

SIMPÓSIO 9
DESCRIÇÃO FUNCIONAL E ENSINO DO PORTUGUÊS

COORDENADORES

Roberto Gomes Camacho
(UNESP-São José do Rio Preto)

Erotilde Goreti Pezatti
(UNESP- São José do Rio Preto)

NORMA E IDENTIDADE SOCIAL

Roberto Gomes CAMACHO¹

RESUMO

Um ponto crucial da reflexão sobre a noção de norma é o valor simbólico que ela assume de mecanismo de controle e preservação de poder, identificado com grupos sociais dominantes. Esse mecanismo homogeneizador frequentemente aparece como um discurso do padrão, da normatividade e do monocentrismo cujas normas e costumes do “centro” (em geral, os da classe média) são admitidos como os únicos válidos e como os únicos a garantir sucesso e mobilidade social ascendente. Mas é forçoso reconhecer também que a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com a atribuição de outros significados sociais igualmente relevantes. Uma consequência crucial desse mecanismo é que uma comunidade linguística não deve ser definida como um grupo socialmente unificado por um conjunto de normas, como entende Labov ([1972] 2008), mas como um conjunto de grupos sociais que se relacionam dialeticamente no mesmo processo de criação de um sistema de normas, como entendem Marcellesi e Gardin (1975). Se esse sistema é controlado pelo grupo dominante, é também permanentemente contestado por grupos marginais num processo permanente de tensão política.

PALAVRAS-CHAVE: norma; identidade social; padrão mínimo; padrão arbitrário

0. Introdução

Um ponto crucial da reflexão sobre a noção de norma é o valor simbólico que ela assume de mecanismo de controle e preservação de poder, identificado com grupos sociais dominantes. Mas é forçoso reconhecer também que a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com a atribuição de outros significados sociais igualmente relevantes e que, muitas vezes, têm um valor simbólico de contraideologia, de resistência cultural; é nesse domínio que se insere a discussão

¹ UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Rua Cristóvão Colombo, 2265, CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil – camacho@sjrp.unesp.br

que pretendo fazer nesta apresentação: a variedade linguística que se emprega como motivação para a construção de identidade social.

O trabalho tem a seguinte organização: na parte 1, pretendo tratar da relação conflitante entre norma padrão e variedades estigmatizadas; na parte 2, procuro discutir os conceitos de norma e identidade social; na parte 3, discuto uma situação ilustrativa de como a atitude linguística pode refletir a identidade social; finalmente, na parte 4, discuto os conceitos de norma e comunidade de fala na sociolinguística.

1. Norma padrão e variedades estigmatizadas

Uma consequência teórica da atuação das forças centrífugas sobre a comunicação humana é o princípio, formulado por Weinreich, Labov e Herzog ([1975] 2006) de que a variação e a mudança constituem propriedades constitutivas da linguagem. Atuando no polo contrário, as chamadas forças centrípetas estabelecem princípios de padronização, buscando critérios que possam determinar que variedade de uma língua qualquer deva ser considerada mais apropriada para publicações governamentais, ensino público, uso na mídia e demais instituições públicas. Em outros termos, que variedade deve ser eleita como língua oficial.

A discussão desse assunto enveredou para um campo aparentemente neutro ao se entender a padronização como um procedimento de seleção entre variantes com a finalidade de obter uniformização em alguns usos mais formais da modalidade oral e da modalidade escrita. Entretanto, a noção de padronização tem aspectos simbólicos que ultrapassam muito seus aspectos puramente técnicos e programáticos.

Mesmo nos casos em que se atribui a padronização ao trabalho das academias, as pessoas passam a acreditar que a língua descrita nas gramáticas e nos dicionários é a única variedade correta para todas as circunstâncias de interação.

A estratégia cortadora da relativa, que se vê no exemplo (1a), é usada com extrema frequência em vários contextos sociais por todos os tipos de falantes, mas a impressão que passa é a de que a estratégia padrão, que se vê em (1b), é a única correta, mesmo para situações informais de fala, quando é apenas mais adequada para o uso formal escrito em geral.

(1) a se tem uma amiga **que** você gosta muito (dela)... cê tem compromisso com ela (Iboruna-AC-114:L 812).

b se tem uma amiga **de quem** você gosta muito... cê tem compromisso com ela

Mais grave ainda é a situação de relativa de genitivo: a alternante considerada padrão com o pronome cujo (2a) é praticamente desconhecida da grande maioria dos falantes que dá ampla preferência pela variante cortadora (2b)

(2) a e fica mais fácil para o próprio empresário também trabalhar dentro de um **orçamento** cujos, **cujos índices de inflação** são extremamente menores do que daqueles, ah, que nós encontrávamos antes do plano real (Bra95:PlanoReal)

b e fica mais fácil para o próprio empresário também trabalhar dentro de um **orçamento** cujos, **que os índices de inflação (dele)** são extremamente menores do que daqueles, ah, que nós encontrávamos antes do plano real (Bra95:PlanoReal)

A noção de correção, derivada de algum critério padronizador, é, portanto, entendida num sentido tão absoluto que produz o imaginário de que deixar de usar uma variante prescrita pela norma padrão equivale a deixar de usar a língua real.

Como o termo *padrão* é em si mesmo socialmente neutro e, por isso, semanticamente ambíguo, pode-se afirmar que há dois tipos de padronização, que Fasold (2006) identifica como mínimo e arbitrário.

Como o estabelecimento de um padrão mínimo se baseia numa escala de mensuração, respeitá-lo implica atingir o ponto de referência adotado como medida de aceitabilidade. Já o estabelecimento de um padrão arbitrário envolve aspectos totalmente diferentes: assenta-se em características não mensuráveis do comportamento que resultam de convenções socialmente estabelecidas.

O uso que um linguista faz da expressão *variedade de prestígio* implica a referência necessária a um padrão arbitrário. Algo similar às regras convencionais que governam, por exemplo, o uso de garfo para a ingestão de alimentos sólidos e a de colher para a ingestão de alimentos líquidos (ainda que seja muito mais prático usar uma colher para comer um alimento sólido como ervilha).

É extremamente vantajoso haver consenso em torno de certos padrões arbitrários para o uso de uma língua, que são reconhecidamente derivados de um acordo tácito. Em

geral, é a aceitação social que deveria fornecer um padrão arbitrário operacional, não alguma superioridade inerente das características que ele especifica.

A ideia de correção só tem sentido se for considerada em relação às convenções estabelecidas entre os falantes. Padrões arbitrários de correção mudam, ainda que vagarosamente e, enquanto isso ocorre, as penalidades possíveis são derivadas das regras sociais convencionalmente estabelecidas, que se resumem em seguir ou não os padrões arbitrários em circunstâncias em que eles devem ou não devem ser observados.

Uma clara diferença de tratamento no português brasileiro está nas diferentes acepções do fenômeno correntemente chamado “gerundismo”². Um gramático purista o vê como um uso exagerado, “por imitação do inglês” (um “anglicismo” talvez?) o que implicaria, portanto, exceder o padrão mínimo aceitável. Já um linguista o vê como uma forma normal de expressão, derivada do próprio sistema, e usada no jargão dos *call centers* como um jeito inovador de evocar um evento irrealis³; ou, pelo menos, um evento que deve ocorrer num tempo imediatamente posterior ao do momento de fala. O efeito de sentido resultante é, claramente, o de uma forma de procrastinação.

Os fatos convencionais, produzidos com base no estabelecimento de um padrão arbitrário, nos termos de Fasold (2006), possibilitam ao observador detectar uma média objetiva entre os usos correntes para registrar o que, na fala é sentido como normal. Já os fatos designados a partir de uma medida externa qualquer produzem apenas a situação subjetiva dos juízos de valores, a que o epíteto *normativo* é mais aplicável.

À primeira vista, o processo de padronização linguística parece uma questão inofensiva, mais vinculada a estilo e à convenção: alguns gêneros textuais, especialmente os escritos, requerem que os usuários de uma língua concordem com a existência de um sistema de variantes que funciona como um padrão mediante o qual todos os estilos sejam esteticamente agradáveis e perfeitamente inteligíveis.

Só a primeira vista esse modo de fixação parece ser tão inofensivo. Ocorre que o segmento socioeconômico controlador das instituições é justamente o que decide o que é ou não norma. Invariavelmente, a norma assim estabelecida está intimamente próxima da variedade falada de quem toma esse tipo de decisão, mas de um ponto de vista em que o padrão estabelecido tem um piso mínimo que deve ser respeitado. Essa decisão

2 Entende-se por “gerundismo” a construção com a estrutura futuro próximo com o auxiliar *ir* + verbo principal no gerúndio, *Vamos estar encaminhando seu pedido amanhã sem falta*, usada como alternante para o futuro imediato sem gerúndio, *Vamos encaminhar seu pedido amanhã sem falta*.

3 De um modo geral, a noção de modo irrealis está ligada a eventos não-factuais (*Ela virá amanhã*), e contrafactuais (*Ah se eu pudesse voar!*).

está muito distante do ponto de vista arbitrário de norma sustentado pelo linguista. Desse modo, as variedades do português, faladas pela imensa maioria dos falantes de baixa escolaridade, as chamadas variedades estigmatizadas, não são tratadas apenas como diferentes, mas como uma forma corrompida ou degradada da norma padrão.

Estabelece-se como uma medida mínima a conformação das variedades à modalidade escrita e literária dos escritores do passado, tomada como ponto de referência. É considerada incorreta uma variante que estiver fora da medida estabelecida pelo padrão mínimo, isto é, a que for usada em situações informais por falantes de baixa escolaridade.

Cumprido, por outro lado, refletir agora sobre como a questão da identificação entre norma padrão e língua está em tensão constante com outros significados sociais igualmente relevantes, que, muitas vezes, têm um valor simbólico de contraideologia, de resistência cultural.

2. Norma e identidade social

A aquisição de uma variedade linguística de prestígio é vista por Labov ([1964] 1974) como um processo de conformidade gradual do indivíduo, da infância ao fim da adolescência, com a modalidade de linguagem empregada por falantes adultos do mesmo grupo social.

Com base em evidências empíricas, Labov ([1964] 1974) traça o esboço de um modelo de representação desse processo, constituído por seis estágios. O processo se inicia pelo domínio do conjunto essencial das regras gramaticais e do léxico da modalidade falada, em que predomina a influência dos pais, e culmina com o domínio de uma diversidade consistente de registros, perfeitamente adequados às inúmeras situações de interação social.

Esse processo contém duas fases intermediárias cruciais, em que, na adolescência, o indivíduo se torna particularmente sensível ao significado social da variedade que emprega, agregando à sua competência verbal a capacidade de discriminar formas alternantes de expressão. Em outros termos, o indivíduo passa a reconhecer a existência da norma de prestígio que rege as produções verbais da comunidade.

É necessário assinalar, entretanto, que o processo de aquisição da variedade prestigiada não se aplica indiscriminadamente a todos os indivíduos e os obstáculos que oferecem maior resistência têm causas de natureza diversa. Labov ([1964] 1974) aponta a marginalização do acesso à variedade padrão de indivíduos socialmente destituídos. Outras causas possíveis são as interferências mecânicas, decorrentes das diferenças estruturais entre a variedade de prestígio e a estigmatizada. Em relação ao português, por exemplo, adquirir formas prestigiadas, como *planta*, em vez de *pranta* pode se esbarrar na multiplicidade de novas distinções fonológicas, como *clave* x *crave*, que jovens, falantes da variedade estigmatizada, necessitariam adquirir.

Embora pareçam relevantes, esses problemas não ombreiam, em importância, com a barreira levantada por conflitos entre diferentes sistemas de valores. Esse tipo de interferência, que resvala na questão ideológica embutida no próprio processo de padronização linguística, é seguramente um obstáculo que nem sempre se deseja transpor.

A variedade linguística que se emprega é fator concorrente para a construção de identidade social. Basta ver o que diz Eckert (2000), ao repropor o conceito de variável linguística como o lugar da construção do significado social da linguagem, desenvolvido, segundo a autora, no próprio processo de articulação e de envolvimento dos indivíduos com as comunidades de práticas⁴ em que participam.

Assim, se a variedade é considerada socialmente estigmatizada, em contraposição à norma padrão, veiculada principalmente pelo sistema de ensino, instaura-se um conflito entre os valores que a instituição escolar pretende inculcar e os que o aprendiz compartilha com sua própria comunidade de prática (Eckert, 2000) e que, em última instância, identificam-no simbolicamente como membro dela.

Recusar a aprender a norma culta pode significar, para um membro de uma comunidade socialmente marginalizada, rejeitar os valores culturais próprios da classe

4 Esse conceito propõe, em primeiro lugar, uma revisão da noção de comunidade linguística e, em segundo lugar, da noção de comunidade social. Uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que se juntam para se engajar em algum empreendimento comum. Na esteira desse engajamento, a comunidade de prática desenvolve meios para fazer coisas que se traduzem em práticas e essas práticas envolvem a construção de uma orientação compartilhada em relação ao mundo em volta – uma definição tácita que assumem um em relação ao outro e em relação a outras comunidades de prática. Para ilustrar o que entende por comunidade de prática, Eckert (2000) menciona o caso de uma banda de rock. As práticas que surgem do trabalho coletivo dos integrantes incluem a seleção do repertório, compartilhamento de valores a respeito dos tipos de música e de si mesmos em relação aos outros grupos musicais, formas de comportamento nas apresentações, formas de desenvolvimento das canções. Isso tudo sugere a criação de certo estilo. A produção estilística, que pode ser tanto linguística quanto comportamental, é a base sobre a qual ocorre a negociação do significado social e da identidade.

mais alta que se acham implícitos na expressão verbal e, ao mesmo tempo, preservar a própria identidade social. O primeiro trabalho conhecido de Labov (Labov, [1972] 2008) sobre a estrutura sociolinguística da Ilha Martha's Vineyard apresenta evidências que sustentam a hipótese de conflito de sistemas de valores entre adquirir a variedade de prestígio e preservar a própria variedade social.

A centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ em contraposição à forma padrão vigente, não centralizada, é um processo típico de uso exacerbado de uma variante conservadora como um recurso linguístico de manifestação de identidade social. Trata-se claramente de um processo de afirmação de integração na comunidade, que faz do indivíduo um representante legítimo do grupo social que vive uma situação de perda econômica e, conseqüentemente, de seu espaço físico e social na ilha.

Centralizar significa, no plano simbólico, ostentar linguisticamente a herança do proprietário tradicional da ilha – o pescador - proprietário moral e de direito, contra a irresistível usurpação financeira motivada pela especulação imobiliária, progressivamente instalada pela invasão de turistas em temporada de veraneio (Labov, [1972] 2008).

