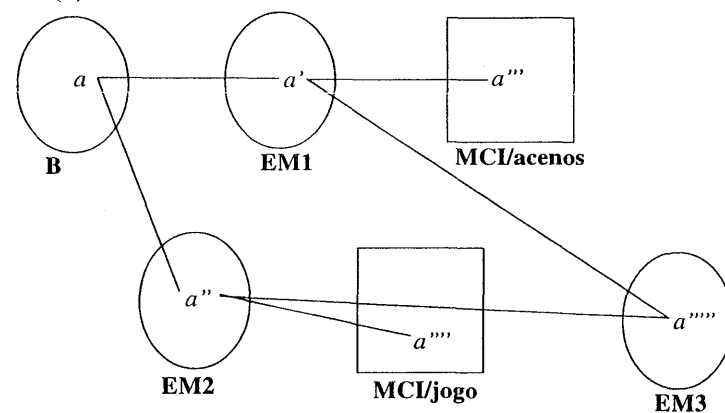
T1: P: *this is my arm/ and this is my ... hand =*

T2: Flávia: *= see you//*

T3: Felipe: *handball//*

T4: P: *yes/flavinha/we use the hands to say goodbye .. and to play handball too/felipe//*

(6)



onde *a* em **B** = mãos

a' em **EM1** = contraparte de *a* em **B**

a'' em **EM2** = contraparte de *a* em **B**

a''' = contraparte de *a'* no **MCI/acenos** de despedida

a'''' = contraparte de *a''* no **MCI/jogo** de handball

a'''''' = contraparte de *a'* em **EM1** e de *a''* em **EM2**

Conexão papel/valor:

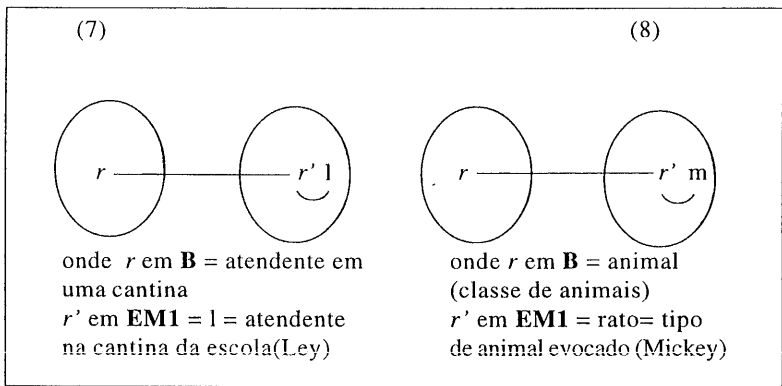
(7)

P: *what is there here in this canteen?*

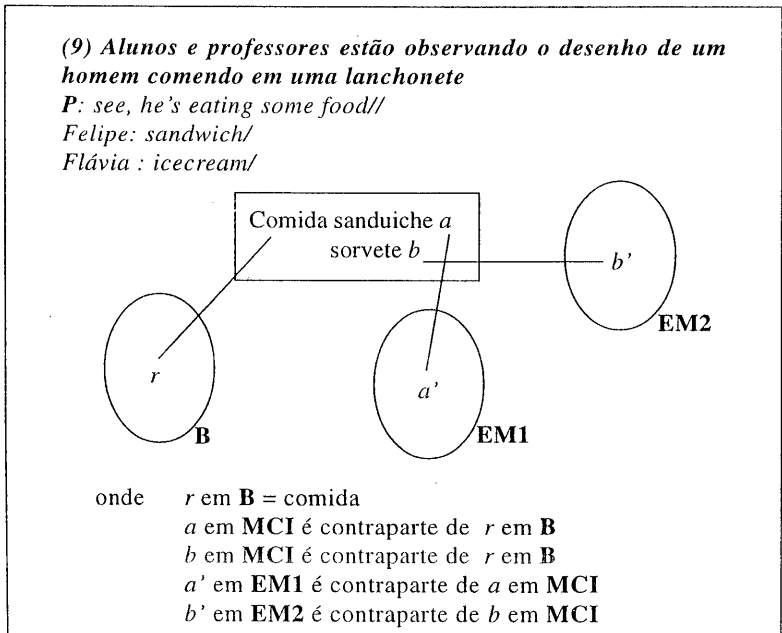
Laura: *Ley/*

(8)
P: what animal are you gonna take into your park?
Anelise: mickey.

que poderiam assim ser diagramadas:



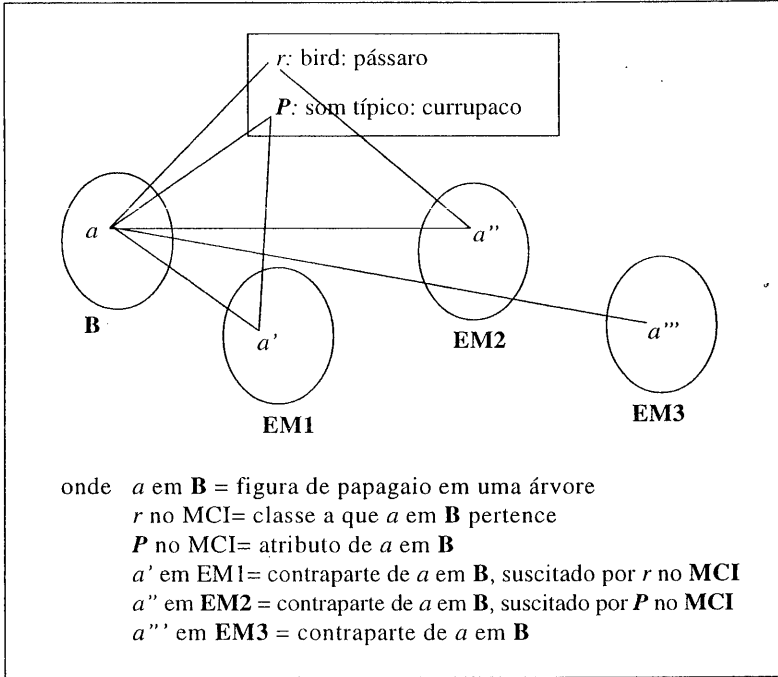
Por hiponímia:



Por metonímia/ hiponímia e hiperonímia:

(21)
P: and what animal is that/'member?
Flávia: currupaco/
Lauro: bird/
Leandro: on the tree/

diagramável como:



4. Conclusões gerais

Ao confirmar a importância e a eficiência da teoria sócio-cognitiva sobre a linguagem para abranger fenômenos lingüísticos distintos, como o processo geral da referenciação, podemos propor paralelamente algumas reflexões para serem consideradas dentro da esfera educacional, especialmente para os estudiosos da linguagem na sala-de-aula.

Nesses experimentos, comprovou-se que o processo da referenciação é fundamentalmente uma **atividade cognitiva**, construída pelos sujeitos a partir de uma base de conhecimento pré-lingüística e formalizada através de operações de projeções, que permitem a representação da entidade em contrapartes tão distintas quanto funcionais. Essas operações, *que são extremamente corriqueiras em nosso uso diário da linguagem*, funcionam também como estratégias remediais para os alunos de Língua Estrangeira, que são então capazes de driblar toda a sua precariedade de expressão no novo sistema lingüístico para assegurar o seu direito ao discurso.

Esses experimentos serviram também para demonstrar a necessidade de uma revisão urgente, e de base, nas propostas pedagógicas correntes para o ensino da linguagem na esfera escolar no que concerne à **moldura comunicativa** oferecida como campo interacional para a aprendizagem. Durante a pesquisa, confirmou-se que os sujeitos da aprendizagem demonstraram uma percepção intuitiva dos atributos dos enquadres dentro dos quais atuavam, bem como de seus **papéis sociais** enquanto participantes em um e no outro. Nesse enfoque, percebeu-se que os alunos são lingüisticamente mais competentes e socialmente mais engajados — porque mais ativos e mais exigentes — quando podem construir e negociar seus enunciados. Paralelamente, evidenciou-se que o pré-conceito de que os alunos devam ser treinados para poderem interagir na L.E e de que suas produções são mais consistentes quando referendadas por modelos homegeneizados são intuições **falhas** e não comprováveis empiricamente, quando o contexto é algum no qual a atividade lingüística corresponda a uma atividade social, executada por e a favor de indivíduos cognitivamente proficientes e donos de experiências individuais, reais e inéditas.

Todos esses resultados apontam para uma mudança nas pedagogias de ensino, especialmente nas que se dedicam à Língua Estrangeira nas escolas regulares. As descobertas teóricas elicitadas nessa investigação reforçam duas obrigações óbvias: a primeira se refere ao dever da escola de tratar seus alunos como seres inteligentes, ativos, cognitivamente habilidosos e **socialmente importantes**; a segunda se refere ao dever de o professor de Língua Estrangeira entender que, pior que o silêncio ou o erro que grita, é a manipulação voluntária do discurso de seus aprendizes a favor do eco sem nexos de enunciados que não querem dizer nada para ninguém.

5. Referências Bibliográficas

CELANI, M.A.A. 1987 **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública**. *Claritas* nº 1:9-19.

- CICOUREL, A. 1992 The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters. In: DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds) **Rethinking context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, H. 1992 **Arenas of Language Use** Chicago: The University of Chicago Press.
- CORACINI, M.J.R.F. 1994 **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira** Campinas: Pontes.
- DIAS, R. 1985 – capítulo fundamentado em seu primeiro capítulo de tese de mestrado. Belo Horizonte: UFMG.
- DILLINGER, M. 1995 O ensino gramatical: uma autópsia in LIMA, R. & E. MENDES (org) **I Semana de Estudos de Língua Portuguesa: Anais, vol 1**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.
- DURANTI, A & C. GOODWIN (eds) 1992 **Rethinking context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. 1988 Quantification, Roles and Domains. In ECO, U. et alii. **Meaning and mental representations**. Bloomington: Indiana University Press, pp. 61-80.
- 1994. **Mental Spaces** Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G & E. SWEETSER (eds) 1996. Introduction. In: **Spaces, worlds and grammar**. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- FILLMORE, C.J. 1982 Frame Semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed) **Linguistic in the Morning Calm** Seoul: Hanshin, pp 111-138
- FREGE, G. (1896) 1970 On sense and reference. In GEACH, P & M. BLACK **Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege** Oxford: Blackwell, pp. 52-67.
- FOUCAULT, M. 1971 **L'Ordre du discours** Paris: Gallimard
- GUMPERZ, J. 1992 Contextualization and Understanding. In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 229-252.
- JACKENDOFF, R. 1988 Conceptual Semantics. In ECO, U. et alii. **Meaning and Mental Representations** Bloomington: Indiana University Press pp. 81-97.
- KENDON, A. The negotiation of context in face-to-face interaction. In: DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 323-334.
- KNIVETON, J. ; A. LLANAS & M. ROGERS 1994 **Kid's club 1** London: The Macmillan Press LTD.
- KRASHEN, S.D. 1985 **The input hypothesis : issues and implications**. NY: Longman.
- LINDSTROM, L. Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu) In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 101-124.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS - 1997 **Parâmetros Curriculares Nacionais -Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira / versão preliminar para discussão nacional** – Brasília: outubro 1997.
- MOITA LOPES, L.P 1995c. **Linguagem/Interação e formação do Professor** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol 3, n° 179/180/181: 355-366.
- NUNAN,D. 1991 **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers** New York: Prentice Hall.
- OCHS,E; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON. 1992 Introduction in OCHS, E; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON (eds) op. cit., pp. 1-51.
- OCHS, E ; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON.(eds) 1996 **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, H. 1975 **A metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras** SP: Pioneira.
- SALOMÃO, M.M.M.1996 **Espaços Mentais e a gramaticalização das representações espaço-temporais em Português** . Juiz de Fora: UFJF.
- . 1997 **Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem** - Revista Veredas, vol 1. p.23-29 EDUFJF. Juiz de Fora UFJF.
- SCHEGLOFF, E. In another context. In: DURANTI, A & GOODWIN, C. (eds) 1992, op. cit. pp.193-226.
- SOUZA, L. M. 1995 O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J.R.F.(org) **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. pp. 21-27 Campinas: Ponte Editores

Funcionalismo

Alzira Verthein Tavares de Macedo*

Resumo

O artigo disserta diferentes enfoques do termo "funcionalismo", aplicado aos estudos lingüísticos.

Introdução

Este artigo dirige-se especialmente a alunos de Letras e Lingüística, na medida em que faz um retrospecto dos diferentes enfoques do termo "funcionalismo" aplicado às áreas da linguagem. Como se sabe, linhas funcionalistas de estudos lingüísticos foram retomadas com ênfase nos últimos quinze anos, embora neles o termo 'funcionalismo' nem sempre apareça bem definido, cabendo, portanto, a presente retomada da questão.

Algumas concepções de funcionalismo na antropologia e na lingüística são repassadas, com um breve resumo do trabalho de autores que considerei como mais influentes no cenário brasileiro, sem pretender, contudo, esgotar toda a lista de autores que cresce a cada dia nessa linha.