Outro exemplo relevante são os reflexos para o ensino da língua portuguesa padrão da situação de variação numa comunidade multilingue, como a de Moçambique (Saguete, 2011). Em consequência da política linguística colonial e pós-colonial, o aprendizado formal do português em Moçambique (e a prática de atividades nacionais e oficiais) é desenvolvido exclusivamente com base na norma padrão do português europeu. A instauração dessa situação coloca os não praticantes da norma à margem do sistema nacional e os motiva, ao mesmo tempo, a criar formas alternativas de comunhão (Firmino, 2008), posição que Blommaert et alii (2005) também defendem.

3. Um caso exemplar: atitude linguística e identidade social

Vejamos, agora, como esse espaço de produção de diferentes normas representa uma base segura para fornecer uma hipótese explicativa para dados fornecidos por jovens brasileiros, socioeconomicamente marginalizados, que, ao menos teoricamente, estariam em processo progressivo de aquisição da norma padrão.

A obtenção das evidências é o resultado prático da aplicação de um teste simples de avaliação social de variantes comprovadamente estigmatizadas na comunidade que,

como na primeira versão da teoria sociolinguística, são em geral de natureza fonológica (Camacho, 1984; Camacho, 2013). O reconhecimento do significado social das variáveis foi obtido indiretamente, mediante a indicação da ocupação, entre duas diametralmente opostas, que o informante julgava ser mais adequadamente aplicada ao falante de um enunciado ouvido numa gravação.

Cada variável testada é constituída pelas seguintes classes de variantes:

- vibrante alveolar e retroflexa em final de sílaba: *mar* e *carta*;
- vibrante alveolar e sua homorgânica lateral, como segundo membro de um grupo consonantal: *planta* e *pranta*;
- semivogal anterior e lateral palatal em posição intervocálica: *foia* e *folha*;
- ditongo /ejN/ em posição átona final e sua alternante simplificada: *garagem* e *garagi*;
- ditongo /awN/ em posição átona final e sua alternante simplificada: *órfão* e *orfu*;
- nasal dental e oclusiva homorgânica oral, precedidas de vogal nasal em gerúndios: *levano* e *levando*;
- inserção ou não-inserção de semivogal anterior antes de fricativa alveolar em final de palavra: *meis*, *mês*;
- inserção ou apagamento de vibrante em final de palavra: *levar* e *levá*;
- ausência ou presença de fricativa alveolar em posição átona final: *vamos* e *vamo*;
- retroflexa e semivogal posterior em final de sílaba: *farta* e *fauta* (grafada *falta*).

O mesmo teste, aplicado a um grupo de falantes adultos da mesma comunidade com nível superior de escolaridade, detectou o grau de estigmatização das variantes em cada par. De acordo com os resultados obtidos, em todas as variáveis investigadas, os parâmetros sugeriram que uma das variantes dispõe de um grau médio a muito alto de estigmatização.

Atribuiu-se o grau muito alto de estigmatização à pronúncia de r-retroflexo em vez de semivogal posterior, semivogal anterior em vez de lateral palatal, vibrante em vez de lateral como segundo membro de um grupo consonantal e apagamento de fricativa alveolar. O patamar alto de estigmatização foi atribuído às seguintes variantes: apagamento de vibrante em final de palavra e simplificação do ditongo /ejN/. O patamar

médio de estigmatização, às seguintes variantes: inserção de semivogal anterior antes de fricativa, pronúncia retroflexa da vibrante em final de sílaba, simplificação do ditongo /awN/ e, finalmente, pronúncia de nasal em vez de sua homorgânica oral em gerúndios.

Como a comunidade adulta escolarizada identificou todas as variáveis testadas com grau médio e alto de prestígio social, somente seria possível esperar, em termos de conformidade dos jovens com a norma padrão, um reconhecimento progressivo das variantes de prestígio em correlação com o aumento progressivo de amadurecimento etário. O indício mais evidente da habilidade testada de reconhecimento do valor social agregado estaria na indicação da ocupação de menor prestígio para a variante estigmatizada e da ocupação de maior prestígio para a variante não estigmatizada. Em suma, o grau de eficiência na indicação do valor social deveria apresentar, portanto, um acréscimo proporcional ao acréscimo de maturidade dos informantes. O problema é que não ocorreu de fato essa correlação positiva esperada.

Os resultados tenderam para um padrão de desempenho cuja relação entre reconhecimento e maturidade etária é simplesmente inversamente proporcional:

12 anos: 72,2%;

13 anos: 69,0%;

14 anos: 64,7%;

15 anos: 63,2%;

16 anos: 63,1

(Camacho, 1984:240; Camacho, 2013:79).

Se a variável independente em jogo é escolaridade, os dados manifestam o mesmo padrão de desempenho no teste. Uma intrigante relação inversamente proporcional entre grau de escolaridade e grau de competência no reconhecimento das variantes de prestígio em que o índice de eficiência no teste decresce de 70,2% na 5ª série para 63,5% na 8ª série.

Pode parecer redundante considerar, para um mesmo grupo de informantes, resultados baseados na distribuição deles por faixa etária e escolaridade, já que, geralmente, há uma correlação diretamente proporcional entre esses dois fatores. Tal correlação não é, entretanto, assim tão óbvia no grupo de informantes em foco, cuja distribuição ao longo da seriação escolar é tão incompatível que nenhuma faixa etária em cada série escolar dispõe de incidência significativamente majoritária de indivíduos.

Para tornar mais explícita essa relação inversamente proporcional entre aquisição da variedade padrão e grau de maturidade basta isolar grupos de informantes cuja relação de compatibilidade entre maturidade e seriação escolar esteja próxima da situação ideal. Feito esse enfoque alternativo, os resultados permitem identificar o seguinte padrão de desempenho:

5ª série/12 anos: 75,5%;

6ª série/13 anos: 68,7%;

7ª série/14 anos: 62,4%;

8ª série/15 anos: 61,6%

(Camacho, 1984: 252; Camacho, 2013: 801).

É no mínimo curioso que, decorridos oito anos de exposição ao processo escolar formal, com a ênfase especial que o sistema de ensino deposita no princípio de correção, jovens do grupo socioeconomicamente marginalizado deixem de associar prestígio e correção. Não poderiam ter recusado inconscientemente qualquer contaminação de um sistema de valores que destoasse de seu próprio?

Outro ingrediente pode tornar ainda mais intrigante esse comportamento. Conforme mencionado antes, a avaliação social do grupo adulto escolarizado conferiu às variáveis diferentes graus de estigmatização, considerando, sobretudo, que todas as variáveis investigadas contêm uma alternante neutra ou de prestígio. O grupo adolescente, no entanto, não manifesta o mesmo reconhecimento que o grupo adulto do valor altamente estigmatizado de algumas variantes, como o uso da retroflexa em vez de semivogal posterior, semivogal anterior em vez de lateral palatal e vibrante em vez de sua homorgânica lateral em grupos consonantais.

Já é de natureza diametralmente oposta a reação subjetiva dos informantes socioeconomicamente favorecidos da mesma comunidade a esse mesmo conjunto de variáveis. O padrão de desempenho evidenciado nos dados indica uma correlação estável diretamente proporcional entre reconhecimento de valor social e as variáveis que os identificam socialmente como grupo (maturidade e escolaridade).

É possível deduzir disso que o comportamento desse outro grupo de jovens mantém a hipótese de conformidade gradual com a variedade padrão dominada pelo grupo adulto mediante o reconhecimento das formas de prestígio em oposição às formas

estigmatizadas.⁵

As investigações de Labov ([1972] 2008) sobre a estrutura sociolinguística da variedade falada na cidade de Nova Iorque permitem-nos avaliar como verdadeiramente surpreendente a natureza uniforme das reações subjetivas a despeito da grande diversidade linguística existente. Por exemplo, os nova-iorquinos variam enormemente na forma de pronunciar determinada variável fonológica, mas a maioria deles é capaz de identificar as formas não padrão na fala de outras pessoas, estigmatizando socialmente os que as empregam. Além disso, os que apresentam uma incidência mais significativa de formas não padrão em sua própria fala mostram-se mais sensíveis do que outros na percepção, na identificação e na estigmatização dessas alternantes na fala dos outros.

Como as reações subjetivas parecem ser, portanto, mais uniformes em seu conjunto que o desempenho objetivo, Labov ([1972] 2008) postula que o critério definidor de comunidade de fala é a existência de um conjunto de normas que seus membros compartilham entre si, a despeito da diversidade no uso, uma clara assimetria entre padrão real e padrão ideal. Está suficientemente claro que o reconhecimento de valores sociais vinculados à expressão verbal, embutido nos testes de reação subjetiva, é critério determinante para a identificação do próprio conceito de norma que Labov ([1972] 2008) desenvolve.

4. O conceito de norma da sociolinguística variacionista

A norma ou padrão arbitrário é um componente constitutivo da estrutura sociolinguística na medida em que configura dois modos distintos, mas complementares de existência: o de norma objetiva e o de norma subjetiva. Tomando-se, em primeiro lugar, a noção de norma objetiva, pode-se afirmar que as realizações linguísticas enunciadas no interior de uma comunidade constituem uma estrutura de duas dimensões, uma social e uma estilística, na medida em que se acham correlacionadas tanto à posição social dos interlocutores quanto às condições de produção dos discursos que enunciam. Tomando-se, em segundo lugar, a norma subjetiva, pode-se dizer que seu papel é identificar um padrão regulador, implícito ou explícito, que rege o desempenho linguístico objetivo.

⁵ Omito aqui os dados relativos ao desempenho desse grupo, que podem ser obtidos em Camacho (1984), por preferir centrar o foco de interesse apenas no comportamento dos jovens de classe baixa.

A função de indicar a identidade social dos interlocutores implica a preservação dos mecanismos de dominação e controle exercidos pelos setores socioeconômica e culturalmente privilegiados, principalmente através das instituições que seus membros controlam. Um desses mecanismos, invocados por Labov ([1972] 2008) para explicar a variação como fenômeno de mudança, é a chamada “mudança de cima”.

Segundo Labov ([1972] 2008, p. 210-212), é na fase de propagação de uma mudança, em que a forma inovadora é adotada por grandes grupos de falantes em contraste com a forma antiga, conservadora, ao longo de uma grande frente de interação social, que o valor social é inevitavelmente associado com as duas variantes em competição. Nesse caso, há dois tipos distintos as forças sociais que se exercem sobre a língua, as que ele chama “pressões de cima” (*pressures from above*) e as que ele chama “pressões de baixo” (*pressures from below*). Por “baixo”, deve-se entender “abaixo do nível da percepção consciente”. As pressões vindas de baixo operam sobre o sistema linguístico como um todo em resposta às motivações sociais que são relativamente obscuras, apesar de terem um grande significado para a evolução geral da língua.

Já as pressões vindas de cima representam o processo aberto de correção social aplicado a formas linguísticas individuais. Em termos sociais esse processo se refere às variantes das camadas mais altas, que se difundem depois pelos estratos mais baixos. Um exemplo de mudança de cima na fala de Nova Iorque é a inserção de (r) em posição de pós-vocálica, seguida ou não de uma consoante, como em *car* e *card*, conforme se observa na Figura 3.

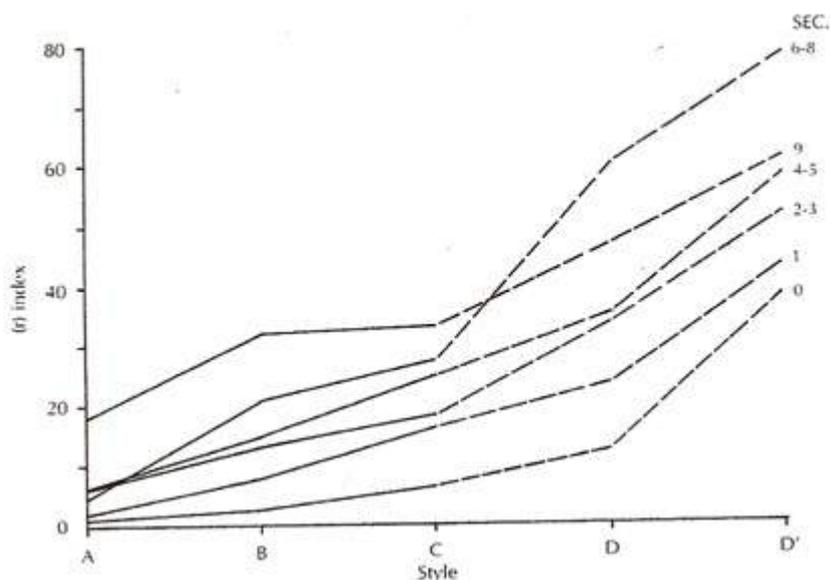


Figura 1: Estratificação social da variável (r)
(Adaptado de Labov, [1972], 2008, p. 143)

Nesse processo, Labov ([1972] 2008) chama a atenção para o papel fundamental da classe média baixa, mais especificamente para o papel da hipercorreção na propagação da mudança linguística. O que mostram os dados da Fig. 1 é que, num extremo, somente um grupo social não apresenta qualquer grau significativo de pronúncia de (r) no estilo casual (A). No quotidiano, a pronúncia de (r) funciona como um marcador de prestígio do grupo situado na camada mais alta da estratificação social. O grupo de classe média baixa, representado por 6-8, mostra a mesma frequência pouco significativa de pronúncia de (r) exibido pelas classes baixa e operária. No entanto, conforme aumenta progressivamente o grau de formalidade, a classe média baixa apresenta um significativo acréscimo nos índices de inserção de (r), chegando a ultrapassar o comportamento da classe média alta nos dois estilos mais formais, interpretados no gráfico como D e D'⁶. É esse padrão de ultrapassagem estatística nos estilos mais formais de pronúncia da forma de prestígio que Labov ([1972] 2008) chama de hipercorreção.

Falantes que aspiram à mobilidade social ascendente são extremamente sensíveis aos valores simbólicos de prestígio identificados na fala. Labov ([1972] 2008) mostra que a pronúncia da consoante inicial de palavras como *this* e *there*, representada pela variável (dh), é fortemente correlacionada com a estratificação social dos falantes.

A variante de prestígio, a interdental [ð], é mais suscetível de ser produzida por falantes de classe média, enquanto falantes da classe operária tendem a não a forma estigmatizada [d]. Ao comparar o grupo de falantes com aspiração à mobilidade social ascendente com o grupo de falantes com afiliação social estável, Labov ([1972] 2008) mostra que a fala do grupo em curso de ascensão social se ajusta à do grupo mais acima na escala que atua como o alvo de suas aspirações.

Esses elementos estáveis, que representam posições sociais marcadas, podem constituir um pequeno número de fenômenos situados no nível da conscientização social explícita, que atuam, portanto, como estereótipos. Para (ing) alguém pode dizer que o falante “drop his g’s” (engolem o g) ou ser um daqueles “dese, dem and dose guys” (aqueles caras que falam *dese*, *dem* e *dose*)⁷.

6 Labov ([1972] 2008) emprega uma técnica para isolar estilos potencialmente detectados na fala real, mediante o uso de testes. Os dois estilos, que caracterizam o registro de entrevista, são o estilo A e o estilo B, definidos como casual e cuidadoso, respectivamente; o estilo C se refere à leitura de um texto, o estilo D, à leitura de listas de palavras e o estilo D', à leitura de pares mínimos.

7 Os estereótipos produzem uma visão pouco sistemática da estrutura linguística: a correção social explícita da fala é extremamente irregular, já que focaliza os itens lexicais mais frequentes, ao passo

Essa situação de variação e prestígio não impede que inovações possam se originar nos estratos mais baixos da população. A menos, contudo, que elas obtenham a aceitação das classes altas, o processo evolutivo não se completa e os membros das classes privilegiadas passam a estigmatizar a forma introduzida nos estratos mais baixos, mediante o controle que exercem sobre as várias instituições da rede de comunicação social (Labov, [1972] 2008).

Esse processo de controle dá início a uma mudança de cima, representando uma correção esporádica e irregular das formas em mudança em direção da variedade de maior status social, ou seja, o modelo de prestígio. Segundo Labov ([1972] 2008), esse modelo é o padrão que os falantes ouvem a si mesmos usando e, por isso, regulando o monitoramento auditivo do sinal da fala.

No entanto, a função de identificar a posição social pode implicar também a propagação de contraideologias, dialeticamente contrárias à instauração da norma de uso imposta de cima. Labov alude a esse mecanismo como mudança de baixo. A adoção de variantes da classe alta é, muitas vezes, inconscientemente inibida entre membros da classe operária nas situações em que a reiteração de seus próprios meios de expressão representa um esforço para se identificarem como classe. A centralização crescente dos ditongos /ay/ de *right* e /aw/ de *house* entre os habitantes da Ilha Martha's Vineyard, antes mencionada, é um caso típico de manifestação de identidade cultural dos pescadores da Ilha contra a ameaça ao seu tradicional território.

Esse aspecto do processo de atribuição de valores sociais à expressão linguística parecer ser a hipótese mais produtiva para explicar o comportamento manifestado no teste pelos jovens escolares de classe baixa. Uma possível rejeição das regras normativas pode significar paralelamente uma possível recusa de se identificarem com o sistema de valores de outros grupos sociais. No enfoque tradicional de norma e gramática, esse tipo de desempenho seria indubitavelmente interpretado como um claro indicio de deficiência verbal, de privação cultural e outros epítetos similares que mal disfarçam um conteúdo discriminatório.

Além disso, os resultados aqui discutidos permitem postular uma reinterpretação do conceito laboviano de comunidade linguística em proveito da definição sugerida por Marcellesi e Gardin (1975). Não se trata de um grupo socialmente unificado por um conjunto de normas, como entende Labov ([1972] 2008), mas de um conjunto de grupos

que o curso real da mudança linguística, que produz as formas marcadas dessas variáveis, são altamente sistemáticas e regulares (Labov, [1972] 2008, p. 287).

sociais que se relacionam dialeticamente no mesmo processo de criação de um sistema de normas que, se é controlado pelo grupo dominante, é contestado por grupos marginais num processo permanente de tensão política.

A interpretação de estrutura sociolinguística, proposta por Labov ([1972] 2008), é tributária de certa concepção de sociedade cujo dinamismo resulta da aspiração das classes baixas para a mobilidade social ascendente dentro das regras de um jogo neoliberal não exatamente do antagonismo das classes sociais, que veria as relações de produção como lugar possível de luta e reivindicação social. É, por exemplo, a “tradição cultural” que vincula certo apego da classe operária a seu modo próprio de expressão, quando é, na realidade, uma norma oposta à da classe dominante, como um mecanismo possível de consciência da posição que detém nas relações sociais.

Considerações finais

É forçoso reconhecer, na atribuição de valores normativos, a própria dialética das relações sociais, apenas subentendida nos trabalhos de Labov, a qual os resultados aqui discutidos permitem entrever. Segundo afirmam Blommaert et alii (2005), uma política baseada em valores de classe pressupõe a existência de um sistema normativo, que fornece à comunidade uma taxonomia de lugares considerados “bons” e de lugares considerados “ruins”. Esse mecanismo homogeneizador frequentemente aparece como um discurso do padrão, da normatividade e do monocentrismo cujas normas e costumes do “centro” (em geral, os da classe média) são admitidos como os únicos válidos e como os únicos a garantir sucesso e mobilidade social ascendente.

Deixar de seguir essa norma da classe média é visto como deixar de seguir as normas, o que implicaria deixar de cumprir o único percurso possível para o sucesso na sociedade, mediante ascensão aos lugares “bons”. Os que deixam de seguir as normas são logo qualificados como “problemáticos”, “anormais”, “marginais” etc (Foucault, 2003 apud Blommaert, 2005:379). Está diretamente envolvida com esse conceito a educação como um sistema destinado à reprodução social e cultural, na visão de Bourdeu e Passeron (1975).

Blommaert et alii (2005) defendem que o caráter homogeneizador vinculado a essas práticas políticas, que só admitem enxergar diferenças em sociedades desiguais, obscurece a visão e a avaliação acurada das dinâmicas locais ocorrendo em partes desse

sistema. A “margem”, por assim dizer, não é necessariamente um espaço onde as pessoas falham em seguir as normas, mas deve ser vista como um espaço onde se produzem normas diferentes, mas relacionadas entre si, em resposta às limitações e às possibilidades locais.

A atribuição de valores sociais a variáveis linguísticas é o próprio processo de criação, reprodução e veiculação da norma, através das instituições controladas pelo grupo mais privilegiado, uma das quais é o próprio sistema escolar. Apesar de seu caráter dominante, essa ideologia é incapaz de unificar a competência linguística de todos os grupos sociais e, desse modo, a linguagem acaba sendo o espaço privilegiado do processo sempre renovado de valores sociais em oposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blommaert, Jan et alii. 2005. Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school. *Linguistics and Education*, v. 16, p. 378–403.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. R. Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Camacho, Roberto Gomes. 2013. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo, Parábola, 2013.

Camacho, Roberto Gomes. 1984. *Conflito entre norma e diversidade no ensino da língua portuguesa*. 322f Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.

Fasold, Wolfram. 2006. The politics of language. In: Fasold, Ralph; Connor-Linton, Jeff (Orgs.). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 373-400.

Firmino, Gregório. 2002. *A “questão” linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*: Maputo: Promédia.

Labov, William. [1972] 2008. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. M. Bagno, M. Scherre, C.S. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.

Labov, William. [1964] 1974. Estágios na aquisição do inglês *standard*. Trad. de Luiza Leite B. Lobo. In: Fonseca, Maria Stella V.; Neves, Moema F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado. p. 49-86.

Marcellesi, Jean-Baptiste; Gardin, Bernard. 1975. *Introdução à sociolinguística. A linguística social*. Trad. Maria de Lourdes Saraiva. Lisboa: Editorial Aster.

Saguate, Artinésio Widnesse. 2011. *Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique*. 149 f (Dissertação) Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin. [1968] 2006. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

RESTRICÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA AQUISIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES RELATIVAS NA ESCRITA INFANTIL

Gabriela Maria de OLIVEIRA-CODINHOTO¹

RESUMO

É objetivo deste trabalho estabelecer as restrições de acessibilidade das orações relativas (ORs) no processo de aquisição da escrita do português brasileiro, baseadas na Hierarquia de Acessibilidade (HA) de Keenan e Comrie (1977). Segundo a HA, quanto mais alta a função sintática, mais fácil é o entendimento da relativa e, portanto, mais acessível a categoria gramatical envolvida. Assim, a finalidade deste trabalho é confirmar se a maior facilidade de processamento cognitivo exerce um papel relevante na aquisição de relativas em situações de aprendizado não natural. Ressalte-se também que o enfoque deste trabalho não se limita aos critérios sintáticos, mas os estende aos semânticos e pragmáticos, o que implica uma discussão da própria formulação da HA. No tocante às estratégias de relativização, de acordo com o postulado de antinaturalidade da relativa-padrão em posições preposicionadas de Kenedy (2007), consideramos como hipótese que essa estratégia é adquirida pela criança apenas em situação de letramento escolar, quando se amplia seu contato com a norma culta. Para a análise, utilizamos dados de 14 alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de duas escolas de São José do Rio Preto, pertencentes ao corpus de textos escritos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem*, coletados por Capristano (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Hierarquia de Acessibilidade; Oração relativa; Aquisição da Escrita.

Considerações Iniciais

Este trabalho² busca investigar a natureza da aquisição das orações relativas (ORs) no processo de aquisição de escrita do português brasileiro (PB), de modo a estabelecer as restrições de acessibilidade das ORs no que tange à HA de Keenan e Comrie (1977), não se limitando, todavia, a critérios unicamente sintáticos, já que este

1 UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth. CEP 15054-000. São José Do Rio Preto – São Paulo – Brasil. E-mail: gabrielaolvr@gmail.com.

2 Este trabalho está inculado à pesquisa de doutorado da autora e financiado pela FAPESP – Processo 2013/00065-5.

trabalho procura destacar, também, as questões pragmáticas que influenciam a relativização. Também é objetivo deste trabalho a análise das estratégias de relativização preferidas pelas crianças em seus textos, procurando evidenciar as relações entre a estratégia escolhida e a função do SN na HA de Keenan e Comrie (1977), associada a motivações de ordem pragmática e semântica.

A partir de pressupostos teórico-metodológicos funcionalistas, consideramos, a título de hipótese, que se aplica à aquisição da escrita processamento similar ao que se aplica à aquisição de ORs na fala, especialmente ao tomarmos como critério a o postulado de Corrêa (2004), que reitera a natureza constitutivamente heterogênea da escrita. Este princípio reduz a distância conceitual entre os dois modos de enunciação da linguagem, retirando-lhes o caráter dicotômico para repropô-los como imbricados. No entanto, consideramos a hipótese de haver diferenças na aquisição das relativas na escrita. Entendemos que, de fato, a aquisição da escrita constitui outro momento da aquisição da linguagem, com especificidades que, na tradição brasileira, se complementam na exposição da criança ao ensino formal.

Supomos, assim, por um lado, que as primeiras relativas produzidas pelas crianças em seus textos escritos sejam justamente as mais acessíveis cognitivamente, ou seja, as de sujeito e objeto direto na HA de Keenan e Comrie (1977), o que alinha o escrito e o falado com base nas mesmas motivações formais. Tais construções são morfossintaticamente codificadas no PB falado por meio, essencialmente, da estratégia lacuna. A relativização de posições mais baixas, a partir de oblíquo, que no português padrão é codificada por preposição, seria adquirida mais tardiamente, com base numa codificação tipicamente não padrão. Seguindo a orientação de Kenedy (2007), supomos que seja plenamente justificável que as relativas preposicionadas apareçam mais tardiamente nos textos infantis, codificadas essencialmente por estratégias não padrão, tanto por serem menos acessíveis cognitivamente, tanto por disporem, na variante padrão, de uma codificação morfossintática mais complexa.

Este texto está assim organizado: na seção 1, discutimos as perspectivas teóricas que fundamentam as definições de OR e também as estratégias de relativização no PB. Na seção 2, elencamos as razões pelas quais consideramos a HA de Keenan e Comrie (1977) relevante para a análise da aquisição das ORs. A seguir, na seção 3, descrevemos o *cópus* de análise e a metodologia de identificação dos dados. Na seção 4, propomos uma análise baseada em questões pragmáticas e de construção textual, por um lado, e questões morfossintáticas, por outro, para a aquisição das ORs na escrita infantil. Por

fim, fazemos as considerações finais do trabalho, ressaltando as principais conclusões a que este trabalho chega e também fazendo uma breve reflexão sobre o ensino das ORs.

1. Perspectivas de análise das ORs: conceitos e estratégias de relativização

Keenan e Comrie (1977) definem a OR como uma construção que envolve dois componentes: o nome que funciona como núcleo na oração matriz – o antecedente – e a oração restritiva, que lhe é subordinada. Os autores sustentam que a função do nome nuclear é estabelecer um conjunto de entidades semanticamente reconhecíveis, o *domínio da relativização*, enquanto a função da oração relativa é restringir esse conjunto maior a um subconjunto tomado como verdadeiro, que constitui o conteúdo de uma *sentença restritiva*. Exprime-se, assim, o domínio da relativização na estrutura superficial com o Sintagma Nominal (SN) nuclear, incluído na oração matriz, e a sentença restritiva com a oração relativa, que pode estar mais ou menos expressa na estrutura superficial da oração, a depender da língua. Consideremos, por exemplo, a sentença contida em (1):

1. A mulher *que discursou na abertura da Assembleia Geral da ONU* é a presidenta do Brasil.

Na oração relativa em (1), o domínio da relativização, *mulher*, é restringido pela única entidade que satisfaz a condição expressa pela oração restritiva *que discursou na abertura da Assembleia geral da ONU*, informação essa de estatuto partilhado pelos interlocutores (e, por isso, pragmaticamente não afirmada). É por isso que a oração restritiva é considerada, tradicionalmente, como um modificador do núcleo nominal, que recebe o título alternativo de *oração atributiva*.

Vries (2002) destaca que há, semanticamente, ao menos três tipos de relativas: as restritivas, as apositivas e as de grau. As do primeiro tipo são aquelas em que há, de fato, uma restrição do significado do antecedente, diferentemente das do tipo apositivas, em que há apenas uma especificação do significado do antecedente. As do terceiro tipo, chamadas de relativas de grau (*degree relatives*), referem-se sempre à totalidade do conteúdo do antecedente, envolvendo uma operação de maximização do conteúdo.

Há, certamente, variação translinguística no modo como o núcleo é expresso na oração restritiva, que configura uma importante característica tipológica, como afirma

Comrie (1989). Para Keenan e Comrie (1977), é essencial que haja, na relativa, um elemento que inequivocamente codifique o SN relativizado. Essas diferenças de configuração da relativa reconhecidas translinguisticamente são denominadas *estratégias de relativização*.