1. O funcionalismo na antropologia

Não se pode falar de funcionalismo sem lembrar sua origem na antropologia, nos trabalhos de Malinowski (1922) e Radcliffe Brown (1952), que, por sua vez, foram influenciados por Durkheim (1984). Tais autores iniciaram uma reação ao evolucionismo, a conhecida teoria que Darwin propôs para a biologia e que, na primeira década deste século, representava o paradigma predominante até mesmo para as ciências humanas e sociais.

* Professora da Faculdade de Educação da UFIF - Doutora em Educação.

Na antropologia, os evolucionistas admitiam que o homem primitivo se aperfeiçoa, biológica e socialmente, até o estágio civilizado. Os trabalhos de Malinowsky e Radcliffe Brown mudaram o paradigma evolucionista e revolucionaram a área. Quando passaram a estudar os fatos culturais de cada grupo em relação às próprias instituições desse grupo, na verdade eles se tornaram os precursores da chamada antropologia moderna.

Malinowski estudou os trobrianeses, no Pacífico Sul, e buscou explicar cada fato cultural em função de outras estruturas sociais mais abrangentes. Sua postura pode ser definida como "teleológica" (termo chave no funcionalismo), pois adota uma abordagem que analisa e explica uma coisa em função de outra. Cada fato social foi explicado por Malinowski por sua função de satisfazer as necessidades humanas – os rituais religiosos para satisfazer o desejo de transcendência, a família para satisfazer a necessidade de reprodução, as instituições econômicas para viabilizar o trabalho coletivo, a troca da produção, etc.. Os trobrianeses tinham o ritual do Kula: viajavam para ilhas vizinhas numa região do Pacífico Sul, onde trocavam colares e pequenas peças. Acontece que estes colares circulavam pelas ilhas e voltavam às mesmas mãos de tempos em tempos. Esse ciclo foi descrito em função da possibilidade de outras trocas, sendo os colares e peças comparados às jóias da coroa britânica.

Malinowski procurou mostrar como, em cada tipo de civilização, cada costume, cada objeto material, cada idéia e crença preenche alguma função vital, tem alguma tarefa a desempenhar, representa uma parte indispensável num todo funcional.

Para compreender a cultura, ressaltou também a importância de estudar se a língua e sua estrutura, que espelharia categorias derivadas das atitudes práticas do homem em relação ao mundo. Nesse cenário, a fala era vista como um modo de ação e não a contraparte do pensamento. O sentido das palavras deveria ser extraído a partir de seus usos, sendo a função fundamental da língua, não tanto a expressão do pensamento, mas sim a sua função enquanto um meio de comunicação social.

Várias críticas foram feitas às abordagens funcionalistas dessa época, entre elas, à visão das culturas como organismos, à dificuldade em explicar por que as mesmas necessidades não levam a soluções semelhantes nas diversas culturas, à ênfase no "equilíbrio" ou estabilidade do todo, sem espaço para os conflitos e mudanças. Assim, por exemplo, Durkheim propôs o que chamou de "dianomias" (os momentos de conflito), vistas como fases, porque, em suas análises das sociedades, o importante era mostrar a adaptação ao sistema, a volta ao equilíbrio e normalidade.

Tais críticas não obscurecem, entretanto, a enorme contribuição desses estudos que, na verdade, criaram a antropologia social. Através do trabalho de campo, isto é, dos estudos 'in loco', as tentativas de compreender as diferentes formas de pensar puderam pela primeira vez ser examinadas

como alternativas válidas, sem a postura etnocêntrica do pesquisador: O homem trobrianeses pôde ser comparado em condições de igualdade com o europeu. Abriam-se as possibilidades de comparação intra e interculturais.

2. O funcionalismo na Lingüística

As críticas que se fizeram ao funcionalismo na antropologia não se aplicam à lingüística, já que os lingüistas sempre foram conscientes das diferenças estruturais entre as línguas, não tendo-se submetido à metáfora do organismo biológico. Desde os primeiros funcionalistas do Círculo Lingüístico de Praga havia previsão de mudanças. Além disso, os grupos funcionalistas mais recentes já incorporaram em suas propostas o cabedal de conhecimentos adquiridos pela própria antropologia.

Na área da linguagem, o ponto central do enfoque funcionalista é o fato de ser a estrutura da gramática explicada como resultado de funções de outras esferas, especialmente os níveis cognitivos e comunicativos. O que se procura é mostrar de que modo a estrutura gramatical espelha a situação comunicativa.

A grande oposição epistemológica se coloca entre posições funcionalistas e posições formalistas: De um lado, os funcionalistas procurando analisar a estrutura gramatical e a situação comunicativa. De outro, os formalistas, preocupando-se em descrever as características estruturais inatas (e por isso arbitrarias) da linguagem. Procura-se construir um modelo formal capaz de descrever os fenômenos gramaticais. Tal modelo acaba por constituir o próprio objeto da descrição. Segundo os críticos do formalismo, tornando-se a linguagem mero material com o qual se argumenta em favor do modelo selecionado.

Entretanto, é preciso especificar com que conceito de função trabalham os lingüistas funcionalistas, pois os termos "função" e "funcional" são utilizados em acepções diversas nas análises lingüísticas e raramente vêm acompanhados de definições explícitas.

Na seção abaixo, destaco especialmente três autores, Nichols (1984), Leech (1980) e Dascal (1984), que propõem tipologias distintas para o funcionalismo. Em seguida, resumo brevemente os trabalhos de autores funcionalistas que, em minha opinião, mais têm influenciado as pesquisas lingüísticas no Brasil. Finalmente, apresento as diversas críticas que, por sua vez, têm sido feitas ao funcionalismo na lingüística.

2.1. Tipos de funcionalismo segundo Nichols

Num excelente resumo sobre esse assunto, Johanna Nichols (1984) identifica cinco tipos de funcionalismo, dependendo do nível proposto para

explicar o fato lingüístico: 1) função como interdependência, 2) função como propósito, 3) função no contexto, 4) função como relação, e 5) função e significado.

Esses teriam um ponto em comum, que seria o estudo da linguagem em função de outro domínio. Todas as estruturas lingüísticas são investigadas a partir de sua inserção no âmbito mais amplo da comunicação.

O primeiro tipo – *função como interdependência* – inclui os trabalhos que estudam as interrelações ou covariações entre os fenômenos lingüísticos. Assim, por exemplo, a atribuição de casos como o ergativo ou acusativo dependente da interação entre fenômenos diversos tais como o conteúdo lexical, as relações de agente e paciente, a ligação entre as cláusulas e a manutenção da referência. Vale lembrar que as variáveis interdependentes são hierarquizadas. Muitos estudos funcionalistas tratam da interpelação de fenômenos gramaticais. O trabalho sobre a concordância nominal, ao mostrar a interrelação entre a posição no sintagma e o grau de saliência fônica do item, estaria inserido neste tipo.

O segundo tipo – *função/propósito* – categorizaria as investigações do uso lingüístico com um propósito volitivo. Um exemplo desse tipo seriam os estudos dos atos de fala, tanto na perspectiva de Austin, quanto na de Searle, quando esses apresentam a língua usada com a função de pedir, de admoestar, de ameaçar, ou seja, visando a algum objetivo na comunicação. As tipologias de funções da linguagem de Bühler ou de Jakobson também seriam enfoques da função enquanto propósito: função informativa, função fática, função poética, etc.

O terceiro tipo – *função/contexto* – focaliza a relação da linguagem com o contexto em sua acepção de evento, ou cenário extralingüístico, ou ainda a relação do uso da linguagem com o texto lingüístico. Por exemplo, as relações entre uso lingüístico e “status” social dos participantes, o estudo dos papéis na conversa, das categorias de polidez e deferência seriam enfoques de função em relação ao contexto enquanto evento. Pesquisas sobre a organização da narrativa, sobre as marcas de coesão ou sobre a continuidade do tópico ilustrariam a segunda opção, de texto enquanto contexto.

O quarto tipo – *função/relação* – mostra a relação entre um dado elemento e o sistema lingüístico como um todo. As análises que procuram mostrar de que modo os sintagmas nominais codificam as funções sintáticas de sujeito ou objeto, as propostas de como as formas podem codificar uma determinada função temática, ou de agente ou de paciente, ilustram essa quarta acepção de funcionalismo. De modo geral, podemos dizer que o estudo das funções gramaticais tradicionais incluir-se-ia nessa acepção.

O quinto tipo – *função/significado* – toma o termo “significado” em sentido amplo. Estariam aqui classificados os estudos sobre pragmática e contexto, que agregam uma grande diversidade de categorias semânticas.

Vale lembrar que os estudos funcionalistas recorrem também a explicações com base em fatores psicológicos e cognitivos, como facilidade de processamento, armazenamento na memória, etc., que sugerem um sexto tipo de função – o *funcional/psicológico*.

Além disso, não podemos esquecer que a função pode ser considerada em relação ao falante (nesse caso função seria o uso volitivo ou intencional da linguagem para atingir um objetivo), ou em relação ao ouvinte (teríamos então, pela escolha de determinada forma, um efeito “não volitivo” na comunicação). Função também é um termo que também pode referir-se à ‘categoria’ ou ‘estrutura da gramática’, no caso, ao “componente funcional” da gramática, em oposição ao componente fonológico, etc.

Uma distinção importante nos estudos funcionais diz respeito à direcionalidade da análise. Em princípio, pode-se partir do estudo da forma para identificar a função ou do estudo da função para identificar a forma. Na prática, no entanto, embora comumente defenda-se a tese de que a forma ou a estrutura seria decorrente da função, em geral, as pesquisas partem da forma para a identificação de suas funções.

2.2. Tipos de funcionalismo segundo Leech

- I. *Formalismo extremado*: A linguagem é um sistema formal abstrato e as considerações funcionais são irrelevantes à sua investigação.
Nota: Evidentemente, essa seria a classificação dos trabalhos na linha gerativa
- II. *Formalismo moderado*: A linguagem é basicamente um sistema formal abstrato. As análises funcionais devem buscar a relação entre o sistema formal e o uso.
- III. *Funcionalismo formalista*: A linguagem é constituída de gramática e retórica. A gramática é definida como um sistema abstrato de regras para produzir e interpretar mensagens, enquanto a retórica como um conjunto de máximas que vão propiciar o sucesso na comunicação. A gramática pode-se adaptar às suas funções na medida em que ela possui propriedades que facilitam a operação das máximas retóricas.
(Nota: Nessa linha estariam os trabalhos de Tarallo, Kato et alii, 1992)
- IV. *Funcionalismo moderado*: A linguagem é basicamente um sistema de interação social; o seu estudo como sistema formal não é irrelevante, mas deve ser encarado em bases funcionais.
(Nota: Trabalhos com essas características seriam os de Naro, 1989 e o de Halliday, 1977), por exemplo.
- V. *Funcionalismo extremado*: A linguagem é um sistema de interação social; considerações formais são periféricas ou irrelevantes para

a sua compreensão. (Nota: Aqui estariam os trabalhos de Givón e do grupo de Santa Barbara em geral).

2.3 Tipos de funcionalismo segundo Dascal

Dascal (1984) classifica o funcionalismo na lingüística com base em dois níveis: Se o que se deseja é explicar a comunicação, teríamos o *funcionalismo social*. Se o objetivo é explicar o uso da mente, teríamos o *funcionalismo mental*.

Nessa divisão, o trabalho de Malinowski, por exemplo, seria o de um funcionalista social. Já os trabalhos do Círculo de Praga estariam num nível intermediário entre o social e o mental (Mathesius, por exemplo, admite que, sintaticamente, como nem toda língua apresenta a os sintagmas na mesma ordem. Assim, se a ordem não se conforma aos princípios previstos para o *tema* e o *rema*, a explicação deve ser buscada em termos de princípios gramaticais (Firbas 1974). Outros lingüistas do Círculo de Praga preferem falar em “graus de dinamismo comunicativo” dos enunciados e estariam também enquadrados num tipo de funcionalismo entre o social e o mental.

Os funcionalistas do tipo mental estariam preocupados em descrever a função da linguagem na mente. Nesse enfoque, o sentido de uma expressão lingüística seria derivado de sua função no pensamento. Tal função teria que ser determinada em relação a um esquema conceptual total. Assim, a própria semântica, enquanto uma teoria da função cognitiva da linguagem, representaria um tipo de estudo “funcionalista mental”.

Note-se que a “função mental” proposta por Dascal representa mais uma possibilidade de se entender a noção de “função”.

3. Influências do Funcionalismo no Brasil

Segue-se um resumo de algumas linhas funcionalistas que têm influenciado as descrições do português no Brasil nas últimas décadas:

3.1. O Funcionalismo de Praga

Recordemos, inicialmente, em traços gerais, o funcionalismo da Escola de Praga, criadora, na verdade, dessa linha na lingüística.