Sabendo que as línguas diferem no modo como representam o papel do núcleo nominal na OR, Keenan (1985), Comrie (1989), Givón (1990) e Song (2001) propõem estratégias de formação de ORs, basicamente fundamentadas no processo de recuperação de caso. Considere (2)³.

2.a. A voz é o som que sai da nossa boca.

(KSA, 1ª, 12)

b. Eu estudaria com o esporte que eu mais gosto. Que é ginástica olímpica.

(KSA, 4ª, 8)

c. Era uma vez um homem que estava loquinhão da cabeça por aquela mulher que estava apaixonado por ela epenssou em levar ea para pacear de carro em algum dia em um restaurante (...)

(THF, 4ª, 10)

d. Já escrevi fan fics de livros de que gosto, e queria ser escritor de ficção.

(internet⁴)

A estratégia de lacuna (*gapping strategy*) se caracteriza por não fornecer, na relativa, informação sobre a natureza da posição do elemento relativizado. No português, segundo Tarallo (1983), o elemento que introduz a relativa é uma conjunção, ou seja, um marcador de relativização (DIK, 1997), atuando, assim, como um conector. Essa estratégia é a principal, no português, da relativização das funções de Sujeito e Objeto Direto. Não há nenhuma informação quanto à natureza da função sintática exercida pelos núcleos *som* e *esporte* nas ocorrências (2a) e (2b), anteriormente citadas, e ambas as ocorrências aparecem codificadas apenas com *que*, mesmo no caso em que o verbo da subordinada rege preposição. Vemos em (2b) que a estratégia da lacuna

3 Optamos, na descrição dos tipos de OR do português, trazer alguns dados do corpus analisado por neste trabalho.

4 Retirado de <http://guiadoestudante.abril.com.br/orientacao-vocacional/consulte-orientador/minha-mente-verdadeira-bagunca-criativa-carreira-devo-seguir-702446.shtml> acesso em 28 mar. 2014.

elimina a preposição regida pelo verbo e utiliza uma conjunção para marcar a relativização. Assim, não há elemento anafórico, na relativa, que estabeleça relação correferencial na matriz com o antecedente. Essa variante da estratégia da lacuna é chamada, por Tarallo (1983), de *cortadora*.

A estratégia de *retenção de pronome*, chamada de *copiadora* por Tarallo (1983), se caracteriza pela presença de um pronome-lembrete na OR, que é correferente ao núcleo nominal da oração matriz. Em (2c), a relativa aparece codificada por *que*, marcador de relativização para Dik (1997), e vem acompanhada, ao final, pela preposição *por* e pelo pronome pessoal *ela*, que recuperam o caso do antecedente relativizado. O emprego do pronome relativo fica restrito à estratégia *padrão*, nos casos em que há relativização de itens preposicionados, ou seja, em graus mais baixos da HA.

A estratégia de pronome relativo (ou *pied-piping*) é chamada de *padrão* por Tarallo (1983), por ser a única empregada pelo português brasileiro a se encaixar nos moldes prescritivos da Gramática Normativa. Ela é a única a envolver de fato o uso de pronomes especiais, que, no português são formalmente relacionados aos pronomes indefinidos/interrogativos. Em (2d) temos um verdadeiro pronome relativo, uma vez que poderia, por um lado, ser substituído por *dos quais* (pronome que, além de recuperar o caso do antecedente relativizado, ainda concorda em gênero e número com o antecedente relativizado) e, por outro, porque tem sua função sintática de oblíquo codificada pela preposição *de*. Essa estratégia é mais frequente no uso escrito formal, como o caso de (2d), retirada de um site da revista *Guia do estudante*. Camacho (inédito) observa que as construções de lacuna, quando aplicadas ao sujeito e ao objeto direto sem pronome-lembrete, e as de pronome relativo, aplicadas às posições mais baixas, são comumente identificadas como alternantes padrão.

Há ainda um quarto tipo de relativa no português, restrita às construções com preposições consideradas lexicais: a estratégia do encaimento de preposições. Segundo Camacho (inédito), entende-se encaimento de preposições por um fenômeno sintático em que a preposição regente ocorre em outra posição que não seja adjacente ao núcleo regido. Observe (3):

3. Essa é a mesa **que todo mundo bota o chapéu em cima** (dela).
(PERINI, 2010, *apud* Camacho, inédito)

Essa estratégia, muito comum no inglês, que permite a ocorrência com quaisquer tipos de preposições, tem baixa frequência no português. Camacho (inédito), ao analisar as relativas em variedades lusófonas, chega à conclusão de que a mais recorrente é a estratégia de lacuna, mesmo para as funções mais baixas. Esse resultado vai ao encontro do postulado por Tarallo (1983), em estudo sociolinguístico.

2. A relevância da HA para a definição das restrições à acessibilidade das ORs na aquisição da escrita

Para discutir a relevância da HA para definirmos as restrições à acessibilidade das OR na aquisição da escrita, iniciamos esta seção com a retomada de seus princípios norteadores. O estudo de Keenan e Comrie (1977) revela que o papel sintático do participante compartilhado pela oração matriz e pela OR permite identificar diferentes tipos de construções relativas. Com base numa amostra de aproximadamente 50 línguas, Keenan e Comrie (1977) observam que a variação existente obedece a padrões regulares de distribuição tipológica e, assim, propõem a hierarquia de acessibilidade das ORs, contida em (4).

4. Sujeito > Objeto Direto > Objeto Indireto > Oblíquo > Genitivo > Objeto de Comparação

A HA foi proposta para descrever as possibilidades de relativização numa perspectiva tipologicamente orientada. A leitura da HA é unilateral, ou seja, quanto mais à esquerda, tanto mais acessível à relativização é a função sintática. Como podemos perceber em (4), a posição de sujeito é a mais alta da hierarquia por ser a mais suscetível à relativização, enquanto a de objeto de comparação situa-se no extremo inferior por ser justamente a menos acessível. Portanto, a relativização da posição de sujeito é considerada a mais generalizada e, talvez mesmo universal, já que todas as línguas que dispõem de uma construção relativa necessariamente relativizam o SN nessa função. Se uma língua é capaz de relativizar a posição mais baixa da escala – objeto de comparação – ela é capaz de relativizar todos os anteriores, uma vez que, sob condições normais, não é possível transpor nenhum ponto da HA.

Ao analisar as relativas no processo de aquisição da fala, Perroni (2001) encontra evidências para postular um conjunto que rotula como “relativas que são fáceis” no processo de aquisição da língua materna. A autora submeteu à análise três aspectos referentes à aquisição de ORs: a função sintática relativizada nos termos de Keenan e Comrie (1977), a posição que a relativa ocupa na oração e a realização do traço semântico [animacidade] do SN relativizado. Como se percebe, Perroni (2001) trabalha tanto com critérios sintáticos quanto com critérios semânticos. Os resultados a que chega Perroni (2001) revelam que quase 100% dos casos encontrados no processo de aquisição dizem respeito a relativas de sujeito e de objeto direto. Esses dados confirmam o pressuposto da HA de que há uma correlação positiva entre a acessibilidade das posições mais altas nas relativas das línguas do mundo e o processo de aquisição.

Ao nos voltarmos para a aquisição das relativas escrita, estabelecemos como hipótese que as funções de sujeito e objeto direto são mais recorrentes e usadas como modelo para as posições mais baixas. Diferentemente dos dados de Perroni (2001), os dados de escrita podem manifestar a relativização de posições mais baixas, que já essas construções terão sido adquiridas, total ou parcialmente, durante o processo de aquisição de fala.

É fato que a aquisição de escrita lida com aspectos de processamento diferentes dos da aquisição de fala. Em primeiro lugar, a aquisição de escrita acontece num momento em que o sujeito, seja infante ou não, já tenha adquirido quase que completamente a fala; em segundo lugar, diferentemente da fala, a aquisição da escrita ocorre quase sempre em um contexto de letramento formal, institucional, diretamente dirigido ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à inserção em práticas sociais raramente apreensíveis num contexto informal⁵. De fato, como afirma Abaurre (2011, p. 167-168),

[A aquisição da escrita] pressupõe [uma] (re)construção da linguagem no sentido de que a criança, enquanto ainda faz hipóteses acerca da linguagem oral, começa simultaneamente a trabalhar na construção da variedade escrita

⁵ Isso não quer dizer, no entanto, que os sujeitos só iniciam o processo de aquisição ao entrarem na escola. É bem verdade que, numa sociedade como a nossa, imersa em signos gráficos, um grau significativo de acesso ao letramento já ocorre diante da intensa convivência com materiais escritos em geral, convivência que acaba por ser o único meio de acesso para muitos adultos. No entanto, o valor simbólico e convencional da escrita, na sociedade brasileira, ainda requer um contexto institucional, seja por lei, seja por costume.

da sua língua materna, situação que pode causar reestruturação de representações linguísticas subjacentes previamente postuladas.

Analisando especificamente as relativas na escrita, é importante considerar sua funcionalidade para o escrevente em fase de aquisição. A relativa serve, de modo geral, à função de construir ou de identificar um referente, dentro de uma gama de possibilidades. As relativas apositivas têm a função de fornecer uma informação adicional a um referente já bem identificado na situação de interação.

Os processos de construção e adição de informação a um referente pode ser explicado pela necessidade de tornar inteligível o texto ao leitor. Castilho (1998) afirma que o usuário da língua, no momento da interação, constrói seus textos por meio de três *movimentos*: o de ativação, o de reativação e o de desativação. O autor afirma que a construção por ativação é “o processo central de constituição da língua” (Castilho, 1998, p. 57), em que o falante seleciona as palavras e organiza as estruturas textuais, sejam elas do nível semântico-pragmáticas, sejam do nível morfossintático e fonológico. A ativação é o processo inicial de construção do texto. A construção por reativação é aquela que retoma informações e tópicos já mencionados no texto, seja para descontinuí-los ou dar prosseguimento a eles. Castilho (1998) destaca que a construção por reativação é uma espécie de *processamento anafórico* de que o falante/escrevente se utiliza para voltar atrás em seu enunciado, retomando, repetindo e acrescentando informações que julgar necessárias. A construção por desativação, por sua vez, consiste no processo de ruptura na elaboração do texto, tendo como resultado, na fala, as pausas, as hesitações, as elipses, as digressões etc. No texto escrito, a construção por desativação se dá pela inserção de parênteses ou então pela mudança brusca de tópico.

Percebemos que as ORs são ferramentas importantes na construção dos textos. Podemos afirmar que, devido às suas diferenças pragmáticas, as relativas restritivas atuam na construção do texto por ativação, já que são responsáveis pela identificação de referentes. As relativas apositivas atuam no processo de construção do texto por reativação, que se dá por acréscimo de informação. Desse modo, podemos afirmar que nos textos infantis é de se esperar que as ORs restritivas sejam mais recorrentes, uma vez que sua função é de extrema importância para a construção global do texto. As relativas que atuam no processo de reativação, apesar de importantes, são mais acessórias, por dois motivos. Em primeiro lugar, outros processos de reativação, como a repetição, são mais simples de serem empregados, quando comparados ao uso de uma

oração complexa como o caso das ORs. Em segundo lugar, os textos das crianças tendem a ser curtos, sem muito desenvolvimento temático, o que torna desnecessário o uso das relativas apositivas. Já as ORs restritivas, muitas vezes, são a única forma que temos, em português, de modificar um nome, tendo em vista que não há adjetivos suficientes para especificar todas as possibilidades de qualificação, tarefa muito mais fácil para as construções subordinadas.

Também é importante para um estudo que se volte para a aquisição das relativas na escrita a análise das estratégias selecionadas pelos escreventes em relação com o próprio processo de aquisição da linguagem. Kenedy (2007) demonstra que dispomos, na descrição do mesmo fenômeno em uma mesma língua – no caso, a construção relativa no PB –, diferentes estratégias derivacionais que se alternam, sendo que uma delas, a de pronome relativo, é “computacionalmente mais custosa”, e é essa característica que motiva seu caráter antinatural: na versão minimalista da gramática gerativa, o Sistema Computacional da Linguagem Humana (C_{HL}) prefere, sempre que possível, empregar construções menos complexas, que envolvem menor quantidade de operações. Kenedy (2007) afirma que, por ter processamento mais complexo, a variante *pied-piping* não faz parte da competência linguística natural e só é adquirida por meio de processos formais de aquisição de escrita/letramento.

Assim, seria um processo muito mais natural também na aquisição da escrita que as crianças utilizassem as variantes não padrão, cortadora e copiadora. A estratégia padrão, especialmente a regida por preposição ou *pied-piping*, seria a novidade e, portanto, a única a ser de fato adquirida no processo escolar, por não fazer parte do inventário de construções conhecidas pelos escreventes.

As evidências psicolinguísticas de aquisição da linguagem (Kato, (1981); Perroni, (2001); Kenedy, (2007)) reforçam a hipótese de que pode haver uma correlação significativa entre a escolha das estratégias de relativização usadas por crianças em fase de aquisição de escrita e a função sintática suscetível de relativização da HA de Keenan e Comrie (1977). Espera-se, portanto, que, na aquisição de escrita, a criança já disponha, ao menos num primeiro momento, das estratégias não padrão, de lacuna ou cortadora e de retenção de pronome ou copiadora, pelo menos para as ORs situadas nos graus mais baixos da HA de Keenan e Comrie (1977), como objeto indireto, oblíquo e genitivo, e que a estratégia de pronome relativo possa aparecer com o progressivo contato com a norma culta da língua portuguesa.

3. Córpus da pesquisa e método de análise

Este trabalho utiliza como córpus de análise textos escritos, coletados por Capristano, entre 2001 e 2004, pelo Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (GPEL/CNPq), coordenado por Chacon (2001-2004), em duas escolas municipais de São José do Rio Preto. O banco de dados conta com 55 propostas de produção textual diferentes, que geraram aproximadamente 2500 enunciados escritos de 130 crianças em fases diferentes de aquisição de escrita (Capristano, 2007).

O desenvolvimento da pesquisa requereu a seleção das ocorrências de relativas de 14 alunos, sendo 8 da escola João Jorge Sabino e 6 da escola Wilson Romano Calil. Esses alunos participaram da coleta durante os quatro anos do projeto e compuseram, no mínimo, 90% do total das propostas ao longo desse período. Esses fatores são os mais decisivos na escolha dos textos por permitirem um estudo longitudinal mais efetivo: os textos resultantes dão acesso a todo o histórico de desenvolvimento da escrita possível de ser descrito pelo banco de dados. O número final de textos analisados foi 723, distribuídos ao longo dos quatro anos de coleta.

A identificação dos dados é realizada por meio da utilização das iniciais dos nomes dos alunos, seguidas da identificação da série, em números ordinais, e da ordenação dos textos, em números cardinais. Assim, um dado do décimo texto proposto na terceira série do aluno GOM aparece identificado como *GOM, 3^a, 10*.

Quanto à natureza dos dados selecionados, optamos por trabalhar com todas as ocorrências de relativas nucleadas, sendo elas restritivas ou apositivas. Descartamos, no entanto, os que compunham expressões fixas, como ditados populares e xingamentos, por considerarmos que, nesses casos, o aluno reproduz um modelo da língua e não cria, por assim dizer, uma relativa sua própria. Excluimos, juntamente com as relativas sem núcleo, as relativas construídas com as palavras *onde*, *como*, *quando* e *porque*, por estes não serem marcadores de relativização de base pronominal, mas sim adverbial, como destaca Bagno (2011) e Bechara (2006).

4. Restrições de acessibilidade na aquisição das ORs na escrita infantil

Para a análise das restrições e acessibilidade na aquisição das relativas na escrita infantil, propormos os seguintes parâmetros de análise das relativas:

- a. Questões de ordem pragmática e de construção textual: (i) o uso das relativas restritivas e não-restritivas; (ii) o contexto de aparecimento das relativas: funções no texto.
- b. Questões de ordem morfosintática: (i) a codificação morfosintática (estratégias de relativização) em relação às funções sintáticas da HA de Keenan e Comrie (1977); (ii) a posição da OR na oração (encaixada na OP ou localizada à direita).

a. Questões de ordem pragmática e de construção textual

Foram encontrados na análise dos 713 textos infantis um total de **331 dados** de ORs. Desse total, 94,5% (ou seja, **312** ocorrências) são relativas restritivas, enquanto apenas 5,5% (**19** ocorrências) são de relativas apositivas. Como mostram os dados, a frequência de relativas restritivas em relação às apositivas é muito maior. Esse resultado não é de todo inesperado, uma vez que a função da relativa apositiva não é tão importante, na construção textual, como a da relativa restritiva. Assim, as relativas restritivas são, em relação às apositivas, menos abstratas, atuando, essencialmente, no nível do sentido. Sua funcionalidade nos textos é a de, justamente, ajudar na construção dos referentes, tarefa importante para que o texto seja compreensível ao interlocutor. Assim, não é de se estranhar que seu uso seja muito mais difundido, já que sua função é mais requisitada. Outra característica relevante de ser destacada é que todos os casos de relativa apositiva no *cópus* analisado foram de sujeito, a função mais acessível na HA de Keenan e Comrie (1977). A ocorrência em (5) ilustra o uso da relativa apositiva no *cópus*.

5. Meu relógio tinha parado e o prazo terminou e eu estava na 3ª página, e a professora **Cris que é muito legal** deixou-me terminar em minha Voltamos para casa felizes. (KSA, 4ª, 13)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos afirmar que a função principal da relativa restritiva, a mais recorrente no *cópus* é justamente construir um referente para o interlocutor ou então a apresentá-lo ao interlocutor na composição de seu enunciado. No entanto, é muito comum nos textos infantis que o escrevente tome como

informação dada o contexto de produção do texto. A relação do escrevente com o texto é tão imediata, que ele não se preocupa, muitas vezes, em localizar ao leitor as entidades ou personagens envolvidas, a função do texto ou mesmo o enredo. Considerem-se os textos seguintes:

*6.a. Era uma vez a cabeça da **mulher** não entrava no carro um dia aconteceu uma tragédia. (WPG, 4ª, 10)*

b. Dia legal

*Era uma vez um homem, louco da vida com a sua **esposa, ela estava esquecendo de tudo** e o homem disse: – *Que cabeça tem essa **mulher**.**

Ela só pensava em carro lindos e chiques.

Um certo dia uma tragédia aconteceu, com a cabeça da mulher o, outro carro que estava vindo no dia iper iper legal a tragédia, aconteceu.

Más a cabeça da mulher melhorou com o outro carro nada aconteceu. Aquele dia foi censasional. (NACS, 4ª, 10)

*c. Era uma vez uma **molher que gostava de andar de caro** e um dia houve uma tragédia a mulher colocou a cabeça para fora do vidro e o caminhão pegou a cabeça.*

Ai doeu ela ficou internada e depois de um dois dias ela teve um Tralmatismo Craneano e depis ela morreu eles tentaram sobrevever ela com o choque 110 a pessa explodiu o consutorio ficou lotado de sangue.

Fim (IAD, 4ª, 10)

A proposta 10 da 4ª série solicita aos alunos a criação de uma história em que devem aparecer, obrigatoriamente, as palavras *cabeça, mulher, carro, dia e tragédia*. Como percebemos pelos três textos de (6), a maioria dos alunos elegeu como personagem principal a *mulher* e usou *cabeça* como um atributo dessa personagem. Isso posto, é interessante notar a construção da personagem nos três textos.

Em (6a), o autor não se preocupa em localizar, identificar ou construir a personagem: a *cabeça da mulher* é inserida de saída e não há nenhuma contextualização de quem é essa mulher ou porque a cabeça não entrava no carro. Por outro lado, o autor se preocupa em identificar o texto com uma narrativa, ao usar a expressão canônica *era uma vez*. Podemos afirmar, então, que nesse texto o autor está mais preocupado em criar uma história do que identificar os próprios personagens, não sendo necessário o uso de adjetivos ou de ORs para determinar, com maior detalhamento, os elementos que

compõem a narrativa. Supomos, assim, que autor assume que seu interlocutor está ciente da função de seu texto, que é construir uma história com certas palavras pré-determinadas, e, por isso, não é relevante fornecer maiores especificações além do arranjo das palavras em uma narrativa.

Em (6b) temos uma estratégia interessante de construção da personagem. A autora também inicia seu texto com a expressão *era uma vez* e, além disso, dá um título à história, deixando claro desde o começo o gênero do texto construído. Para identificar a personagem, a autora lança mão de três elementos principais: a referência a outra personagem, um *homem*, de quem essa mulher seria *esposa*. Assim, o leitor já tem uma referência da natureza da personagem. Além desses elementos, a autora utiliza *ela estava esquecendo de tudo*, sentença justaposta à palavra *esposa*. Essa construção pode ser entendida como uma explicação para estar o homem “louco da cabeça” com a mulher, e poderia, muito bem, aparecer em forma de uma relativa explicativa, como em (7). Essa justaposição é uma estratégia de construção do referente muito utilizada pelos alunos em seus textos.

7. Era uma vez um homem, louco da vida com a sua **esposa, que estava esquecendo de tudo.**

No texto (6b), portanto, há uma preocupação maior da autora em construir a personagem de sua história. Para tanto, ela utiliza várias estratégias para caracterizar a personagem. No desenvolver da história, a personagem é mais importante do que o próprio enredo: não nos é dado a conhecer quer tragédia acontece com a cabeça da mulher, apesar da avaliação positiva da autora, como *legal* e *sensacional*, em relação ao dia em que o evento aconteceu. No final, somos informados de que nada de grave aconteceu com a mulher, já que ela se recuperou. Mais uma vez, aqui, temos uma menção mais atenciosa à personagem do que à própria história, já que não sabemos como foi o processo de recuperação da mulher. A centração tópica na personagem faz com que as informações disponíveis ao leitor para construir o referente são suficientes e dispensa a necessidade de utilizar uma oração relativa para restringir a referência de mulher e, portanto, construir a personagem.

Em (6c), por sua vez, o autor constrói uma narrativa referindo-se à personagem mulher como aquela *que gostava de andar de carro*. Neste texto, vemos o uso de uma OR para a construção do referente, que é, no desenvolvimento do texto a única

caracterização disponível. Supomos, assim, que essa referência à personagem é suficiente para a compreensão do leitor de todo o desenvolvimento da narrativa que tem aqui maior destaque: o autor nos relata exatamente como aconteceu o acidente, o que aconteceu depois com a mulher e até o que aconteceu no hospital em que ela ficou internada. Nesse texto, percebemos que a função da OR é primordial e justificada pela necessidade de restringir a qualificação da personagem a uma única e principal característica. Afinal, é o fato de a mulher gostar de andar de carro que a leva, um dia, colocar a cabeça para fora do automóvel e sofrer o acidente que é o foco da narrativa.

Desse modo, os textos de (8) utilizam-se de várias as estratégias de referência à personagem *mulher*, sendo a OR uma delas. O que determina nessas histórias o aparecimento ou não de tal construção é exatamente a função que ela desempenha no texto.

b. Questões de ordem morfosintática

As ocorrências encontradas neste trabalho revelam que as crianças em fase de aquisição de escrita utilizam quase que exclusivamente a estratégia da lacuna. Dos 331 dados encontrados, 328, correspondentes a 99,1%, são relativizações derivadas do uso dessa estratégia e os outros 3 casos restantes representam apenas uma ocorrência da estratégia de pronome relativo e duas da de retenção de pronome, correspondendo, respectivamente, a 0,3% e 0,6% dos dados. Não se registra caso algum da estratégia de encalhamento de preposição.

De fato, sustentávamos a expectativa de que a maioria das relativas aparecesse codificada como lacunar, uma vez que, sendo essa estratégia a principal para codificar as funções mais generalizadas translinguisticamente de sujeito e objeto direto, e, portanto as mais acessíveis à relativização. O resultado que obtivemos, no entanto, aponta para uma incidência praticamente exclusiva da estratégia de lacuna, inclusive para funções mais baixas da HA.

A estratégia da lacuna foi utilizada indiferentemente na relativização de sujeito (8), de objeto (9), de oblíquo (10) e de genitivo (11):

8. S

ERA UM VEIS UM RATO **QUE MORAVA NO CANPO.**

(PHP, 1ª, 5)

9. OD

*Adorei o **teatrinho que vocês fizeram.***

(KSA, 1ª, 14)

10. OBL

*Ai ele tinha um amigo que **tinha aquele supereroi que ele era fam** ai estava passando um filme da aranha...*

(CAMB, 4ª, 9)

11. GEN

*Certa vez, eu foi numa escola que na cabeça dos alunos tinha **um monte de piolho,** (...)*

(BPM, 4ª, 10)

Camacho (inérito), ao se deparar com resultado semelhante obtido num córpis de base falada obtido de variedades diversas da lusofonia, afirma que há motivações funcionais para esse uso preferencial da estratégia de lacuna. Segundo o autor, as relativas de lacuna ou cortadoras representariam uma extrapolação do uso dessa estratégia das posições mais altas para as posições mais baixas da HA. Nesse caso, o uso da estratégia de lacuna para codificar as funções mais baixas representaria, nesse estudo, uma aproximação formal entre construções que relativizam SNs de diferentes funções sintáticas. O autor defende também que essa extensão também pode ser explicada pela baixa incidência das copiadoras (ou seja, as relativas de retenção de pronome com pronome-lemebre). Ainda que essa estratégia seja potencialmente mais eficaz do que a de pronome relativo, em termos de compreensão cognitiva, o estigma social que ela veicula bloqueia seu uso em favor da estratégia de lacuna.

Com efeito, no córpis analisado, foi extremamente baixa a incidência de relativa de retenção de pronome; na realidade, houve apenas duas ocorrências. Vejamos uma delas:

*12. Era uma vez um homem que estava loquinho da cabeça por aquela **mulher que estava apaichonado por ela** epenssou em levar ea para paccar*

de carro em algum dia em um restaurante (...)

(THF, 4ª, 10)

Esse exemplo inclui duas relativas: uma de sujeito e uma de oblíquo. No primeiro caso, a estratégia utilizada é a de lacuna; além de ser a estratégia padrão para a posição, o uso da estratégia de retenção de pronome na primeira ocorrência não é esperada, já que a função de sujeito é facilmente recuperável.

Já segunda ocorrência, no entanto, tem como estratégia selecionada exatamente a de retenção de pronome, por se tratar de um referente mais difícil de recuperar cognitivamente. O antecedente da segunda ocorrência – *mulher* – é o complemento do adjetivo *loquinho da cabeça* da primeira OR; a ausência da informação reiterada pelo pronome-lembrado poderia ativar um caso de ambiguidade referencial. Portanto, além da dificuldade cognitiva que traz relativizar a posição de oblíquo, a estratégia de retenção de pronome ocorre, ainda, num contexto complexo, que ativa a possibilidade de ambiguidade do referente do SN relativizado.

Cabe ainda observar que a segunda oração atua como um adendo que a criança sente a necessidade de incorporar para reiterar a informação ao construir o referente de *homem*. Mesmo assim, *por ela* estabelece uma relação anafórica com o SN *aquela mulher*, como se a criança desejasse ampliar, portanto, as chances de o destinatário recuperar cabalmente a referência construída.

O único caso de relativa de pronome relativo pode ser encontrado em (13):

13. OBL

Na cidade de que aconteceu o acidente chama-se São Paulo (AGS, 2-14)

Percebemos, neste exemplo, que a criança procede a uma relativização de oblíquo e, ao fazê-lo, marca essa função sintática por meio do uso da preposição *de*. A preposição escolhida não é, de fato, a regida. Podemos notar, entretanto, que a criança constrói uma relativa de oblíquo com função semântica Locativo; tanto é verdade que ela usa a preposição *em*, a esperada segundo a norma-padrão, antes do referente *cidade*. Esse uso de preposição, mesmo que em desacordo com as convenções normativas, aponta para um reconhecimento da estratégia de pronome relativo pela criança. No mesmo texto, em seguida, a mesma criança constrói outra relativa de oblíquo Locativo, agora por meio da estratégia da lacuna:

14. OBL

A rodovia que aconteceu Rodrigo lima Santos Balsanufe (AGS, 2-14)

Essa oscilação, no mesmo texto, de estratégias diferentes em contextos semelhantes aponta para um reconhecimento da diversidade dos tipos pela aluna, mesmo que esse reconhecimento não reflita o uso efetivo de todas as estratégias nos textos subsequentes.