Já em 1928, lingüistas como Mathesius e Havrnek viam a linguagem no texto com *parâmetros funcionais* (função/propósito e função/contexto). O grupo de Praga também investigou a interdependência entre os elementos

no sistema e acabou por ser talvez até mais reconhecido por suas características estruturalistas do que por sua contribuição funcionalista (Havrnek, 1932).

Os lingüistas de Praga consideraram as funções da linguagem – expressiva, conativa e referencial, bem como elaboraram a noção de função no contexto: As noções de *tema* e *rema* foram propostas nesses primeiros estudos, que enfatizaram a necessidade de explicarem-se as formas no contexto.

Na relação forma-função, os lingüistas de Praga já mostravam, por exemplo, o plurifuncionalismo: pode haver uma relação biunívoca entre forma e função, (monofuncionalismo), pode haver a equivalência funcional – com uma função sendo comunicada por vários meios, ou o plurifuncionalismo, com um meio e várias funções. Essas possibilidades explicam os fenômenos da sinonímia e homonímia ou polissemia, que acabam originando as mudanças. Com os conceitos de função introduzidos pelos lingüistas de Praga, foi possível dar conta, tanto do caráter dinâmico da linguagem, quanto do seu caráter sistemático.

Nota: No Brasil, os trabalhos de Ilari seguem a linha do funcionalismo de Praga (Ilari, 1986)

3.2. O funcionalismo de Bolinger

O trabalho de Dwight Bolinger (1968) deve ser lembrado por sua contribuição, no contexto da lingüística americana, ao trabalho de funcionalistas atuais como Robin Lakoff, Gumperz, Chafe, Fillmore, autores que, mais diretamente, vêm influenciando os pesquisadores brasileiros).

Bolinger, 1968 salienta, por exemplo, como a entoação e a linguagem gestual estão envolvidas em níveis mais amplos da comunicação, ressaltando as relações entre a entoação de tópicos e comentários. O autor menciona os chamados “sinais de tráfego ou operadores” para certos itens discursivos e defende uma correspondência biunívoca entre forma e função, preocupa-se com as nuances semânticas no uso das formas em vários contextos: Mostra, por exemplo, que existem motivações pragmáticas para a escolha de nomes versus pronome em vários contextos, num trabalho de vanguarda no cenário da época em seu país.

3.3. O funcionalismo de Halliday

Outro representante importante e original da retomada do funcionalismo, desta feita na Inglaterra, é Halliday (1967; 1968). Halliday propõe uma gramática voltada para a organização das mensagens em sua

função comunicativa. Influenciado pelo britânico Firth, cuja obra datada de 1934, já apresentava nessa época a concepção de que é o uso da linguagem que lhe confere o significado.

Halliday defende que a estrutura da língua deriva de sua função, chamando atenção para três funções da linguagem: *ideacional* (expressão das relações lógicas), *interpessoal* (expressão de papéis, atitudes e participação na situação de fala) e *textual* ou metafunção (organização do discurso). Na classificação de Nichols, seu enfoque seria o de função/propósito.

Um quadro ilustrativo abaixo, mostra como esse autor analisa, na oração, as instâncias de transitividade, predicação, tema e informação:

- a) No sistema de transitividade (componente referencial (1967) ou ideacional(1977)):

João	estava jogando	a bola
causador/ator	processo	afetado/objetivo

- b) No sistema de predicação (componente lógico -1967-68, ou ideacional (1977)):

João	estava jogando a bola
sujeito	predicado

- c) No sistema temático (componente discursivo -1967 ou textual (1977)):

João	estava jogando a bola
tema	rema

- d) No sistema informacional (componente discursivo ou textual):

João	estava jogando a bola
dado	novo

Além da gramática funcional acima mencionada, Halliday, juntamente com Hasan (Halliday & Hasan, 1976) introduzem, num estudo sobre as formas de coesão no texto, a noção de "tessitura" do texto, num tipo de abordagem que seria também de natureza funcionalista, do tipo função/texto, na classificação de Nichols.

3.4. O funcionalismo de Givón

Givón, em *On Understanding Grammar*, de 1979 apresenta um manifesto contra o formalismo inatista chomskiano e pode ser tomado como representante de um funcionalismo mais extremado. Ali Givón rejeita

totalmente que as estruturas lingüísticas nos sejam dadas *a priori* e busca parâmetros explanatórios de natureza cognitiva e comunicativa para explicar as estruturas lingüísticas (função/psicológica, função/texto, função/propósito e função/evento).

Mais recentemente, esse autor se mostra menos radical, admitindo, pelo menos, a pré-existência de alguns elementos estruturais (Givón, 1991:2).

Givón tem tentado criar um modelo funcionalista, atendo-se cada vez mais a um grupo fixo de funções: aquelas de ordem cognitiva, como a marcação e a iconicidade, de um lado, e as de ordem comunicativa, como o grau de transitividade, a relação figura-fundo (plano), o grau de topicidade (informatividade) e o contraste, de outro.

Para fundamentar suas propostas, esse autor usa inúmeros fenômenos em línguas indígenas norte-americanas, línguas da África e da Nova Guiné, que ilustram translingüisticamente as funções mencionadas.

A influência de Talmy Givón tem sido decisiva nos trabalhos funcionalistas no Brasil.

3.5. O funcionalismo de Chafe, Thompson, Li e Hopper

Outra influência marcante nos trabalhos brasileiros é a do grupo de lingüistas da Universidade Santa Barbara: Wallace Chafe, Sandra Thompson, Charles Li, Paul Hopper entre outros, os quais podem ser vistos como discípulos de Givón. Esses pesquisadores também procuram mostrar que os fenômenos formais são decorrentes de fatores do contexto.

Chafe, já em 1970, havia publicado seu livro de semântica, o qual revela influência dos lingüistas de Praga, bem como de Bolinger. Nesse livro, propunha o enfoque da distribuição velho-novo no discurso, com atenção especial para a entoação.

Li & Thompson (1981) propõem a classificação das línguas de sujeito – as que gramaticalizam a função sintática de sujeito, e línguas de tópico, as que têm a noção discursivo-pragmática de tópico como proeminente. É de Li e Thompson (1976) a primeira gramática funcionalista, ou seja, a primeira aplicação em larga escala de uma descrição funcionalista que vai da estrutura para a função.

Hopper & Thompson (1980) defendem a hipótese da transitividade como um conceito de natureza escalar e discursiva, fruto da covariância entre dez parâmetros: os participantes, a ação, o aspecto, pontualidade, volicionalidade, afirmação, o modo, a agentividade, o grau de afetamento do objeto e a individualização do objeto.

(Nota: No Brasil, o trabalho de Eunice Pontes sobre o sujeito em português é baseado na proposta de Thompson).

3.6. O funcionalismo da sociolinguística variacionista

Os trabalhos realizados no âmbito da variação linguística compartilham diversos aspectos funcionalistas. Em primeiro lugar, essa proposta nega a dicotomia entre competência e desempenho, já que o desempenho, embora variável, seria também sistemático e, portanto, explicável, tanto em termos estruturais, quanto sociais. Além disso, nesses trabalhos, os fenômenos variáveis que têm sido estudados, são sempre descritos em termos de outros níveis.

Labov (1966;1972), criador e maior representante da sociolinguística variacionista, só admite o estudo da linguagem a partir de dados reais, observados dentro do contexto social. Para explicar a homogeneidade na heterogeneidade na língua, desenvolveu uma metodologia quantitativa para medir a atuação de fatores sociais e linguísticos. A grande contribuição deste enfoque é o seu poder de previsibilidade: através da análise quantitativa, seria possível fazer uma previsão do que tenderia a acontecer, identificadas as variáveis.

O tipo de funcionalismo laboviano poderia ser descrito na classificação de Nichols como função/evento, função/texto, função/propósito e função/significado. Seria um tipo de funcionalismo moderado, que parte da forma para descrever as funções.

Em seus trabalhos iniciais, Labov formulava as regras variáveis adicionando-as ao aparato formal gerativista das regras de transformação. (nesta fase seria talvez um funcionalista do tipo “moderado” segundo Leech, já que admitiria a estrutura linguística como sendo preexistente ao seu uso comunicativo.

Nos últimos 30 anos, no entanto, o trabalho de Labov tem sido revisto e alterado. Seu enfoque permanece caracteristicamente na exigência de que a língua seja estudada no contexto social, com explicações oferecidas segundo parâmetros que podem estar fora da estrutura linguística.

Nota-se, porém, que, ultimamente, Labov vem relativizando a força da contribuição funcional (no sentido de explicar como quais os fatores facilitam a comunicação) e reavaliando a força da contribuição puramente estrutural ou “mecânica” para explicar de uma série de fenômenos. São objeto de crítica as explicações funcionais vagas ou pouco fundamentadas, que remetam simplesmente para as “intenções do falante” sem comprovações independentes, ou que criem funções *ad hoc* para explicar os dados. Por outro lado, apresenta resultados de estudos que confirmam a força do “estrutural” ou “formal”, isto é, usos que parecem condicionados por fatores mecânicos, que nada teriam a ver com a “necessidade de facilitar a comunicação”, esta sim, uma explicação funcional (Weiner & Labov, 1983). A título de exemplo, citem-se as formas em estruturas paralelas que podem manter-se, mesmo em prejuízo da economia ou eficiência na comunicação.

De qualquer modo, no entanto, mantém-se a proposta inicial de identificar, ou mesmo prever, o que probabilisticamente tende a acontecer em fenômenos variáveis, com base no contexto.

Tão importante quanto o trabalho de Labov, e certamente mais explícito quanto às etapas propostas pelos funcionalistas para o surgimento da gramática a partir da pragmática é o de Gillian Sankoff (1980). Foi dela o primeiro estudo a situar, em termos atualizados, a noção de “gramaticalização”, demonstrando as etapas da mudança de uma forma discursiva em pronome relativo no Tok Pisin, língua da Nova Guiné que surgiu como um “pidgin” e evoluiu para uma língua crioula.

As linhas funcionalistas acima listadas são, em resumo, as que considero mais influentes nos trabalhos no Brasil.

(Nota: Muitos autores funcionalistas importantes poderiam ainda ser citados, especialmente os participantes do chamado Círculo de Praga, por seu pioneirismo. Remeto o leitor ao trabalho de Dirven & Fried (1987) para referências bibliográficas mais completas sobre as várias linhas de funcionalismo em linguística.

Além desses, autores como García (1975), Hyman (1975), Foley & Van Valin (1984), Silva-Corvalán (1982; 1983), Kuno (1982), Dik (1989) têm influência menos marcante sobre os linguistas brasileiros; mas devem, entretanto, ser citados como representantes do enfoque funcionalista.

Mais recentemente, os autores a linha da gramaticalização podem também ser incluídos como funcionalistas. Para linhas mais recentes da gramaticalização, remeto o leitor para os trabalhos de Hopper & Traugott (1993), bem como os de Martelotta, Votre e Cezário (1996).

4. Críticas ao Funcionalismo

O funcionalismo, como qualquer modelo linguístico consistente, tem recebido críticas dentro da própria linguística. Passo a examinar as mais constantes:

a) O funcionalismo não constitui um modelo.

Entre as razões dessa crítica estaria a falta de um elenco de parâmetros fixos –um conjunto de funções reconhecidas por todos a partir de argumentos fortes. Sem este conjunto de funções bem fundamentadas, estuda-se cada fenômeno linguístico e, em seguida, procura-se uma razão específica para a sua ocorrência. A resposta a esta crítica seria o esforço de Givón em firmar esse conjunto de funções.

- b) O que explica uma estrutura numa língua não é válido para outra. Para responder a essa crítica, haveria que se admitir que as línguas trazem um certo grau de estruturação, ou seja, uma posição “formalista”, que explicasse a arbitrariedade das diferenças entre as línguas do mundo. Nenhum funcionalista nega tais diferenças, mas, defende, mesmo assim, que a estrutura da língua seria consequência de algum outro nível (mais comumente o comunicativo). Como as explicações para a estrutura da língua são dadas geralmente no nível, ou da cláusula, ou da combinação de cláusulas, esse ponto fica mal explicado. Um funcionalismo moderado teria que admitir que existiriam estruturas *a priori*, devidas a mudanças históricas, não explicáveis pelos princípios funcionais. Tal enfoque precisaria explicitar quais são essas estruturas.
- c) Funcionalistas e formalistas têm objetos de estudo diferentes. No Brasil, um debate recente entre funcionalistas e formalistas apareceu na revista DELTA entre 1989 e 1992, a partir do trabalho de Votre e Naro (1989). Estes entendem que a ordem dos constituintes pode ser explicada por uma “sintaxe no discurso”. Tal proposta foi contestada por Nascimento (1990), que defende a modularidade da sintaxe e explica os fatos apresentados por Votre e Naro como se devendo a uma diferença mais básica entre objetos de estudo. O objeto de estudo dos formalistas seria a *língua I* (língua interna), enquanto o dos funcionalistas seria a *língua E* (externa). Uma réplica aos dois artigos foi feita por Dillinger (1991), que sugere uma terceira via: aceitar que o objeto de estudo seja idêntico, mas admitir, ao mesmo tempo, que, se os dois enfoques levantam problemas relevantes, uma “metateoria” deveria ser desenvolvida, capaz de englobar os princípios gerais desses dois níveis. A essa réplica, Naro e Votre (1992) apresentaram uma tréplica, reafirmando que, de fato, o objeto de estudo seria o mesmo, pelo menos quanto ao estudo da ordem VS. No entanto, há uma grande diferença: é que os funcionalistas estudam o uso real da língua, a língua viva no discurso, e conseguiram estabelecer uma generalidade, partindo de uma categoria discursiva, ao passo que os formalistas, por considerarem a estrutura da língua como sendo fixa, não admitem a ordem VS para verbos transitivos. Para tratar desses casos, complicam o aparato e acabam por só observar uma língua “fossilizada” na sintaxe.

- d) A língua pode não ser um “espelho da mente”. Essa é a principal crítica de Dascal (1984) ao funcionalismo. Sua linha de argumentação segue os seguintes passos: Já vimos que os behavioristas estavam errados em pensar que toda a estrutura da linguagem era decorrente dos estímulos e respostas: as estruturas sintagmáticas têm hierarquias, pode haver descontinuidade nos sintagmas. Da mesma forma, é possível que a estrutura sintática não seja espelho do que ocorre na mente. Embora muito se fale da “função mental da linguagem”, termos que admitir que a língua poderia não ser reflexo da mente. Pode-se pensar, por exemplo, na língua como um *software* que não tenha relação biunívoca com o *hardware*. Dascal, em complexa argumentação, apresenta esse como um dos pontos mais sensíveis a objeções nas propostas funcionalistas que apresentam a ordem velho novo como refletindo diretamente as etapas físicas de processar os pensamentos. No entanto, apesar do longo capítulo de críticas ao funcionalismo, Dascal acaba por defender a necessidade de uma teoria do uso, seja no nível do que ele chama de “funcionalismo mental”, seja no do formalismo da gramática gerativa de Chomsky, ou, ainda, no nível que ele chama de “funcionalismo social”. O autor acredita que seria preciso elaborar melhor uma teoria do uso para associar os três níveis (módulo sintático, módulo conceptual e uso).
- e) Há contradições na cronologia dos processos funcionais. Essa é outra crítica encontrada em Dascal (1984): O autor, primeiramente admite o mérito de se chamar atenção para o uso e o contexto, no processo de comunicação. No entanto, para ele, a linguagem serve, sim, a um propósito especial imposto pelo falante no momento do enunciado, mas tal uso seria múltiplo e versátil, enquanto que as funções seriam uniformes. Mesmo que parte desses usos acabe por sedimentar-se em estruturas, tais sedimentos seriam reflexo de usos passados. Haveria um paradoxo nesse processo, pois, se uma forma lingüística é convencionalmente associada a uma função, ela não poderia mais refletir os estados da mente daqueles que a usam para realizar aquela função. Expressões ritualizadas, cumprimentos, etc, que são funcionais, ilustrariam esse paradoxo.
- f) Os sistemas lingüístico e comunicativo seriam módulos independentes. Esse é o principal ponto da crítica de Chomsky, que se assemelha à crítica comentada acima quanto a diferença dos objetos de estudo.

No conjunto da obra chomskiana, fica patente que seu pressuposto é a concepção de que a linguagem se vincula com o pensamento e não com a comunicação. O próprio Chomsky ataca explicitamente o funcionalismo, tanto comunicativo como mental. Sua tese sobre modularidade da mente se opõe diametralmente ao funcionalismo mental: A mente estaria organizada em faculdades cognitivas distintas, com estruturas e princípios específicos (Chomsky, 1975; 1980). Embora haja interação, não derivam de um mesmo conjunto uniforme de princípios de aprendizagem. Ao contrário, os sistemas seriam independentes, embora relacionados: Um seria responsável pela habilidade para os aspectos computacionais da linguagem (a sintaxe, fonologia e regras semânticas, a faculdade de linguagem, ou órgão mental). O outro pela conceptualização do objeto referência e de relações como agente, objeto, instrumento, etc., isto é, “relações temáticas” que envolvem uma compreensão do mundo (“um sistema de crenças, expectativas, conhecimentos sobre a natureza e comportamento dos objetos, sobre o seu lugar num sistema do natural, sobre a organização das categorias, das propriedades que determinam a categorização dos objetos e a análise dos eventos). Tal sistema não se derivaria da faculdade de linguagem, mas de algum outro módulo.

Obs. Mesmo, admitindo, por exemplo, para o inglês, que certas regras facilitarão a estratégia perceptual para o parsing, Chomsky minimiza o alcance dessas explicações, que seriam de ordem funcionalista.

Ao separar explicitamente a competência do desempenho, Chomsky chega a admitir explicitamente que uma pessoa poderia saber a linguagem sem ter capacidade de usá-la. Separa a competência lingüística propriamente dita de uma “competência pragmática”.

5. Considerações finais

Algumas das críticas acima podem ser respondidas nos próprios trabalhos de autores funcionalistas. Por exemplo, quanto à crítica à contradição cronológica nas etapas, por exemplo, pode dizer que essas ficam respondidas com a proposta como a de Givón, asumida pelos autores mais recentes da “gramaticalização”: Admite-se um ciclo dinâmico de gramaticalização de formas do discurso:

discurso - sintaxe - morfologia - morfofonêmica - zero.

Quanto à crítica de Chomsky, especialmente no que tange à modularidade, ao admitir um outro módulo onde estaria a competência pragmática, este seria um componente peculiar, que, essencialmente, combinaria dados do módulo computacional e dos sistemas conceptuais. A falta de detalhes, nesse autor, sobre como ele daria conta do uso, aliada ao estado ainda fluido de sua terminologia, não permite aprofundar a importante questão sobre a interrelação entre o módulo lingüístico e o modo pragmático. Assim, fica ainda em pauta o fato de que, mesmo uma teoria formalista precisa dar conta de uma teoria do uso.

Após a longa lista de críticas ao funcionalismo feitas por Dascal (1984), esse autor admite que seria necessária uma teoria do uso, pois nela é que encontraríamos os melhores *insights* para a pergunta sobre a relação de espelho entre a linguagem e a mente.

Mesmo considerando um problema ver a linguagem como espelho ou da comunicação ou do pensamento, Dascal admite que a questão da função comunicativa da língua e de sua correlação com a estrutura ainda não está totalmente explicada e sugere um outro tipo de funcionalismo, ligado à filosofia da mente. A questão passa agora para a controvérsia entre o corpo e a mente.

Pelo funcionalismo mental, os estados mentais não poderiam ser identificados a estados físicos particulares do nosso sistema neural, porque aqueles podem ser atualizados ou exemplificados por vários estados físicos diferentes. A relação entre estados mentais e suas contrapartes físicas é, então, de uma para vários e não uma relação um a um. Os estados mentais (como os *softwares*) poderiam ser ligados ativando-se partes diferentes da máquina (*hardware*). Os estados mentais seriam funcionalmente relacionados aos estados físicos que os atualizariam, mas muitas de suas propriedades significantes poderiam, segundo Dascal, ser caracterizadas sem referência ao *hardware* (a psicologia não pode ser reduzida à neurofisiologia). Todavia, isso não significa que os estados mentais levem a uma existência separada. Ontologicamente, o que existiria seria sempre o *hardware*, ficando, assim, preservado o materialismo.

No quadro acima delineado, as expressões lingüísticas poderiam ser concebidas como um tipo de *hardware* no qual os estados mentais são incorporados (*embodied*): ex. uma crença pode tomar corpo como uma pergunta ou como uma declaração, etc.

Neste espírito, não poderíamos ter relação um a um entre forma lingüística e estado mental. Teríamos que ter um conjunto de possibilidades de formas para cada estado mental. O estado mental estaria funcionalmente relacionado a todas elas, sendo o nível lingüístico um nível a mais de realização de estados mentais abstratos.

Cabe acrescentar que a proposta de Dascal, que por sinal lida todo o tempo com níveis puramente abstratos, acaba sendo também funcionalista,

sem ter contudo os demais elementos que constituem a grande vantagem dos trabalhos funcionalistas recentes – a de contribuir para a lingüística pela análise de dados de língua em uso.

As críticas, porém, perdem-se, em minha opinião, quando cotejadas às vantagens. Especialmente a grande vantagem em relação aos estudos formalistas, que é justamente o fato de os funcionalistas basearem-se na língua em uso.

6. Referências Bibliográficas

- Beattie, John, 1977. *Introdução à Antropologia Social*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bolinger, Dwight, 1968. *Aspects of Language*, Harcourt, Brace & World, Inc.
- Chafe, W. 1970. *Meaning and the Structure of Language*, Chicago: University of Chicago Press
- Chafe, W., 1980. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In W.L. Chafe, ed., *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Chomsky, N., 1975. Reflections on language. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, Noam, 1980 [1981]. *Regras e Representações*, Rio de Janeiro: Zahar ed.
- Dascal, Marcelo. 1984. *Pragmatics and the philosophy of mind 1: Thought in Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dillinger, Mike. 1991. Forma e Função na lingüística. DELTA, 7 (1) 395-407.
- Dik, S.C., 1989. *The theory of functional grammar I: The structure of the clause*. Dordrecht: Foris. (ou Mouton De Gruyter)
- Dirven, R. & Fried, V., eds. 1987. *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia:
- Durkheim, Emile, 1933 [1984]. *The Division Of Labor In Society*, The Tree Press, New York.
- Evans-Pritchard, E. E., 1951 [1962]. *Social Anthropology*, Londres.
- Firbas, J. 1957. "Some thoughts on the function of word-order in Old English and Modern English." SPFFBU 5: 72-100. Brno.,
- Firbas, J. (1966a) "On Defining the theme in functional sentence perspective", *Travaux Linguistiques de Prague*, 1.
- Firbas, J. (1966b) "Non-thematic subjects in contemporary English", *Travaux Linguistiques de Prague*, 2.
- Firth, J.R., 1957. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Garcia, E. (1975) *The Role of Theory in Linguistic Analysis: The Spanish Pronoun System*, Amstredam: North Holland
- Givón, Talmy, 1979. *On Understanding Grammar*, N.York: Academic Press, 1979.
- Givón, Talmy, 1995. *Functionalism and Grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995
- Givón, Talmy, 1984. *A Functional Typological Introduction*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,
- Gumperz, John. *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982.
- Halliday, M.A.K., 1967. "Notes on transitivity and theme in English", *Journal of Linguistics*, 3.
- Halliday & Hasan, 1976. *Cohesion in English*. Cambridge University Press.
- Havránek, B., 1964., The functional differentiation of the Standard Language. Translation of a Czech paper, 1932, in P.L. Garvin, ed. *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style*, 3-16. Washington: Georgetown University Press.
- Hopper, P. & Thompson, S., 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56 (2) 251-99.
- Hopper, P. & Traugott, E. C., 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyman, L. (1975) "The change from SOV to SVO: Evidence from Niger-Congo", In C. Li, ed., (1975).
- Hymes, D. 1962. "The ethnography of Speaking". In *Anthropology and Human Behaviour*, pp. 13-53. Washington, D.C.
- Ilari, R., 1986. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Kuno, S., 1981. *The Structure of the Japanese Language*, Cambridge: MIT Press.
- Labov, 1966. *The social stratification of English in New York*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leech, 1980. ???
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Li & Thompson. 1981. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Mathesius, V., 1928 [1964]. On linguistic characterology with illustrations from Modern English. Reeditado em *A Prague school reader in linguistics*. Bloomington: Indiana University Press. pp. 59-67.
- Mathesius, V., 1939 [1947]. On so-called functional sentence perspective. reeditado em *Czech Language and General Linguistics (1947)*. Prague: Melantrich. In Muriel Vasconcellos, 1985. *Theme and focus. Cross-language comparison via translation from extended discourse*. Georgetown University. Tese de doutorado.

- Malinowski, Bronislaw, 1922 [1961]. *Argonauts Of The Western Pacific*, N.York: E. P. Dutton.
- Martelotta, M., Votre, S.J. & Cezário, M.M., 1996. *Gramaticalização no português do Brasil : Uma abordagem funcionalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Mathesius, V., 1928. "On linguistic characterology with illustrations from Modern English. In *Actes du Premier Congrès International de Linguistes à La Haye*: 56-63.
- Naro & Votre, 1992. "Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma", DELTA 8 (2) 285-290.
- Nascimento, Milton, 1990. "Teoria gramatical e "Mecanismos funcionais do uso da língua". DELTA, 6,(1) 83-98.
- Nichols, J., 1984. Functional theories of grammar. In *Annual Review of Anthropology*. Berkeley: Annual Reviews Inc.
- Pontes, Eunice, 1987. *O Tópico no Português do Brasil*, Campinas: Pontes Editores.
- Radcliffe Brown, A. R., 1952. *Structure and Function in Primitive Society*, Londres.
- Sankoff, Gillian. 1980. *The Social Life of Language*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Silva-Corvalán, C., 1983. Tense and aspect in oral Spanish narrative. *Language*, 59:760-80.
- Silva-Corvalan, C. 1982. Subject expression and placement in Mexican-American Spanish. In J. Amastae and L. Elias-Olivares (eds.), *Subject Expression and Placement in Mexican-American Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press, 93-120.
- Silverstein, M., 1976. "Hierarchy of features and ergativity", in R. M. W. Dixon, ed.
- Slobin, D., 1982. "The acquisition and use of relative clauses in Turkic and Indo-European languages", Berkeley. University of California, Berkeley. mimeo.
- Tarallo, L.F., Kato, M. et alii, 1992. Preenchimentos em fronteiras de constituintes. In Ilari, R., org., *Gramática do português falado vol. II*, p. 315-353.
- Votre & Naro, 1989. "Mecanismos funcionais do uso da língua". DELTA 5 (2) 169-184.
- Venneman, T., 1973. "Explanations in linguistics", in J. Kimball, ed., *Syntax and Semantics*, vol.2, New York: Academic Press.
- Van Valin & Foley, 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A., 1981. *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin: Mouton.
- Weiner, E.J. & Labov, W., 1983. "Constraints on the agentless passive". *Journal of Linguistics* 19:29-58.