Ademais, a relativa encontrada em (13) nos dá argumento para reafirmar a noção de que fala e escrita não são dicotômicas e que, ao analisar a aquisição da escrita, estamos lidando com um caso de aquisição de linguagem. Notamos, nessa ocorrência, a atuação do letramento no processo de aquisição. Se a língua escrita fosse, de fato, apenas a representação gráfica da língua falada, provavelmente não teríamos nenhum caso de relativa de pronome relativo, uma vez que essa estratégia é raramente utilizada em contextos falados como o de (13). Por outro lado, se aprender a língua escrita fosse aprender apenas o código escrito, provavelmente não teríamos casos de estratégia a de pronome relativo nessa fase do processo de aquisição, uma vez que, como aponta Corrêa (1998), os alunos só vão ter acesso a um ensino sistematizado de ORs e pronomes relativos por volta do terceiro ano do Ensino Médio. A ocorrência (14), ainda que seja a única de pronome relativo em todo o corpus, nos fornece indícios de que a criança, que está inserida em várias práticas sociais letradas e orais, reconhece, ainda que de forma incipiente, as peculiaridades da língua escrita.

Desse modo, a análise do “erro” da criança em não usar a preposição típica de construções padrão fornece evidência das suposições da criança sobre o funcionamento da relativa, em primeiro lugar, e também da língua, em segundo. Poderíamos supor, num caso em que a criança usasse a preposição canônica da norma numa relativa de oblíquo, que ela teria copiado do texto jornalístico base da composição dessa proposta textual, ou apenas reproduzindo o que leu. Uma relativa de oblíquo com a estratégia de pronome relativo com uma preposição inesperada é um indício da reflexão linguística da criança, de suas tentativas e de sua inserção no mundo da escrita formal.

Outro ponto interessante de se notar é o fato de que tanto a relativa de pronome relativo quanto a de retenção de pronome constituem casos de relativas restritivas, o que, de fato, ocorreu com a maioria das construções com lacuna. Observe a tabela a seguir.

Tabela 1. Relação entre o tipo de modificação e a estratégia de relativização

TIPO DE MODIFICAÇÃO	ESTRATÉGIA		
	lacuna	Pronom e relativo	Retenção de pronome
Restritiva	09 3,6%	1 0,3%	2 0,6%
Apositiva	9 .5%	0	0
Total	28 9,1%	1 0,3%	2 0,6%

A leitura da tabela nos permite afirmar que, das 328 relativas construídas por meio de lacuna, 93,6% delas são relativas restritivas. De fato, a relação entre restritivas e apositivas, como vimos, é de uma proporção de 312 para 19, respectivamente; em termos percentuais, 94,5% e 5,5%. A explicação para ser de lacuna o número absoluto de relativas apositivas reside no fato de que todas elas são de sujeito.

Em relação à posição da relativa na oração, temos 232 ocorrências em posição final (à direita), o que corresponde a 70% dos casos e 99 em posição medial (encaixada na oração matriz), o que corresponde a 30% dos casos de relativas. As ocorrências de relativas que tornam a oração principal descontínua são encontradas em todas as funções sintáticas, como ilustram os exemplos (15a-c). As relativas de oblíquo de tempo e lugar aparecem frequentemente às margens da oração principal, tanto à direita quanto à esquerda, como mostram os exemplos (16-b), lugares típicos dos marcadores circunstanciais. No entanto, a única OR de genitivo, mais alta na HA de Keenam e Comrie (1977), que, por isso, é menos acessível cognitivamente, aparece na posição final da oração, como vemos em (17).

- 15.a. *Ai olcasador que tava pasano epenteu o lobo* (CAMB, 2ª, 10)
- b. *mais esa carta qui você mãon dou não será esquecido* (JVRS, 1ª, 14)
- c. *O servisso que mais gosto de fazer é passar roupa.* (KSA, 3ª, 1)

16.a. *mas só que no mesmo dia que marcaram o encontro aconteceu uma tragédia*

um acidente (THF, 4ª, 10)

b. *e as outras pessoas correm a hora que ela joga a bola para cima*
(AGS, 2ª, 13)

17. *Certa vez, eu foi numa escola que na cabeça dos alunos tinha um monte de piolho, (...)* (BPM, 4ª, 10)

Os dados de aquisição da escrita apresentam uma mudança em relação aos dados de aquisição da fala de Perroni (2001) no que tange à posição da OR em relação à oração principal. Os dados de Perroni (2001) apontam para a presença exclusiva da OR na posição final da OP, enquanto os dados deste trabalho mostram o aparecimento significativo da OR em posição medial, que torna a OP descontínua – e, portanto, mais complexa. Temos, aqui, evidência de que a escrita tem papel relevante para a (re)construção das estruturas linguísticas adquiridas, como argumenta Abaurre (2011). As crianças produzem relativas intercaladas à oração principal já nas primeiras séries do Ensino Fundamental (como ilustram os exemplos (15a-b)), o que demonstra que não é a escolarização, e o conseqüente contato formal com a escrita, que define o aparecimento desse tipo de construção. Por outro lado, a escrita pode desempenhar um papel importante no uso dessa construção: como percebemos em (15a-c) e (16a-b), a relativa é utilizada na construção de personagens e situações relevantes para a significação global do texto e na localização circunstancial dessas situações. Nesse caso, temos um texto que é construído com mais de uma ação, mais de um personagem e com um volume maior de informações, diferentemente das interações típicas de crianças em idade de aquisição da fala, que se caracterizam basicamente por respostas às perguntas e estímulos dos adultos. O volume maior de informação faz com que os locais em que a relativa aparece sejam diversificados. Mais uma vez, é a função da relativa na interação que propicia o aparecimento de uma ou outra construção.

Considerações finais

Em relação aos tipos de relativas encontrados, os resultados apontam para uma grande frequência de relativas restritivas em comparação às relativas apositivas. É

possível encontrar explicação para esse comportamento no estatuto funcional dos dois tipos de OR: as do primeiro tipo são mais frequentes exatamente porque são mais úteis enquanto ferramentas de construção de referentes, sendo as do segundo tipo mais abstratas e de funcionalidade mais acessória, quando comparadas às primeiras.

Quanto à HA de Keenan e Comrie (1977), reafirmamos sua validade na análise dos dados do *cópus* selecionado, mas também formulamos alguns questionamentos. Em primeiro lugar, os dados dos alunos seguem, em geral, o postulado de que as funções de sujeito e objeto direto são as mais relativizadas. Em segundo lugar, relativizam-se as posições de oblíquo e genitivo, que consiste, como se sabe, no ponto de corte do português na escala.

Em relação às estratégias de relativização, ao contrário do esperado, a de retenção de pronome é pouco recorrente na relativização de posições mais baixas da hierarquia. A estratégia principal utilizada para a relativização dessas funções é a de lacuna, a mesma das posições de sujeito e objeto direto. A função de pronome relativo, que conta com apenas uma ocorrência no *cópus*, se faz presente no rol das estratégias das crianças, o que revela duas questões fundamentais: (i) por serem praticamente inexistentes, podemos, em consonância com Kenedy (2007) afirmar que essas construções de pronome relativo não fazem parte do inventário natural de estratégias de relativização PB, que conta quase exclusivamente com apenas uma estratégia: a lacunar; (ii) por serem restritas à escrita, as OR de pronome relativo já aparecem na escrita inicial infantil, ainda que de forma tímida. Assim, podemos perceber o papel do letramento formal no processo de aquisição das ORs.

Por fim, em relação à posição, encontramos um número considerável de relativas que aparecem encaixadas na OP, de modo a torná-la descontínua. O volume maior de informação dos textos escritos faz com que as posições em que a relativa aparece sejam diversificadas. Mais uma vez, é a função da relativa na interação que propicia o aparecimento de uma ou outra construção.

Desse modo, consideramos que a função da relativa e seu contexto de uso são responsáveis não só pela estrutura morfossintática das construções que estão sendo adquiridas como também desempenham papel crucial para que certos tipos de relativas apareçam ou não nos textos dos alunos. Desse modo, entendemos que o ensino das OR não pode estar desvinculado da reflexão sobre os contextos pragmáticos e funções textuais que desempenham.

Ademais, ao assumir que a estratégia de pronome relativo, considerada, em alguns casos, a única variante padrão pela gramática normativa, não faz parte do rol de estratégias do PB, mas que é, por outro lado, uma manutenção de uma forma típica da escrita formal por essa mesma gramática normativa, defendemos que ser função da escola o ensino dessa estratégia de relativização especificando sua funcionalidade em relação aos outros tipos de estratégias de que o PB dispõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2006.

CAMACHO, Roberto Gomes. Transparência e opacidade na seleção de estratégias de relativização no português. *Linguística* Vol. 27, p. 47-76, 2012.

_____. *Orações relativas no contexto da lusofonia*, Inédito.

CAPRISTANO, Cristiane Capristano. *Cópus de textos escritos coletados no âmbito do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem*, 2004.

_____. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 264f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

COMRIE, Bernard . *Language universals and linguistic typology*. Oxford: Blackwell, 1989.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Vilma Reche. *Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, 1998.

CRISTOFARO, Sonia. *Subordination*. Oxford: University Press, 2003.

DIK, Simon. *The theory of functional grammar*. Part II: Complex and derived constructions. 2 ed., by K. Hengeveld. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1997.

EVERETT, D. What does Pirahã grammar have to teach us about human language and the mind? *WIREs Cogn Sci* 2012, 3:555–563. 2012.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins. 1990.

KATO, M. A. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. *Estudos Linguísticos* (V Anais de Seminários do GEL). São Paulo, 1981 p. 1-16.

KEENAN, E. L. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (Ed.) *Language typology and syntactic description*. Cambridge: University Press. 1985, v.2.

KEENAN, Edward Louis; COMRIE, Bernard. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*. v.8. n.1. Cambridge, 1977, p. 63-99.

KENEDY, Eduardo. *A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas*. 237f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2007.

PERRONI, Maria Cecília. As relativas que são fáceis na aquisição do português brasileiro. *Delta*, 17, 1, 2001, p. 59-79.

SONG, J. S. *Linguistic typology*. Morphology and syntax. London: Lonmans. 2001.
TARALLO, F. L. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*, University of Pennsylvania, PhD Dissertation, 1983.

A ORDENAÇÃO DE CONSTITUINTES NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Erotilde Goreti PEZATTI¹

RESUMO

Tendo como arcabouço teórico a Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008), este estudo trata da ordenação de constituintes na sentença, considerando-a como um dos meios de expressão formal de relações e funções, resultante de princípios pragmáticos e semânticos que determinam a colocação dos elementos na oração. A proposta deste trabalho é chamar a atenção para esse aspecto muito importante da gramática do português, que, entretanto, raramente é tratado em sala de aula. A análise de cinco livros didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, revela que, de modo geral, a ordenação de constituintes é tratada em tópicos como colocação pronominal, concordância verbal e pontuação, com pouca ou nenhuma sistematização, desconsiderando-se os aspectos pragmáticos que motivam a colocação de constituintes em determinadas posições. Além disso, mesmo no tratamento de figuras de linguagem e de vícios de linguagem, não reservam espaço para o hipérbato, o anacoluto e a anástrofe, que se referem à alteração da ordem canônica. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é mostrar que a posição dos constituintes na oração obedece a determinações primeiramente pragmáticas, depois semânticas e, por último, sintáticas, já que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva, o que não pode ser ignorado pela escola, já que, nos PCNs, o que se propõe é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: funcionalismo, ordem de palavras, ensino de gramática, livro didático.

Introdução

A proposta deste estudo é chamar a atenção para um aspecto muito importante da gramática do português, que, entretanto, raramente é tratado em sala de aula – a ordenação de constituintes na sentença.

¹ UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Rua Cristóvão Colombo, 2265, CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil – pezatti@sjrp.unesp.br

A consulta a cinco livros didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, revela que, de modo geral, a ordenação de constituintes é abordada em tópicos como colocação pronominal, concordância verbal e pontuação, com pouca ou nenhuma sistematização, desconsiderando-se os aspectos pragmáticos que motivam a colocação de constituintes em determinadas posições.

Mesmo no tratamento de figuras de linguagem (metáfora, metonímia, antítese, personificação, hipérbole, aliteração, gradação, enumeração, zeugma) e de vícios de linguagem (pleonasma, barbarismos, solecismos), não reservam espaço para o hipérbato, o anacoluto e a anástrofe, que se referem à alteração da ordem dos constituintes, principalmente em estruturas próprias da língua oral.

Outro aspecto observado na consulta aos livros didáticos é que, de modo geral, as orações utilizadas como exemplos estão sempre na denominada ordem direta (SV(O)), seja nas explicações seja nos exercícios. Faraco e Moura (2003), por exemplo, ao tratar do sujeito, em nenhum momento mencionam a possibilidade de ele estar posposto ao verbo, apesar de, na p. 258, num exercício sobre adjuntos adnominais apresentar a oração *Em uma terra radiosa vive um povo triste*. Perdem Faraco e Moura a oportunidade de também abordar a questão da ordem ao falar do adjunto adnominal, exemplificando com a sentença de Mário Quintana *Porto Alegre, antes, era uma grande cidade pequena. Agora, é uma pequena cidade grande* (Faraco; Moura, 2003: 257).

Autores como Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) afirmam que, no português do Brasil, a ordem canônica (ou seja, a mais usual) é sujeito + verbo + complementos + adjuntos, enquanto Kanashiro (Projeto Araribá, 6ª. série, 2006: 230) declara que a ordem direta está relacionada à anteposição do sujeito ao verbo, e a ordem indireta, à posposição. Cereja e Magalhães (2002), por seu turno, só trazem para discussão a questão da ordenação de constituintes quando tratam da colocação pronominal (8ª. série, p. 277), e da concordância verbal com sujeito composto (Cereja; Magalhães, 2002: 212).

Como se vê, os autores, de modo geral, estabelecem ligação da ordem de palavras com aspectos de escrita formal, principalmente com pontuação e concordância verbal. Quando relacionam a alteração da ordem à mudança de sentido, não esclarecem, no entanto, o tipo de “mudança” e para que serve, ou seja, qual sua função no discurso. Fica claro que os autores intuem que a ordenação de constituintes é um aspecto da gramática, que é uma estratégia discursiva utilizada para alcançar os objetivos

comunicativos do falante/produzidor, mas não têm clareza a que isso serve. Esclarecer essa questão é um dos objetivos deste estudo.

1. A ordenação de constituintes em português

Conforme proposta dos PCNs, a escola deve privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação. Sendo assim, não pode ignorar que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva.

Isso implica que a gramática deve ser explicada por uma abordagem que leva em conta a natureza situada da comunicação linguística e que apresenta uma explicação da inter-relação entre linguagem e contexto. Assim a variação de forma deve ser explicada em termos de cognição e comunicação humanas, ou seja, as formas assumidas pelos enunciados são variáveis, mas limitadas pelas necessidades comunicativas do usuário. Em outras palavras, os limites de variação na língua são determinados por uma gama de propósitos comunicativos expostos a todos os usuários da língua e por restrições cognitivas a que estão sujeitos.