Verbos causativos de alternância locativa

Inês Duarte*

Talvez se lembrem do modo como Beth Levin e Steven Pinker abriram a sua introdução ao número especial da revista *Cognition* dedicado à Semântica Lexical e Conceptual, i.e., com a seguinte citação do prefácio de Samuel Johnson ao *Dictionary of the English Language* 1755:

It is the fate of those who dwell at the lower employments of life, to be rather driven by the fear of evil, than attracted by the prospect of good; to be exposed to censure, without hope of praise; to be disgraced by miscarriage, or punished for neglect, where success would have been without applause, and diligence without reward.

Among these unhappy mortals is the writer of dictionaries...

Por razões compreensíveis, a reacção actual ao trabalho de quem procura contribuir para a descrição dos léxicos mentais não é muito diferente da que enfrentavam os lexicógrafos setecentistas. De facto, a tarefa a que se dedicam estes “infortunados mortais” — i.e., a tarefa de especificação das representações mentais que caracterizam o conhecimento que temos das palavras — por um lado, é complexa e, por outro, é normalmente encarada como um empreendimento de sucesso muito limitado.

Para nos apercebermos da complexidade da tarefa, basta pensar nos muitos aspectos que se encontram envolvidos no conhecimento de cada palavra: ter uma palavra no nosso léxico activo, significa conhecer a sua forma fónica, a sua estrutura interna, a categoria sintáctica a que pertence, as suas propriedades de construção e o seu significado (literal e metafóricos

* Dep. Linguística Geral e Românica; Faculdade de Letras; Universidade de Lisboa

“correntes”). Para complicar ainda mais as coisas, coexistem no nosso léxico mental palavras originadas por processos diferentes e que entraram na língua em épocas e contextos histórico-culturais distintos.

Assim, e embora se trate de uma área-chave para a compreensão das relações entre linguagem e cognição, a complexidade já referida, a sensação inevitável de que se trata do domínio linguístico por excelência das idiosincrasias e o reconhecimento de que não dispomos ainda de um vocabulário de descrição do significado que seja satisfatório conduzem ciclicamente a algum pessimismo, por ser muito desigual a relação entre esforço dispendido e resultados obtidos.

Para alguém como eu, que olha para o léxico com olhos treinados pela sintaxe e que considera que muitas propriedades sintácticas das construções derivam das características dos itens nucleares dessas construções, certos temas e áreas reconhecíveis no empreendimento mais geral de especificação do léxico mental são especialmente apetecíveis. Uma dessas áreas é a da **representação das componentes de significado da palavra que são relevantes para a sintaxe**.

Nos últimos anos, o debate em torno deste problema tem sido particularmente vivo e tem dado origem a muitos trabalhos defendendo hipóteses teóricas que se distinguem quer quanto aos conceitos considerados centrais para tal representação (por exemplo, papéis temáticos *vs* classes aspectuais), quer quanto à complexidade e maquinaria requerida (por exemplo, um *vs* vários níveis de representação lexical; regras de Associação *vs* derivações sintácticas no léxico).

Porque a Linguística é uma ciência empírica, os constructos teóricos que propõe são guias para a compreensão do seu objecto de estudo. Assim, vejamos como algumas hipóteses teóricas nos podem ajudar a compreender um problema de especificação do léxico mental com contrapartidas sintácticas evidentes: o caso de **verbos de alternância locativa em construções transitivas**.

Na literatura, têm sido estudados dois tipos de alternâncias locativas em construções transitivas, conhecidos na literatura com o nome de verbos ingleses que as permitem: o tipo *spray/load* (cf. (1)) e o tipo *wipe/clean* (cf. (2)):

- (1) (a) O camponês carregou feno no tractor.
 (b) O camponês carregou o tractor com feno.
 (2) (a) A empregada limpou o pó dos/aos móveis.
 (b) A empregada limpou os móveis.
 (c) A empregada limpou o pó.
 (d) A empregada limpou os móveis de pó.

Nesta intervenção, centrar-me-ei no tipo de alternância ilustrada em (1). No quadro I, estão indicados alguns verbos que, em Português europeu, permitem este tipo de alternância.

VERBOS DE ALTERNÂNCIA LOCATIVA			
Tipo	Vs de distribuição	Vs de fixação	Vs de criação
x V y com z vs x V z em y	barrar, besuntar, carregar, friccionar, polvilhar ...	estampar gravar, pintar, plantar, semear, ...	construir, esculpir, fazer, ...

QUADRO I

Vejamos quais as propriedades da alternância ilustrada pelos exemplos (1).

Ambas as variantes dão origem a uma construção transitiva (i.e., em que ocorre um sujeito e um objecto directo) causativa (i.e., em que a mudança sofrida por um dos argumentos é atribuída à acção de um agente). Contudo, do ponto de vista conceptual, a situação-tipo representada por frases como (1a) é uma situação em que uma entidade (x) causa a mudança de uma entidade y (o **localizado**) para um lugar z (a **localização**). Referir-me-ei a esta variante como a **variante do localizado-como-objecto**. Já a situação-tipo representada por frases como (1b) é uma situação em que uma entidade (x) causa a mudança de estado de uma entidade z (a **localização**) por efeito da mudança de lugar da entidade y (o **localizado**). Referir-me-ei a esta variante como a variante da localização-como-objecto.

O padrão sintáctico de cada uma das variantes e a sua caracterização léxico-conceptual (informal) estão indicadas em (3):

- (3) (a) x V y em z
 x causa a mudança do localizado y para a localização z
 (b) x V x com y
 x causa a mudança de estado da localização z através do movimento do localizado y

Se a caracterização léxico-conceptual de cada uma das variantes apresentada em (3) é correcta, o verbo presente na variante do localizado-como-objecto é um verbo de mudança de lugar, enquanto o verbo presente na variante da localização-como-objecto é um verbo de mudança de estado. Esta diferença suscita vários tipos de perguntas:

- (4) (i) Existem diferenças de interpretação nas duas variantes que justifiquem considerar que a situação-tipo representada em cada caso é distinta (mudança de lugar vs mudança de estado)?
- (ii) O estatuto sintáctico das entidades envolvidas nas duas variantes é idêntico (y e z são complementos seleccionados pelo verbo nas duas variantes)?
- (iii) Em cada uma das variantes ocorre o mesmo verbo ou trata-se de verbos diferentes (estamos perante um caso de polissemia ou de homonímia)?

Relativamente à primeira questão, vários autores notaram que a interpretação atribuída à variante do localizado-como-objecto é **parcial**, enquanto a atribuída à variante da localização-como-objecto é **holística**. A diferença entre estas duas interpretações é ilustrada pelos contrastes seguintes:

- (5) (a) O camponês carregou feno no tractor, mas este não ficou totalmente carregado.
 (b) *O camponês carregou o tractor com feno, mas este não ficou totalmente carregado.
- (6) (a) O decorador pintou flores na parede da sala, mas esta não ficou totalmente pintada.
 (b) *O decorador pintou a parede da sala com flores, mas esta não ficou totalmente pintada.
- (7) (a) O escultor esculpiu cabelos na estátua, mas esta não ficou totalmente esculpida.
 (b) *O escultor esculpiu a estátua com cabelos, mas esta não ficou totalmente esculpida.

Existe igualmente uma diferença aspectual entre as duas variantes: aceitando a tipologia aspectual de Vendler-Dowty, a variante com interpretação parcial descreve uma **actividade**, enquanto a variante com interpretação holística descreve um **accomplishment**. Esta diferença de *aktionsart* está patente nos contrastes seguintes:

- (8) (a) O camponês carregou feno no tractor durante três horas.
 (b) *O camponês carregou feno no tractor em três horas.
 (c) *O camponês carregou o tractor com feno durante três horas.
 (d) O camponês carregou o tractor com feno em três horas.
- (9) (a) O decorador pintou flores na parede da sala durante três horas.

- (b) *O decorador pintou flores na parede da sala em três horas.
 (c) *O decorador pintou a parede da sala com flores durante três horas.
 (d) O decorador pintou a parede da sala com flores em três horas.
- (10) (a) O escultor esculpiu cabelos na estátua durante três horas.
 (b) *O escultor esculpiu cabelos na estátua em três horas.
 (c) *O escultor esculpiu a estátua com cabelos durante três horas.
 (d) O escultor esculpiu a estátua com cabelos em três horas.

Em síntese, os contrastes apresentados em (5)-(10) corroboram as seguintes conclusões:

- (11) (a) A variante do localizado-como-objecto tem uma interpretação parcial e descreve uma actividade.
 (b) A variante da localização-como-objecto tem uma interpretação holística e descreve um *accomplishment*.

Retomemos agora a segunda questão formulada em (4), relativa ao estatuto sintáctico do localizado e da localização nas duas variantes. Atente-se nos resultados dos testes aplicados a cada uma das variantes:

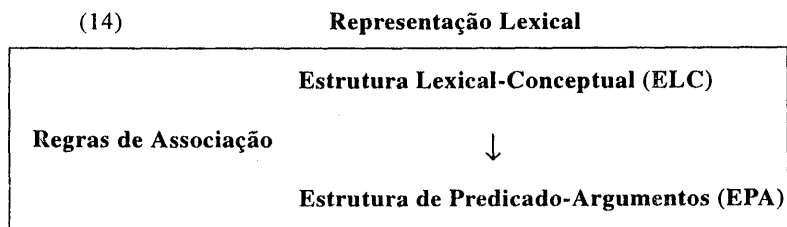
- (12) O camponês carregou feno no tractor.
 (a) (?)O camponês carregou feno.
 (b) *O que o camponês fez no tractor foi carregar feno.
 (c) O que é que o camponês fez no tractor?
 *Carregou feno.
- (13) O camponês carregou o tractor com feno.
 (a) O camponês carregou o tractor.
 (b) O que o camponês fez com feno foi carregar o tractor.
 (c) O que é que o camponês fez com feno?
 Carregou o tractor.

Na variante do localizado-como-objecto, o resultado dos testes de identificação do SV (cf. (12b, c)) leva à conclusão de que a localização é um complemento do verbo; por seu lado, a gramaticalidade de (12a) sugere que a localização tem, nesta variante, o estatuto de um complemento opcional. Por sua vez, na variante da localização-como-objecto, o resultado dos testes de identificação de SV (cf. (13b, c)) leva-nos a concluir que, nesta variante, o localizado tem o estatuto de adjunto, o que é corroborado pela gramaticalidade de (13a).

Finalmente, a resposta ao problema formulado em (4iii) depende do conjunto de suposições teóricas de partida sobre a forma do léxico e a da interface léxico-sintaxe.

Exploremos duas possibilidades de resposta a esta questão, que decorrem de diferentes hipóteses teóricas de partida.

Suponhamos, como fazem Rappaport & Levin 1988, que existem dois níveis de representação lexical: o nível da estrutura lexical-conceptual (ELC) e o nível da estrutura lexical-sintáctica ou de predicado-argumentos (EPA). Assumamos que a ELC, que especifica as componentes de significado de um item lexical, representa tal significado por decomposição lexical em predicados elementares. Assumamos finalmente que a ELC e a EPA estão articuladas através de Regras de Associação (=Linking Rules) que associam cada uma das entidades presentes na ELC a uma posição na EPA (cf. (14)):



Aceitando a hipótese sobre representação lexical especificada em (14), um verbo de alternância locativa como *carregar* tem a seguintes representação lexical em cada uma das variantes:

- (15) **ELC**¹
- (a) Variante do localizado-como-objecto:
carregar: [x CAUSAR [y FICAR EM z]]
- (b) Variante da localização-como-objecto:
carregar: [x CAUSAR [z FICAR NUM ESTADO]]
POR MEIO DE [x CAUSAR [y FICAR EM z]]

A projecção das ELC's apresentadas em (15a) e (15b) nas respectivas EPA's é feita através das seguintes Regras de Associação, aplicadas segundo a ordem indicada em (16):

- (16) **Regras de Associação**
- (a) **Regra de Associação da Causa Imediata**²
A entidade que denota a causa imediata da eventualidade denotada pelo verbo é o seu argumento externo.

¹ Cf. Rappaport & Levin 1988: 26.

² Cf. Levin & Rappaport Hovav 1991: 135.

- (16) (b) **Regra de Associação da Mudança Directa**³
A entidade que sofre a mudança directa descrita pelo verbo é o seu argumento interno directo (i.e., não preposicionado).
- (c) **Regra de Associação das não causas imediatas e das não mudanças directas**⁴

As entidades que nem denotam a causa imediata da eventualidade denotada pelo verbo nem sofrem a mudança directa descrita pelo verbo são argumentos internos introduzidos pela preposição adequada.

Da aplicação ordenada das Regras de Associação apresentadas em (16) a (15a) e a (15b) resultam, respectivamente, as EPA's (17a) e (17b):

- (17) (a) *carregar*: x < y em z⁵
- (b) *carregar*: x < z com y

Repare-se que, de acordo com esta análise:

- (18) (a) Existem em Português europeu dois verbos *carregar* (cf. as duas ELC's em (15)): um que pertence à classe dos verbos causativos de mudança de lugar (cf. (15a)) e outro que pertence à classe dos verbos causativos de mudança de estado (cf. (15b));
- (b) Ambos os verbos são predicados de três lugares, em que o constituinte preposicionado tem o estatuto de argumento interno, contrariamente ao que os testes aplicados em (12) e (13) mostram;
- (c) Das ELC's apresentadas em (15) não é possível derivar nem a interpretação parcial vs holística, nem a interpretação aspectual de actividade vs *accomplishment* associadas a cada uma das variantes.

Pelas razões enunciadas em (18), a análise apresentada não capta de uma forma satisfatória as propriedades lexicais e sintácticas da alternância em estudo.

Suponhamos então que:

³ Cf. *id.*: 146.

⁴ Cf. Rappaport & Levin 1988: 20, embora estas autoras não dêem esta designação à regra nem a formulem deste modo.

⁵ Por convenção, as entidades incluídas entre os parêntesis angulares são os argumentos internos, pelo que ocorrerão como complementos do verbo nas representações sintácticas; a entidade fora dos parêntesis angulares é o argumento externo, pelo que será introduzida nas representações sintácticas na posição de especificador de VP.

- (19) (a) As componentes de significado de um verbo relevantes para a sintaxe são função da relação não marcada denotada pelo verbo, a qual determina a interpretação aspectual não marcada do mesmo, e da posição em que tais verbos podem ser inseridos num conjunto de estruturas que definem os grandes tipos de eventos que podem ser denotados por um predicado;
- (b) Cada um dos nós dessas estruturas tem uma etiqueta sintáctica com uma contrapartida definida em termos de predicados elementares;
- (c) A extensão/alteração do significado de um verbo resulta da possibilidade de este ser inserido em estruturas distintas daquela que caracteriza a sua interpretação não marcada⁶;
- (d) Não existe movimento (Núcleo-a-Núcleo)⁷ no nível de representação lexical.

Aceitando estas assumções, que análise podemos propor para a alternância que temos vindo a considerar?

A primeira decisão a tomar diz respeito à variante que devemos considerar como não marcada ou básica: a variante do localizado-como-objecto ou a variante da localização-como-objecto? Se considerarmos verbos das mesmas classes dos que admitem alternância locativa mas que só aceitam uma das variantes em causa, verificamos que a generalidade destes verbos apenas admitem a construção em que o localizado ocorre como argumento interno directo:

Verbos de Distribuição

- | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|---------------|
| (20) (a) | O João | pôs | manteiga | no pão. |
| (b) | A Maria | espalhou | flores | na mesa. |
| (21) (a) | *O João | pôs | pão | com manteiga. |
| (b) | *A Maria | espalhou | a mesa | com flores. |

Verbos de Fixação

- | | | | | |
|----------|------------|--------|-----------|-----------------------------|
| (22) (a) | O artesão | embuti | marfim | na cómoda. |
| (b) | O miúdo | colou | bandeiras | no arame. |
| (23) (a) | *O artesão | embuti | a cómoda | com marfim. |
| (b) | *O miúdo | colou | o arame | com bandeiras. ⁸ |

⁶ Cf. por exemplo, Erteschick-Shir & Rapoport 1997.

⁷ Contrariamente ao que defendem Hale & Keyser 1993, por exemplo.

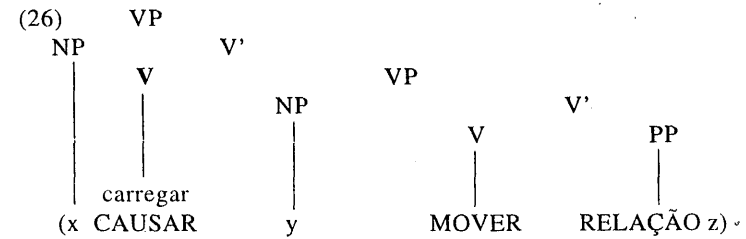
⁸ A frase é agramatical na interpretação relevante, i.e., aquela em que *aramé* denota a localização e *bandeiras* o objecto localizado.

Verbos de Criação

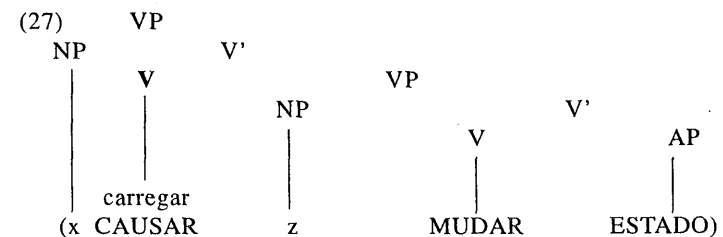
- | | | | | |
|----------|-------------|--------|---------------|----------------------------|
| (24) (a) | O dono | erigiu | estátuas | no átrio. |
| (b) | A japonesa | fez | origamis | no espectáculo. |
| (25) (a) | *O dono | erigiu | o átrio | com estátuas. |
| (b) | *A japonesa | fez | o espectáculo | com origamis. ⁹ |

O facto de a variante do localizado-como-objecto ser a construção que ocorre menos restritamente pode levar-nos a considerar que é ela a não marcada, i.e., a que corresponde ao significado nuclear dos verbos destas classes.

Das assumções enunciadas em (19a, b, d), decorre que a interpretação não marcada destes verbos pode ser representada como em (26):



Por seu lado, a interpretação marcada, correspondente à variante da localização-como-objecto, corresponderá à inserção do verbo numa estrutura como (27):



As representações propostas em (26) e (27) captam as propriedades essenciais atribuídas a cada uma das variantes da alternância locativa em estudo, sem que seja necessário postular homonímia verbal. Em particular:

- (28) (a) A estrutura em que o verbo é inserido em (26) pode corresponder ao tipo de evento definido como **actividade**

⁹ A frase é agramatical na interpretação relevante, i.e., aquela em que *espectáculo* denota a localização e *origamis* o objecto localizado.

- (agentiva), enquanto a estrutura em que o verbo é inserido em (27) corresponde tipicamente ao tipo de evento definido como *accomplishment*;
- (b) Da diferente interpretação aspectual do verbo em (26) e (27) deriva a interpretação parcial vs holística associada a cada uma das variantes;
- (c) Enquanto em (26) existem três argumentos que devem ser projectados, pelo que a sintaxe deve realizar dois deles como argumentos internos, em (27) apenas estão disponíveis dois lugares de argumento, pelo que a sintaxe apenas pode realizar um dos argumentos presentes como complemento.

Gostaria de tornar claro que não considero as duas hipóteses teóricas que considerei na análise deste tipo de construções de alternância locativa as únicas hipóteses possíveis de considerar quando pretendemos compreender problemas de especificação lexical com incidências sintácticas: utilizei-as para mostrar como pressupostos diferentes quanto à natureza da representação lexical podem conduzir a análises distintas do mesmo tipo de fenómenos.

O que pretendi nesta intervenção foi ilustrar, através da consideração do problema dos verbos causativos de alternância locativa, os desafios que a escrita de léxicos mentais nos obriga a enfrentar: a identificação dos ingredientes constitutivos de significados nucleares e a construção dos instrumentos mais adequados para a descrição dos mesmos; a compreensão dos processos de extensão ou alteração do significado nuclear de uma palavra; o modo de conceber a interface entre léxico e sintaxe.

Referências Bibliográficas

- DEMONTE, V.
1991 *Detrás de la Palabra. Estudios de Gramática del Español*. Madrid: Alianza Editorial.
- DOWTY, D.
1979 *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
- ERTESCHICK-SHIR, N. & T. RAPOPORT
1997 "A Theory of Verbal Projection". In Matos, Miguel, Duarte & Faria (eds): *Interfaces in Linguistic Theory*. Lisboa: APL/Colibri.
- HALE, K. & S. J. KEYSER
1993 "On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations". In Hale & Keyser (eds): *The View from Building 20*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

- LEVIN, B & M. RAPPAPORT HOVAV
1992 "Wiping the State Clean: A Lexical Semantic Exploration" in Levin & Pinker (eds).
——— & S. PINKER (eds)
1992 *Lexical and Conceptual Semantics. A Cognition Special Issue*. Londres: Blackwell.
——— & M. RAPPAPORT HOVAV
1995 *Unaccusativity. At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- MAIA, L. M. S.
1996 *Verbos de Alternância Locativa em Português*. Universidade do Porto: Dissertação de Mestrado.
- RAPPAPORT HOVAV, M. & B. LEVIN
1988 "What to Do with Theta-Roles?". In Williams (ed): *Syntax and Semantics 21*. Nova Iorque: Academic Press.
- VENDLER, Z.
1967 *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

A gramaticalização de formas não-finitas como evidência da motivação conceptual do léxico

Lilian Vieira Ferrari*

Abstract

This paper concentrates on the conceptual motivation for a group of prepositions/conjunctions in portuguese which came from non-finite verb forms in latin.

It is argued that prepositions such as durante, exceto and segundo went through a process of grammaticalization, related to specific metaphorical mappings semantically based on human sensory-motor experience.

1. Introdução

Pesquisas recentes têm apontado o sistema conceptual que emerge da experiência cotidiana como básico para o estudo da semântica das línguas naturais (Berlin & Kay 1969, Kay & MacDaniel 1978, Rosch 1977, Clark 1976, Lakoff & Johnson 1980, Lakoff 1987). Mais especificamente, pesquisas em semântica histórica revelaram que a mudança semântica é estruturada pela cognição. Traugott (1982) demonstrou que, diacronicamente, o vocabulário temporal emerge do vocabulário espacial. Sweetser (1990) mapeou as rotas históricas relacionadas aos verbos de percepção visual em inglês, demonstrando que as fontes semânticas desses verbos provêm de itens relacionados à manipulação ou toque físico (ex Ing.. perceive “perceber” < Lat. -cipio “segurar”). Em geral, parece claro que domínios abstratos do significado derivam seu vocabulário de domínios mais concretos.

* Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Este artigo enfoca a interação entre motivação conceptual e gramática, investigando processos de mudança semântica e sintática que levaram um grupo específico de formas latinas não-finitas a se gramaticalizarem como preposições/conjunções em português. Mais concretamente, busca-se argumentar que preposições/conjunções tais como *durante*, *exceto*, *segundo* (cujas raízes etimológicas situam-se, respectivamente, nos participio presente, participio passado e gerundivo latinos) atestam o princípio cognitivista de que a língua não representa diretamente as propriedades e relações das entidades do mundo, mas reflete precisamente aspectos da cognição humana tais como processos figurativos metafóricos e metonímicos, enquadres semânticos, espaços mentais, entre outros (Sweetser & Fauconnier 1996).

As seções que compõem o presente artigo estão organizadas da seguinte forma: a seguir, estabelece-se um breve resumo dos modos pelos quais o processo de gramaticalização tem sido discutido na literatura, destacando-se alguns aspectos relevantes para a análise em pauta. Na seção 3, abordam-se algumas propostas em lingüística cognitiva referentes à representação semântica das categorias gramaticais. Na seção 4, serão apresentadas as características gerais do sub-grupo de preposições/conjunções em português que procedem de formas não-finitas. A seção 4.1 apresenta a análise dos itens durante, exceto e segundo, detalhando-se o enquadre semântico e os processos cognitivos subjacentes ao processo de gramaticalização de cada uma das formas. Na seção 4.2, características sintáticas relacionadas a esses processos são discutidas.

2. O fenômeno da gramatização

A idéia de que morfemas gramaticais derivam de formas lexicais acha-se presente no estudo dos fenômenos lingüísticos desde o século XVIII (E.B. Condillac, J.H. Tooke, entre outros). A lingüística histórica alemã do início do século XIX (Bopp, Von Humboldt, Schleicher) e, posteriormente, os neogramáticos (Paul, Bréal, Meyer-Lübke, Meillet) apresentaram evidências de que, nas línguas indo-européias, morfemas flexionais resultam da afixação de palavras anteriormente independentes. Esse processo foi denominado “gramaticalização” por Meillet (1912).