A ordenação de constituintes na sentença, vista sob o arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008), representa um dos meios de expressão formal de relações e funções, resultante de princípios pragmáticos e semânticos que determinam a colocação dos elementos na oração. Considerar a ordenação de constituintes como um mecanismo de expressão equivale a postular teoricamente sua funcionalidade, de modo que ordens alternativas podem ser usadas em diferentes condições e para diferentes propósitos. Em outras palavras, a posição dos constituintes na oração obedece a determinações primeiramente pragmáticas, depois semânticas e, por último, sintáticas, já que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva.

A ordenação dos constituintes é um dos meios de expressar formalmente relações e funções que variam de acordo com as intenções comunicativas do falante, conforme explicitado em Pezatti (2014). Desse modo, a colocação de constituintes na sentença está relacionada ao nível morfossintático, o da expressão, mas é motivada

pelos princípios de Iconicidade, Integridade de Domínio e pela Preservação de Relações de Escopo, conforme se verá adiante.

2. Ordem direta e indireta

No tratamento da ordem de palavras na literatura gramatical, uma questão abordada é a de anteposição e posposição do sujeito ao verbo. Kanashiro (6^a. série, 2006: 230), adotando a posição da tradição gramatical, considera que a “ordem mais comum em nossa língua” é a *ordem direta*, que corresponde à anteposição do sujeito ao verbo, e a *ordem indireta*, à posposição. Já Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (8^a. série, 2009: 89) afirmam que, no português do Brasil, a ordem canônica (ou seja, a mais usual) é sujeito + verbo + complementos + adjuntos.

Ora, a colocação do sujeito antes ou depois do verbo tem, na verdade, motivação pragmática, uma vez que está diretamente relacionada à distribuição da função pragmática Tópico aos constituintes sentenciais. A função Tópico é atribuída a um constituinte para fornecer uma orientação relativa à informação nova a ser apresentada; em outras palavras, o Tópico é um reflexo linguístico de uma instrução para o Destinatário resgatar uma informação no cotexto ou no contexto situacional (Hengeveld Mackenzie, 2008: 92). Dessa maneira, Tópicos contêm informação que pode ser inferida do contexto ou informação que pode ser ativada na memória episódica dos interlocutores. Relaciona-se, portanto, à dimensão Tópico-Comentário. Sentenças que se assentam em um Tópico é denominada na literatura linguística de Construção Categorical Tópico-orientada.

Conforme já observa Pontes (1987), o português se caracteriza como uma língua voltada para o Tópico, uma vez que não há restrição para atribuição da função Tópico aos constituintes sentenciais. O candidato mais natural a essa função é, sem dúvida, o constituinte que morfossintaticamente desempenha a função de Sujeito. Haja vista o equívoco da tradição gramatical ao definir a função sintática sujeito com um critério pragmático “sujeito é sobre o que se fala” e “o predicado é o que se diz do sujeito”. Na verdade, o sujeito só assume a posição inicial da oração, o que se chama de anteposição ou ordem direta, quando é também o Tópico da sentença, como exemplificam (1) e (2).

(1) **Os meninos** estavam entretidos com o carrinho. (Kanashiro, 6^a. Série, 2006,)

(2) **O Brasil** reserva muitas surpresas ao turista. (Kanashiro, 6ª. série ,2006)

Entretanto, a função Tópico pode ser atribuída a qualquer constituinte oracional, que assumirá impreterivelmente a posição inicial da sentença, uma vez que essa é a maneira de o português marcar essa função pragmática. Assim, podem ser Tópicos constituintes com função sintática de objeto direto, objeto indireto, adjuntos adverbiais e até predicados, conforme respectivamente exemplificam (3), (4), (5) e (6). Esse tipo de estrutura tem sido chamada de *ordem indireta* ou *não canônica*.

(3) **Essas coisas** os leitores mais espertos já sabiam. (Travaglia, Rocha, Arruda-Fernandes, 2009, 9ª. série)

(4) **A todos os bichos que passavam pelo caminho** pedia que a ajudasse. (Travaglia; Rocha; Arruda-Fernandes, , 9ª. Série, 2009)

(5) **À noite**, o trem sempre sai atrasado. (Kanashiro, 6ª. série ,2006)

(6) portanto **apascentar gado** é mais ou menos isto (Moç86:MeniniceMachamba:30)

O português caracteriza-se ainda por permitir, com muita facilidade, a ocorrência de Tópicos Múltiplos, conforme propõem Hengeveld e Mackenzie (2008: 94). Dessa forma, são possíveis construções, como (3), que apresenta os dois indivíduos (*essas coisas* e *os leitores*) sobre os quais se constrói o comentário, ou como (5), que indica tanto o cenário do estado-de-coisas evocado (*à noite*) quanto o indivíduo (*o trem*), que servem de suporte para o comentário.

Como se vê, a colocação de constituintes no início da oração não reflete exatamente uma estratégia de “chamar a atenção para o elemento que fica no início da sentença”, conforme consideram Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009, 9ª. série), mas sim de tomar esse elemento como suporte do comentário que vem a seguir. Na verdade, ao não distinguirem Tópico de saliência, implícito em “chamar a atenção”, os autores desencadeiam uma confusão com outro tipo de estratégia linguística usada pelos falantes para atingir seu objetivo comunicativo, denominada Ênfase, de que trataremos adiante.

Apesar de ser uma língua orientada para o Tópico, como acabamos de demonstrar, o português, para atender outras necessidades comunicativas, admite estrutura sem Tópico. É o caso de sentenças usadas para introduzir novas entidades no discurso. Esse tipo de estrutura, denominado *construção apresentativa*, representa uma

estratégia de atualização do Destinatário, pois indica a emergência de uma entidade referencial no discurso. Essa entidade terá, então, a função pragmática de Foco, conforme se verifica em (7), uma construção existencial com *haver*, e em (8), com *ter*.

(7) havia **uma contradição muito grande** (Bra87: Economia Sociedade:102)

(8) tem **uma escadaria de pedra** (Bra80: Fazenda:18)

Essas estruturas, ao introduzirem um novo referente no discurso, podem fornecer material de suporte para continuação do discurso, como (7), em que se explicita a seguir a “contradição” apresentada, ou meramente servir para montar o cenário discursivo, como (8), cuja entidade “uma escadaria de pedra” apenas participa da descrição de uma casa.

Outra estrutura que não apresenta Tópico, mas que tem um papel relevante na construção do discurso é a Construção Tética. Esse tipo de estrutura se caracteriza por apresentar um evento, estado ou situação globalmente, constituindo uma unidade entonacional fechada que, ao descrever uma situação, não especifica qualquer elemento como ponto de partida e ponto de vista. Nesse caso, a oração toda é o Foco. Isso permite ao falante sustentar, ampliar ou comentar a linha principal do discurso. As ocorrências em (9) e (10) constituem exemplos desse tipo de estrutura.

(9) caiu tudo abaixo (PT95:Bruxedos:23)

(10) começam a surgir as, as, as ravinas, (Ang97:Guerra e Ambiente:15)

Esses são casos típicos de posposição do sujeito, ordem inversa ou estrutura VS, geralmente tratada no ensino apenas quando se aborda a concordância verbal, principalmente quando o sujeito é composto, como o faz Cereja e Magalhães (2002), com os exemplos descontextualizados em (11) e (12).

(11) **Corria**, no quintal, o cachorro, o gato e a galinha. (Cereja; Magalhães, 2002)

(12) **Corriam**, no quintal, o cachorro, o gato e a galinha. (Cereja; Magalhães, 2002)

Como fica claro, as construções apresentativa, tética e categorial de Tópico correspondem a três diferentes estratégias discursivas utilizadas pelo Falante para atingir objetivos comunicativos distintos. Construções de Tópico, por conterem informação que pode ser inferida do contexto ou informação que pode ser ativada na

memória episódica dos interlocutores, participam da porção discursiva que leva o discurso para frente, ou seja, constituem orações de Figura² (Hopper; Thompson 1980). Corresponde ao que os autores denominam “ordem direta”. As construções apresentativa e tética, que correspondem ao que os autores denominam “ordem inversa”, por outro lado, pertencem à porção de Fundo, uma vez que, respectivamente, contribuem para a descrição ou montagem do cenário discursivo, ou sustentam, ampliam, comentam a linha principal do discurso.

3. Ordem e “Mudança de sentido”

De modo geral, os autores chamam a atenção para os efeitos de sentido que “a alteração da ordem” pode causar: ênfase e mudança de sentido. Não esclarecem, no entanto, o que significa *ênfase* e nem *mudança de sentido*. Os exemplos utilizados por Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) para levar os alunos a refletirem sobre os efeitos que a alteração da ordem pode causar são (13), (14), (15) e (16).³

- (13) a) Só João veio à reunião.
b) João só veio à reunião.
c) João veio à reunião só.
- (14) a) Tereza é uma mulher nova.
b) Tereza é uma nova mulher.
- (15) a) José comprou o carro de Paulo.
b) José comprou de Paulo o carro.
- (16) a) Meu filho não fez isto
b) Filho meu não fez isto!

Como é possível notar, há vários e distintos aspectos da gramática aí envolvidos. Com exceção de (13)c, em que se tem o adjetivo *só* em função de predicado, e de (15), que trata da posição do objeto direto e do indireto, os outros casos envolvem a ordem

2 Nos termos de Hopper e Thompson (1980), o material que fornece os pontos principais do discurso, a linha orientadora da comunicação chama-se ‘figura’ (*foreground*). Por outro lado, a parte do discurso que não contribui imediata e crucialmente para os objetivos do falante, mas que apenas sustentam, ampliam ou comentam o aspecto principal são chamadas ‘fundo’ (*background*).

3 No diálogo que estabelecem com o professor (escrita em azul, na margem da página), além de dar a resposta solicitada, eles o orientam sobre tais efeitos de sentido: ênfase, mudança de sentido.

dentro do **sintagma**. Em (13)a e b trata-se do uso da partícula *só*, geralmente entendida como um expletivo; em (14) e (16) o tema tratado é a posição do adjetivo e do pronome, respectivamente, em relação ao núcleo substantivo. Vamos por partes, já que cada caso envolve motivações diferentes.

À questão da ordem dentro da oração, em (13)c – *João veio à reunião só* – e (15)a e b – *José comprou o carro de Paulo. José comprou de Paulo o carro* –, já abordada na seção anterior, pode-se acrescentar o seguinte. A posição do adjetivo *só*, em (13)c, é determinada por motivação pragmática, uma vez que constitui o segundo predicado de uma estrutura de predicado verbo-nominal, sendo então a informação nova, ou seja, o **Foco**, o que o leva para a posição final da sentença. A mesma razão leva o objeto direto para a última posição em (15)b.

Na ordenação dentro do sintagma em (13)a, (14) e (16), por outro lado, estão envolvidas três questões distintas: a função pragmática Contraste (em *Só João veio à reunião* e *João só veio à reunião*), o modificador atitudinal (em *Tereza é uma nova mulher*) e a Ênfase (em *Filho meu não fez isto!*).

3.1 Ordem e função pragmática Contraste

A função pragmática Contraste⁴, ao lado de Foco e de Tópico, indica o desejo do Falante de assinalar diferenças entre um ou mais conteúdos comunicados ou entre um Conteúdo Comunicado e informações contextualmente disponíveis, seja no contexto seja na situação discursiva.

Operadores como *apenas* e *só* são utilizados pelo Falante para corrigir a informação pragmática do Destinatário, ao restringir um conjunto de itens pressupostos àqueles que considera ser adequados para a posição envolvida. Conforme mostra (13)a – *Só João veio à reunião* –, com o operador *só* o Falante opõe *João* a outras pessoas que poderiam ter participado da reunião. Em (13) b – *João só veio à reunião* –, o Falante restringe a ida de *João* à reunião e não a outro evento qualquer. Possivelmente é a essa diferença de escopo que os autores se referem quando dizem que há “mudança de sentido”. Essa partícula assinala, portanto, o desejo do falante de realçar diferenças particulares entre

4 Tanto Ênfase quanto Foco e Contraste envolvem saliência, por isso frequentemente são interpretados como uma única estratégia. Tipologicamente, no entanto, muitas línguas, como o português, distinguem claramente cada um desses conteúdos pragmáticos, conforme ficará claro neste trabalho.

duas informações; em outras palavras marca a função pragmática Contraste Restritivo. Com essa função, *só* se posiciona antes do elemento que escopa, o núcleo dentro do sintagma.

Por outro lado, *sobretudo* e *principalmente* indicam a pressuposição do falante de que o destinatário acredita haver mais de uma informação correta, sendo então sua responsabilidade (do falante) selecionar a mais importante. É o que se percebe em (17), em que o Falante deixa claro, pelo uso de *sobretudo*, que a explosão escolar ocorreu de modo geral em todos os níveis, mas o mais importante foi no nível secundário, e em (18), cujo contraste ocorre entre pessoas *do sexo feminino* e *do sexo masculino*. Nesse caso denomina-se Contraste Seletivo. Assim como *só* e *apenas*, *sobretudo* e *principalmente* posicionam-se antes do elemento escopado, ou seja, na posição inicial do sintagma.

(17) e isso vai-se traduzir numa primeira explosão escolar ***sobretudo no secundário***
(Ang97:EnsinoAngola:49)

(18) a maioria das:: pessoas ***principalmente do sexo feminino*** ficam grudadas em novela (DID-SP-234:631).

A função Contraste pode ainda ser marcada por *também*. Nesse caso, a intenção do falante é acrescentar uma informação, pois acredita que o destinatário dispõe de uma informação parcial, que necessita ser completada. Trata-se, portanto, de Contraste Expansivo, já que adiciona uma informação a outra pressuposta ou já mencionada. É o que se observa em (19), em que *também* assinala que a banda além de tocar em eventos toca ainda em procissões, e em (20), que não só o Gaspar teve problemas mas também seu pai e sua mãe. Nesse caso, o operador se coloca em posição final do sintagma se este estiver antes do verbo (cf. (19)); e em posição inicial, se o sintagma estiver depois do verbo (cf. (20)). Quando, no entanto, escopa toda a oração, posiciona-se no início da sentença, como em (21).

(19) vocês participam ***também em procissões*** (To-Pr96:Banda:36)

(20) **o pai e a mãe** *também* tiveram; muitos problemas (Ang97:JovemGaspar:91)

(21) *também* aparece a esterilidade (GB95:Aborto:56)

Como se vê, nesses casos o que determina a colocação dos constituintes é o princípio de Preservação de Relações de Escopo, ou seja, escopando a oração, o

operador de Contraste se coloca antes dela, já dentro do sintagma, o operador posiciona-se em torno do seu núcleo, antes ou depois dele, a depender do tipo de Contraste estabelecido.