Os últimos vinte anos não apenas viram ressurgir o interesse pelo estudo dos modos pelos quais formas gramaticais emergem de formas lexicais, mas também o estabelecimento da investigação dos processos envolvidos na progressão de formas gramaticais para estágios mais gramaticalizados (Givón 1975, Heine & Reh 1984, Lehmann 1982, 1985, Hopper 1991, Traugott & Heine 1991, Hopper & Traugott 1993).

Heine e Reh (1984, 269-81) forneceram uma lista detalhada de fenômenos de gramaticalização em línguas africanas, envolvendo as seguintes mudanças: pronomes demonstrativos tornam-se artigos e marcadores de classe; verbos de ligação e de movimento transformam-se em morfemas aspectuais; nomes indicando espaço tornam-se adposições e eventualmente afixos de caso. Essas mudanças são agora ricamente documentadas na literatura, demonstrando relevância universal.

Hopper & Thompson (1984) mostraram que nomes e verbos podem assumir funções adverbiais e preposicionais. Em português, podemos citar como exemplos correspondentes aos apresentados por esses autores para o inglês o nome **face**, que passa a integrar a locução prepositiva **em face de** (sua face está pálida/ em face dos novos acontecimentos...) e o verbo **ver**, que em sua forma participial integra a locução conjuntiva **visto que** (Eles viram os faróis / Visto que eles não enviaram a carta...)

Hopper (1991) analisa o caso da partícula de negação “pas” em francês. Historicamente, a partícula de negação original era “ne”, e nomes como “pas” (passo) poderiam reforçar a negação. A proposta é que o nome atuava como um reforço de verbos de locomoção (“Ele não anda um passo”), indicando “quantidade mínima”. Na trajetória diacrônica, seu uso expandiu-se a outros verbos, gramaticalizando-se como uma verdadeira partícula negativa.

Vale destacar que o ponto comum entre esses estudos é o interesse pelo fato de que tais processos percorrem trajetórias universalmente definidas. Do ponto de vista sintático, observa-se mudança categorial em sentido unidirecional: de categorias cardeais (nomes e verbos), passando por categorias intermediárias (adjetivos e advérbios), até chegar às categorias menores (preposições, conjunções, verbos auxiliares, etc). Do ponto de vista semântico, verifica-se que as palavras selecionadas para o processo de gramaticalização não são aleatórias, mas refletem estratégias básicas de mapeamento cognitivo que têm como ponto de partida a experiência humana concreta.

A esse respeito, vale cita o trabalho de Sweetser (1990), que aponta vários mapeamentos metafóricos subjacentes às mudanças semânticas que se refletem em redes polissêmicas sincrônicas. Por exemplo, a partir da metáfora VER É COMPREENDER explica-se a polissemia do verbo “to see” em inglês (bem como do verbo “ver” em português), que apresenta sentido perceptual (“Maria viu o mar”) e sentido epistêmico (“Eu não vejo a lógica desse argumento”).

3. Estrutura Semântica

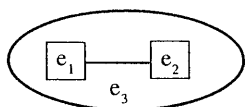
Se os trabalhos referentes ao fenômeno da gramaticalização apontaram as regularidades existentes nas mudanças semânticas e categoriais a que determinados itens lexicais se viam submetidos diacronicamente, deve-

se à lingüística cognitiva o estabelecimento de instrumentos analíticos importantes para a compreensão de tais fenômenos.

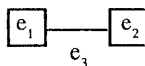
Os trabalhos de Langacker (1987, 1991), Lakoff (1987), Sweetser (1990) e Fauconnier (1985, 1994) destacam-se entre os que forneceram embasamento relevante para o tratamento de fenômenos ligados à representação semântica e aos processos figurativos de mapeamento de estruturas conceituais. A concepção central que permeia os referidos trabalhos é a de que a gramática não constitui um nível formal autônomo de representação, mas é de natureza simbólica, consistindo na convencionalização da estrutura semântica.

Com relação às categorias lingüísticas, Langacker (1987) propõe que as predicções podem ser **nominais** ou **relacionais**. A predicção nominal designa um objeto; as predicções relacionais podem designar processos (verbos) ou relações atemporais (adjetivos, advérbios e preposições).

Ao estabelecer que predicções nominais designam objetos, Langacker especifica que objeto é “uma região em um determinado domínio”; e região, por sua vez, é caracterizada abstratamente como um conjunto de entidades interligadas. As predicções relacionais também envolvem interligações, tal como as predicções nominais, mas colocam as interligações em destaque (ao invés de simplesmente pressupor que elas são partes da base). Contraste-se representação semântica da predicção nominal GRUPO e da predicção relacional PERTO:



GRUPO

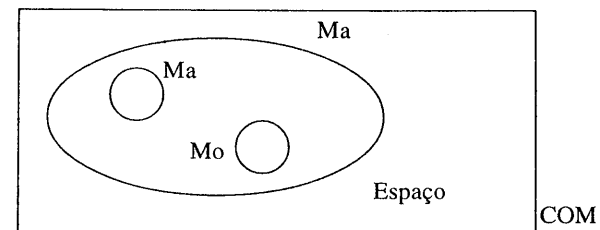


PERTO

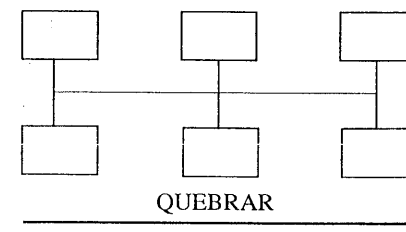
Considerando-se que e_3 representa proximidade espacial, verifica-se que GRUPO destaca uma entidade unitária, já que a interconexão entre constituintes não está em proeminência. Em contraste, PERTO é relacional, destacando justamente os eventos e suas interconexões.

Em quase todos os predicados relacionais, observa-se uma assimetria entre os participantes destacados. Um deles, chamado Móvel (Mo) tem status especial, sendo caracterizado como a figura em um enquadre relacional. Outras entidades salientes em um predicado relacional são os Marcos (Ma), assim chamados por estabelecerem pontos de referência para a localização do Móvel.

É comum existirem múltiplos marcos em um predicado relacional. Observemos a preposição COM, que situa o móvel na vizinhança do marco (a própria vizinhança pode ser vista como um tipo de marco):



Com relação aos predicados relacionais que envolvem processos, Langacker (1987) propõe a seguinte representação genérica:



A seta indicando tempo representa o perfil temporal do processo, que designa uma série contínua de estados distribuídos ao longo do tempo.

4. Perfis Etimológicos

Em latim, as chamadas formas nominais do verbo eram o infinitivo, o supino, o particípio presente, o particípio passado, o gerúndio e o gerundivo (Faria 1985). A língua portuguesa manteve apenas o infinitivo, o particípio passado e o gerúndio, mesmo assim com um rearranjo das funções desempenhadas por essas formas. O gerúndio, por exemplo, guardou a forma ablativa, mas passou a exercer as funções do particípio presente latino (Ferrari 1997).

Das formas extintas, a língua portuguesa guardou alguns resquícios, como é o caso dos adjetivos em *-nte*, provenientes do particípio presente (exs. *envolvente*, *eloqüente*, etc). Além disso, mesmo com relação às formas nominais do verbo que se mantiveram na língua, verifica-se que há um sub-grupo de itens que atua sincronicamente apenas como preposição/conjunção (contrastase *Exceto ele, todos foram excluídos do plano* com **Ele foi exceto do plano*).

Na verdade, o domínio lexical referente a preposições e conjunções em português mostra-se bastante profícuo com relação a itens oriundos de

formas latinas não-finitas. Entre as palavras listadas por Cunha e Cintra (1985, p.543) como preposições acidentais (“*certas palavras que, pertencendo normalmente a outras classes, funcionam às vezes como preposições*”), mais da metade é proveniente de particípio presente, particípio passado e gerúndio latinos. A Tabela 1 abaixo destaca as ocorrências:

Tabela 1 - Perfis Etimológicos de preposições/conjunções provenientes de formas latinas não-finitas

LATIM		PORTUGUÊS
Verbo	Particípio Presente	Preposição/Conjunção
Consonare	Consonan, -ntis “Ressoar juntamente, retumbar”	Consoante (prep/conj)
Durare	Durans, -ntis “Tornar-se duro” “Conservar-se em determinado estado”	Durante (prep)
Consequor	Consequens, -ntis “Seguir, ir em seguida a”	Por conseguinte (conj)
Mediare	Medians, -ntis “Localizar-se no meio”	Mediante (prep)
Obstare	Obstans, -ntis “Colocar obstáculos no caminho”	Não obstante (prep/conj)
Verbo	Particípio Passado	Preposição
Excipere (Ex+Capio)	Exceptus, -a, -um “Por à parte, por de lado”	Exceto
Salvare	Salvus, -a, um “Manter inteiro, intacto”	Salvo
Verbo	Gerúndio	Preposição
Sequor	Secundus, -a, -um “Vir depois, seguir”	Segundo

Do ponto de vista semântico, o que todas as formas latinas acima têm em comum é o fato de codificarem noções de base espacial, tais como características físicas e experiências sensorio-motoras. Do ponto de vista sintático, são categorias fronteiriças entre verbo e adjetivo.

Constatada essa regularidade, a tarefa que se impõe é identificar o modo pelo qual as características sintáticas e semânticas mencionadas possibilitaram os mapeamentos metafóricos subjacentes à gramaticalização desses itens como preposições/conjunções.

4.1. Características Semânticas

O argumento a ser desenvolvido nesta seção é o de que características semânticas específicas das formas selecionadas permitiram os mapeamentos conceptuais necessários para a abstratização desses itens, possibilitando-lhes o comportamento relacional característico das preposições/conjunções.

Como já foi ressaltado, todas as formas apresentadas na Tabela 1 acima provêm de raízes verbais cujo sentido baseia-se na experiência concreta de natureza sensorio-motora. Portanto, a base semântica das preposições/conjunções listadas é eminentemente espacial. Esse fenômeno, obviamente, não é aleatório, mas reflete características cognitivas específicas dos seres humanos que motivam as mudanças semânticas. Entre essas características, destacam-se os mapeamentos metafóricos, que possibilitam a referência a fenômenos abstratos a partir de fatos concretos.

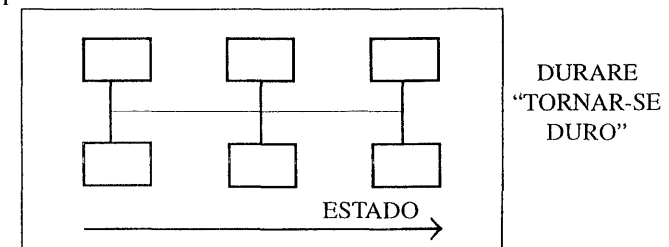
Com relação às preposições/ conjunções discutidas no presente trabalho, deduz-se que a base concreta da qual se originam possibilitou o estabelecimento de mapeamentos metafóricos, que geraram seus usos abstratizados. A seguir, destacarei as preposições *durante*, *exceto* e *segundo*, com o objetivo de ilustrar o processo em questão.

4.1.1. Durante

A preposição *durante* provém do particípio presente do verbo *durare* em latim, que apresenta como significado básico a idéia de “tornar-se duro” e, por extensão, “conservar-se em determinado estado”.

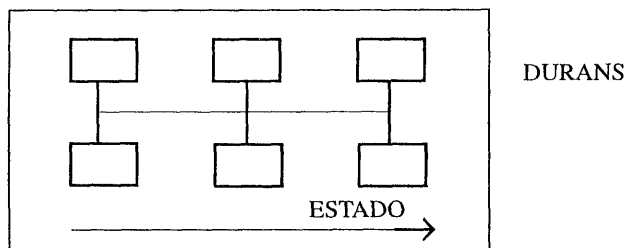
A representação semântica do verbo em latim é, portanto, processual, que designa uma série contínua de estados distribuídos ao longo do tempo:

Fig 1



O particípio presente referente ao mesmo verbo tem como base a predicação processual, mas destaca apenas a relação atemporal, como ilustra a Fig. 2:

Fig. 2

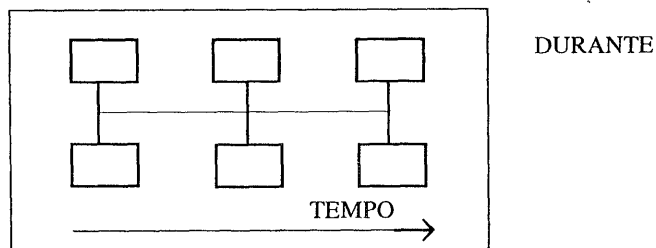


No português contemporâneo, “durante” apresenta sentido nitidamente temporal, como ilustram os exemplos abaixo:

- (1) *Durante* as férias, ele viajou.
- (2) Ele nunca bebe água *durante* as refeições.

Observa-se, portanto, que o uso temporal já representa uma abstratização do uso espacial inicial. Pode-se sugerir que a metáfora TEMPO É ESPAÇO atuou, de forma que “aquilo que se conserva fisicamente no espaço” é também concebido como “algo que se conserva no tempo”. A representação semântica seria a mesma da Figura 2, sendo que o domínio passa a ser temporal. Observemos a Figura 3 a seguir:

Fig. 3

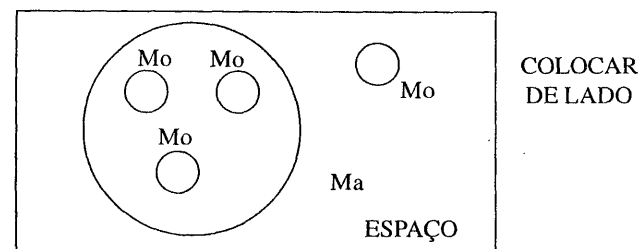


As evidências acima permitem concluir que a preposição *durante* é fruto de um processo de gramaticalização, visto que houve em sua trajetória mudança semântica (estado físico > tempo) e categorial (adjetivo verbal > preposição).

4.1.2. *Exceto*

A preposição *exceto* provém do particípio passado de *excipio* (ex+capio), que significa “por à parte, por de lado”. A representação semântica do particípio passado *exceptus*, -a, -um é o resultado final do processo indicado pelo verbo:

Fig 4



Ao gramaticalizar-se como preposição em português, o particípio serviu de base para o mapeamento metafórico COLOCAR DE LADO É EXCLUIR. A representação semântica da preposição mantém-se a mesma do particípio passado latino, porém a idéia abstrata de exclusão passa a ser mapeada a partir do arranjo espacial específico ilustrado pela Fig. 4, como ilustra o exemplo a seguir:

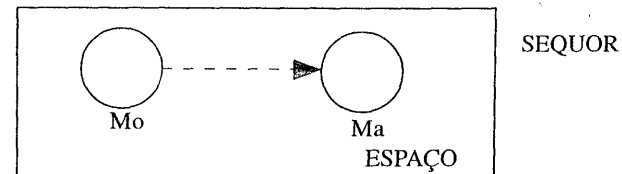
- (3) Exceto João, todos viajaram.

No exemplo acima, a preposição *exceto* sinaliza que tomando-se o grupo dos que viajaram como marco, João situa-se abstratamente à margem desse grupo.

4.1.3. *Segundo*

A preposição *segundo* é oriunda do verbo “sequor” (seguir) em sua forma gerúndiva “secundus” (Rocha 1997). Trata-se, portanto, de um processo de base espacial, que pode ser representado da seguinte forma:

Fig 5

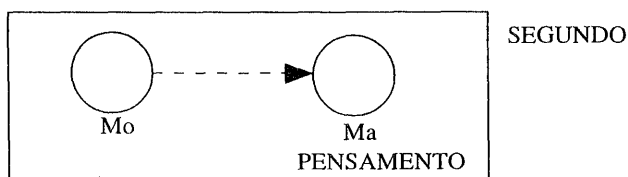


No processo de abstratização que gerou a preposição *segundo*, a metáfora relevante parece ter sido PENSAMENTO É VIAGEM. Portanto, assim como no domínio espacial um viajante segue o outro, no domínio epistêmico, pode-se “seguir” as idéias de alguém. É o que reflete a sentença abaixo:

(4) **Segundo** Lakoff, a gramática estrutura-se a partir de categorias radiais.

A Fig 6 representa o mapeamento da Fig 5 no domínio do pensamento:

Fig 6



Aplicando-se a representação acima à sentença (4), tem-se as idéias de Lakoff como marco em relação às idéias do próprio falante.

4.2. Características Sintáticas

Explicitadas as características semânticas e mudanças metafóricas que atuaram no processo de abstratização dos significados envolvidos, a seguinte pergunta torna-se relevante: *Por que o processo de mudança categorial teria tomado por base formas não-finitas, fronteiriças entre verbo e adjetivo?*

É interessante notar que proponentes de diferentes teorias gramaticais concordam quanto ao fato de que nomes e verbos são categorias básicas que, de certa forma, opõem-se maximamente. Por exemplo, Ross (1972) colocou nomes e verbos em extremos opostos de sua escala categorial, encaixando como classes intermediárias adjetivos e preposições. Do mesmo modo, a teoria da regência e ligação comumente representa nomes como [+N, -V], verbos como [-N,+V], e adjetivos e preposições como [+N, +V] e [-N, -V], respectivamente. Embora a proposta da lingüística cognitiva seja radicalmente diferente dessas abordagens por oferecer uma caracterização explícita de nomes e verbos em termos de seus conteúdos conceituais inerentes, chega-se à mesma conclusão de que tais elementos encontram-se em oposição polar em virtude de suas naturezas fundamentais.

O traço comum a verbos e preposições é [-N], que pode ser interpretado como capacidade de atribuir caso. Isso talvez explique o fato

de que um adjetivo deverbal e não um simples adjetivo transforme-se em preposição. Por outro lado, o adjetivo tem em comum com a preposição o fato de estabelecer relações atemporais. Por esse motivo, uma forma adjetival é mais adequada a exercer o papel de preposição do que um verbo flexionado. Conclui-se, portanto, que adjetivos deverbais são particularmente talhados para o desempenho de funções preposicionais, na medida em que realizam a dupla função de atribuir caso e sinalizar relações atemporais.

5. Considerações Finais

As análises apresentadas acima objetivaram demonstrar que o processo de gramaticalização não pode ser devidamente compreendido se a língua for encarada como objeto autônomo. Ao contrário, verifica-se que a mudança sintática está fortemente vinculada à mudança semântica que, por sua vez, é motivada por processos cognitivos de base figurativa.

O fato de que vários itens oriundos de formas latinas não-finitas desempenhem hoje em português o papel de preposições/conjunções mostra que há regularidades que precisam ser explicadas. Neste trabalho, foi possível estabelecer as seguintes generalizações:

- a. A mudança categorial de *adjetivo deverbal* (participios presente e passado, gerundivo) para *preposição/conjunção* foi produtiva na trajetória diacrônica do latim ao português.
- b. A mudança semântica apoiou-se regularmente em bases espaciais, elegendo como alvos diferentes domínios abstratos (tempo, pensamento, etc.)

Dadas essas generalizações, é possível expandir a análise dos itens *durante*, *exceto* e *segundo* desenvolvida no presente trabalho a outras preposições/conjunções provenientes de formas latinas não-finitas. Visto que todas essas formas provêm de adjetivos deverbais de base espacial, como indicado no Quadro 1, a tarefa que se impõe é identificar os mapeamentos metafóricos que alavancaram os referidos processos de gramaticalização.

6. Referências Bibliográficas

- BERLIN, B. & KAY, P. 1969. **Basic Color Terms: their Universality and Evolution**. Berkeley: University of California Press.
- CAMARA JR., J.M. 1974. **Dicionário de Filologia e Gramática**. Rio de Janeiro: J.Ozon.

- CHOMSKY, N. 1981. **Lectures on Binding and Government** Dordrecht: Foris.
- CLARK, E. 1976. Universal Categories on the Semantics of Classifiers and Children's Early Word Meanings. In Alphonse Juillard (ed) **Linguistic Studies offered to Joseph Greenberg** (*Studia Linguistica of Philologica* 4:3). Saratoga, CA: Anna Libri, vol 3, pp 449-462.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. 1985. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DANCYGIER, B. & SWEETSER, E. 1996. **Conditionals, Distancing and Cognitive Space**. Stanford: CSLI Publications, pp. 83-98
- ERNOU, A. & MEILLET, A. 1959. **Dictionnaire étymologique de la langue latine**. Paris: Librairie C. Klincksieck
- FARIA, E. 1958. **Gramática Superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- FERRARI, L. V. 1997. **Gramaticalização e Polissemia nas Reduzidas de Gerúndio**. Relatório Final (CNPq - biênio 95-97).
- FAUCONNIER, G. & SWEETSER, E. eds. 1996. **Spaces, Worlds and Grammars**. Chicago: University of Chicago Press.
- FILLMORE, C. 1985. Frames and the Semantics of Understanding. **Quaderni di Semantica** 6:2, pp. 222-254.
- FILLMORE, C. 1990 a. **Epistemic Stance and Grammatical Form in English Conditional Sentences**. In Papers from the Twenty-sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 137-162.
- FILLMORE, C. 1990 b. The Contribution of Linguistics to Language Understanding In Aura Bocaz, ed. **Proceedings of the First Symposium on Cognition, Language and Culture**, 109-28. Santiago: Universidad de Chile.
- FILLMORE, C., KAY, P. & O'CONNOR, C. 1988. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: the Case of "Let Alone". **Language** 63:3, 501-38.
- GIVÓN, T. 1975. Serial Verbs and Syntactic Change: Niger-Congo. In **Word Order and Word Order Change**, Charles N. Li (ed.). Austin: University of Texas Press.
- HEINE, B., CLAUDI, U. & HUNNEMEYER, F. 1991. **Grammaticalization: a Conceptual Framework**. Chicago: The University of Chicago Press.
- HEINE, B. & REH, M. 1984. **Grammatical Categories in African Languages**. Hamburg: Helmut Buske.
- HOPPER, P. 1991. On Some Principles of Grammaticization. In **Approaches to Grammaticalization**, vol. I, Traugott & Heine (eds), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HOPPER, P. & THOMPSON, S. A. 1984. The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar. **Language** 60: 703-52.

- HOPPER, P. & TRAUGOTT, E. 1993. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. 1987. **Women, Fire and Dangerous Things**. Chicago: Chicago University Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 1980. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press.
- LANGACKER, R. 1987. **Foundations of Cognitive Grammar; Theoretical Prerequisites**, vol 1, Stanford, California: Stanford University Press.
- . 1991. **Foundations of Cognitive Grammar, Descriptive Application**, vol 2, Stanford, California: Stanford University Press.
- LEHMANN, C. 1982. **Thoughts on Grammaticalization: A Programmatic Sketch**. Köln: Institut für Sprachwissenschaft, Universität zu Köln.
- . 1985. **Grammaticalization: Synchronic Variation and Diachronic Change**. *Lingua e Stile* 20(3) : 303-318.
- ROCHA, L.F.M. 1997. **Análise do Caráter Polissêmico do Vocabulo Latino Secundus**. Principia; Caminhos da Iniciação Científica, vol 2. Juiz de Fora: EDUFJF.
- ROSCH, E. 1977. **Human Categorization**. In N. Warren (ed.) *Studies in Crosscultural Psychology*. London: Academic.
- ROSS, J.R. 1972. **The Category Squish: Endstation Hauptwort**. *CLS* 8: 316-28.
- SWEETSER, E. 1990. **From Etymology to Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRAUGOTT, E. 1982. From Propositional to Textual and Expressive Meanings: Some Semantic-Pragmatic Aspects of Grammaticalization. In **Perspectives on Historical Linguistics**, W. P. Lehmann & Y. Malkiel (eds), 245-271. Amsterdam: John Benjamins.
- TRAUGOTT, E. & HEINE, B. 1991. **Approaches to Grammaticalization**. Vol I e II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TRAUGOTT, E. & KÖNIG, E. 1991. The Semantics-Pragmatics of Grammaticalization Revisited. In **Approaches to Grammaticalization**, vol I, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Normas para apresentação de trabalhos na revista do Mestrado em Letras

1. Os textos devem ser digitados em Word 6.0, fonte Times New Roman ou similar, tamanho 12, espaço simples entre linhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc, e sem numeração de páginas. Estas devem ser configuradas no formato A4.
2. Os trabalhos (artigos, resenhas) deverão ser enviados em disquete 3½ (Word for Windows ou compatíveis). Os artigos deverão ter no máximo 15 páginas, resumo em português ou inglês, de no máximo 05 linhas e 03 palavras-chaves. As resenhas deverão ter, no máximo, 03 páginas.
3. A primeira página deve incluir: **a)** o título centralizado, em caixa alta e caixa baixa com negrito ou grifo; o(s) nome(s) do(s) autor(es), com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es); **b)** resumo e *abstract*: colocar as palavras RESUMO e ABSTRACT em caixa alta, seguidas de dois pontos; colocar o resumo três linhas abaixo do autor ou autores e separar o ABSTRACT do resumo por espaço duplo; os textos-resumo deverão ser feitos em itálico, corpo 10, seguida de dois pontos.
4. Sub-títulos: sem adentramento, em maiúsculas, numerados em número arábico; a numeração não inclui a introdução, a conclusão e a bibliografia.
5. Notas: devem aparecer ao pé da página, utilizando-se os recursos do Word 6.0, corpo 10 e numeradas na ordem de aparecimento; a chamada, o número referente à nota, deve estar sobrescrito; os destaques (livros, autores, artigos, categorias, etc) devem ser dados em itálico e/ou negrito, conforme a necessidade.
6. Referências bibliográficas: seguir normas da ABTN.
7. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências bibliográficas, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramentos e sem numeração.