3.2 Ordem e Modificador Atitudinal

Em (14) – a) *Tereza é uma mulher nova* e b) *Tereza é uma nova mulher* –, a alteração da ordem do adjetivo *nova* dentro do sintagma, indica, para os autores, “mudança de sentido”. Na verdade, a posição antes ou depois do núcleo assumida pelo adjetivo *nova* reflete a intenção do falante, em (14)a, de efetuar uma descrição objetiva do referente *mulher*, uma mulher com pouca idade; já em (14)b, a anteposição do adjetivo ao núcleo revela tratar-se de uma avaliação subjetiva, ou seja, a de indicar uma mulher transformada, independentemente da idade. Trata-se, então, de um modificador atitudinal.

Colocar os modificadores e operadores de conteúdo proposicional à esquerda do núcleo é a maneira de o português, que não dispõe de partículas especiais para isso, indicar avaliações subjetivas, reservando as posições à direita do núcleo para descrições objetivas.

Como se vê, não se tem na verdade “mudança de sentido” mas sim indicação das intenções comunicativas do falante: ser objetivo ou subjetivo.

3.3 Ordem e Ênfase

Os exemplos apresentados por Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) em (16)a – *Meu filho não fez isto* e (16)b *Filho meu não fez isto!* – trazem outra questão relativa à ordenação de constituintes, a que os autores têm apropriadamente denominado *ênfase*.

Essa categoria pragmática, no entanto, é sempre referida como uma forma de salientar constituintes, sendo muitas vezes confundida com Foco. Entende-se aqui, entretanto, que Ênfase se distingue da função pragmática Foco, e consiste numa

estratégia utilizada pelo Falante para intensificar, por meios lexicais ou gramaticais, um constituinte ou toda a expressão linguística, visando a atingir seus objetivos comunicativos. A intensificação de constituintes oracionais ou de toda oração pode ser indicada por meio de partículas como *ainda*, *já*, *mesmo*, como em (22)a, (23)a, (24)a. Compare as sentenças com suas correspondentes sem a partícula de intensificação, em (22)b, 23(b) e (24)b.

(22)a **ainda** com sol [as ovelhas] já estão encostadas (PT97:SerPastor:88)

(23)a **já** em sessenta e oito houve um surto de escolas, que foram abertas
(CV95:RaparigasCV:07)

(24)a eu **mesma** levei um susto agora (Bra80:Fazenda:105)

(22)b com sol [as ovelhas] já estão encostadas (PT97:SerPastor:88)

(23)b em sessenta e oito houve um surto de escolas, que foram abertas
(CV95:RaparigasCV:07)

(24)b eu levei um susto agora (Bra80:Fazenda:105)

Muito comumente, no entanto, a Ênfase pode ser indicada pela posição inusitada que o constituinte assume no sintagma, como em (25). É a essa estratégia de marcação de Ênfase que os autores se referem em (16), com a posposição do pronome possessivo *meu* ao núcleo nominal *filho* (*filho meu*), já que a posição canônica do possessivo é a anterior ao núcleo.

(25) e os filhos ficaram **todos** ricos (PT97:DesportoDinheiro:84)

4. Ordem e pontuação

A relação entre ordenação de constituintes e pontuação encontra-se, de modo geral, no emprego da vírgula. O uso da vírgula, no entanto, é um tanto controverso entre os autores. De acordo com Kanashiro (2006), ela serve para “marcar inversões dos termos da oração”, como em (26) e (27), separando o adjunto adverbial, e (28), separando o objeto indireto. O mesmo autor, entretanto, não a coloca em (29) para separar o sujeito posposto.

- (26) À meia-noite, os últimos convidados chegaram.
(27) À noite, o trem sempre sai atrasado.
(28) Ao meu irmão mais velho, meu pai deu um carro zerinho.
(29) Viajaram às pressas o fidalgo e seu escudeiro.

Faraco e Moura (2003), por seu turno, não separam por vírgula o adjunto adverbial anteposto, em (30). Assim também Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) não separam o objeto indireto anteposto em (31) e (32), e o sujeito posposto em (33).

- (30) Em uma terra radiosa vive um povo triste.
(31) A essa dança os irmãos Mawê deram também o nome de Waiperiá.
(32) A todos os bichos que passavam pelo caminho pedia que a ajudasse.
(33) e fomos nós esse alguém.

Na verdade, diferentemente do que propõe Kanashiro (2006), constituintes Tópicos não devem ser separados por vírgula, uma vez que pertencem à oração, seja como constituintes argumentais, como *a essa dança* em (31) e *a todos os bichos que passavam pelo caminho* em (32), seja como modificadores, como em *à meia noite* em (26), *à noite* em (27) e *em uma terra radiosa* em (30). O fato de serem constituintes oracionais se reflete na prosódia, sendo então construídos como uma frase fonológica (um sintagma) e não uma frase entonacional independente (uma oração).

Contrariando a tradição gramatical, propomos aqui que os adjuntos adverbiais antepostos, de qualquer extensão, não sejam separados por vírgula, já que são constituintes Tópicos, pertencentes à oração, o que simplifica a regra de emprego da vírgula dada, por exemplo, por Cunha e Cintra (2008: 659-60). Segundo os autores, no interior da oração a vírgula serve para isolar adjunto adverbial antecipado; observam, no entanto, que *quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los.*

Uma das dificuldades dos alunos é justamente identificar um constituinte de *pequeno corpo*, já que o autor não oferece nenhum parâmetro para isso, como por exemplo, quantidade de sílaba, complexidade sintática. Um advérbio pode ser curto

como *hoje*, mas pode ser longo como *anteriormente*. Esse tipo de regra mais confunde do que explica o uso de vírgula pelos alunos.

Dessa forma, assim como não se separa, por ser Tópico, o sujeito anteposto do predicado, não se deve separar também qualquer outro constituinte da oração com a função pragmática Tópico, seja objeto direto, objeto indireto ou adjunto adverbial.

Por outro lado, os sintagmas *o fidalgo e seu escudeiro* e *esse alguém*, respectivamente em (29) e (33), devem ser separados por vírgula, pois desempenham uma função retórica⁵ no desenvolvimento discursivo. Diferentemente dos anteriores, esses constituintes não pertencem ao ato discursivo (à oração) que os antecede; pelo contrário são atos discursivos distintos, cuja função é adicionar uma informação necessária para a correta interpretação da intenção comunicativa do falante. Esses atos discursivos, como um *afterthought*, corrigem/esclarecem uma informação, considerada pelo falante como não comunicativamente adequada. Nos exemplos dados esclarecem os sujeitos de terceira pessoa do plural e de primeira do plural, respectivamente. Como ato discursivo, correspondem a uma unidade de entonação, com ilocução própria, ou seja, a uma frase entonacional, por isso, na escrita, deve ser destacado do ato discursivo anterior pela vírgula.

A proposta aqui é que a vírgula só deve ser usada para separar constituintes pertencentes a atos discursivos distintos. Sendo assim, na escrita, as sentenças (26) e (27) devem ser grafadas sem vírgula, como em (26)a e (27)a, simplificando a regra da tradição gramatical de que só se separam adjuntos adverbiais antepostos de “grande corpo”. Já (29) e (33) devem ser grafadas com vírgula para separar atos discursivos distintos, como (29)a e (33)a.

(26)a À meia-noite os últimos convidados chegaram.

(27)a À noite o trem sempre sai atrasado.

(29)a Viajaram às pressas, o fidalgo e seu escudeiro.

(33)a e fomos nós, esse alguém.

5 A Retórica fundamentalmente se relaciona aos modos pelos quais os componentes de um discurso são ordenados para a realização da estratégia comunicativa do falante, e também às propriedades formais de enunciados que influenciam o destinatário a aceitar os propósitos do Falante.

Considerações finais

A consulta aos livros didáticos revela que os autores intuem que a colocação de constituintes na sentença está relacionada às intenções comunicativas do falante, uma vez que a relacionam a “mudança de sentido” e “ênfase”. Falta, no entanto, esclarecer o que significa cada um desses aspectos.

Como vimos, “mudança de sentido” relaciona-se tanto à diferença de escopo no uso de operadores de Contraste quanto à atitude proposicional (subjatividade) do falante. No primeiro caso, o que se tem é uma função pragmática, atribuída a um constituinte oracional, com o objetivo de realçar diferenças particulares entre dois ou mais Conteúdos Comunicados ou entre um Conteúdo Comunicado e informações contextualmente disponíveis, no cotexto ou na situação discursiva. No segundo caso, trata-se de um modificador de conteúdo proposicional, que se relaciona à especificação de atitudes proposicionais, ou seja, indica o tipo e o grau de comprometimento de um ser racional com o conteúdo proposicional apresentado.

Já “ênfase”, apesar de adequadamente usada pelos autores, não é devidamente definida, o que gera confusão com outras categorias pragmáticas, como a função Foco. Apesar de ambos envolverem saliência, a Ênfase consiste numa estratégia do Falante para intensificar, por meios lexicais ou gramaticais, um constituinte ou toda a expressão linguística para assim atingir seu objetivo comunicativo, enquanto a função pragmática Foco, atribuída a um constituinte oracional, sinaliza a seleção estratégica do Falante de informação nova, ou para preencher uma lacuna na informação do Destinatário ou para corrigir uma informação do Destinatário; em outros termos, constitui uma instrução de atualização do Destinatário.

Funções pragmáticas (contraste e foco), ênfase e modificador atitudinal referem-se a ações linguísticas distintas que obedecem aos propósitos dos falantes.

Todas essas questões impõem que o ensino de gramática considere o discurso como um todo, ou seja, o texto não poder ser apenas o pretexto para o ensino, de onde se extraem sentenças cuja análise ocorre fora do contexto onde estão inseridas. Ensinar gramática considerando o discurso como um todo é que é desenvolver a competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que precisam ser mobilizados adequadamente, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação, conforme ditam os PCNs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Cereja, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. 2002. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual.

Cereja, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. 2003. *Gramática Reflexiva*. São Paulo: Atual.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Faraco, Carlos Emílio; Moura, Francisco Marto. 2003. *Gramática Escolar*. São Paulo: Ática.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, Lachlan. 2008. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.

Hopper, Paul.;Thompson, Sandra. 1980. Transitivity in grammar and discourse. *Language* (Baltimore), v.56, n.2, p.251-99.

Kanashiro, Áurea Regina (ed.). 2006. *Projeto Araribá. Português*. São Paulo: Moderna.

Pezatti, Erotilde Goreti. 2014. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pontes, Eunice. 1987. *O Tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes.

Travaglia, Luiz Carlos; Rocha, Maura Alves de Freitas; Arruda-Fernandes, Vânia Maria Bernardes. 2009. *A aventura da Linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão.

A PLAUSIBILIDADE INTERPRETATIVA DE RELAÇÕES RETÓRICAS SOBREPOSTAS NA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Maria Beatriz Nascimento DECAT¹

RESUMO

Na articulação entre orações, além do conteúdo proposicional veiculado explicitamente, há relações implícitas, que são o significado que emerge entre essas porções de texto, sem necessariamente haver marcas linguísticas que as identifiquem. Chamadas por Mann & Thompson (1983, 1988) de "proposições relacionais", emergem da contiguidade entre duas orações, e colaboram na organização textual, conferindo-lhe unidade. Frequentemente, emerge mais de um significado entre as orações, originando mais de uma interpretação da relação que ali se estabelece; é a "sobreposição", apontada por Ford (1986), de relações retóricas funcionando simultaneamente, identificadas por julgamentos de "plausibilidade", que levam em conta o propósito comunicativo, baseando-se em critérios semânticos e pragmáticos. A Teoria da Estrutura Retórica - RST -, desenvolvida por funcionalistas da Costa Oeste Norte-americana, fundamenta este trabalho, proporcionando uma descrição da articulação de orações que leve em conta as relações implícitas entre elas, especialmente quando emerge mais de uma relação. Tal análise poderá ter reflexos no ensino do português: no desenvolvimento da habilidade de combinação oracional segundo os propósitos comunicativos do produtor do texto; na compreensão do texto, em termos das relações que o permeiam. Pretende-se evidenciar a possibilidade: de lidar-se com as relações retóricas sem recorrer-se a paráfrases da relação; e de tratar as relações retóricas no nível gramatical, de modo dissociado da presença de conectores, como mostra Taboada (2009). Finalmente, pretende-se deixar claro, como já mostraram Mann e Thompson (1988), que uma análise não pode ser vista como mais correta que outra, mas que uma análise pode ser plausível.

PALAVRAS-CHAVE: articulação de orações; relações retóricas; sobreposição; plausibilidade; funcionalismo.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Endereço de correspondência: Rua Via Láctea, 94/402, Bairro Santa Lúcia, CEP 30.360-270 Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, bdecat@uol.com.br

Considerando-se que é amplamente reconhecido que algumas partes da comunicação por meio da linguagem verbal são implícitas, este trabalho parte do princípio de que a compreensão de um texto depende, dentre vários outros fatores, do reconhecimento/identificação de relações implícitas, que se estabelecem entre suas partes e que permeiam todo o texto. Um dos objetivos da presente discussão consiste em apontar para a necessidade de um trabalho em sala de aula, no ensino da língua portuguesa, que leve os alunos a refletirem sobre as relações entre as partes do texto, a fim de que percebam que tanto a compreensão quanto a produção de um texto envolvem, entre outros aspectos, um mais profundo reconhecimento dessas relações que permeiam todo o texto e que o organizam. Dito de outra maneira, é preciso levar o aluno a entender que, na articulação entre orações, além do conteúdo proposicional que elas veiculam explicitamente, há relações implícitas, que são o significado que emerge entre duas porções de texto (sejam elas orações ou porções maiores), sem que haja necessariamente qualquer marca formal que as identifique, sejam essas marcas conectivos, tempo e modo verbais ou qualquer outra marca linguística que auxilie na identificação. Chamadas por Mann & Thompson (1983, 1988) de "proposições relacionais", elas emergem da contiguidade entre duas orações/porções textuais (em inglês, *spans*) e colaboram na organização da estrutura textual, conferindo-lhe unidade. Elas são, portanto, por um lado, a informação transmitida pelo texto e, por outro, um fenômeno de combinação, definido nas duas partes de um texto, permitindo perceber a relação entre essas partes, qualquer que seja o seu tamanho. Desse modo é que se pode dizer, conforme os autores acima, que a gramática da articulação de orações reflete a organização do discurso.

A discussão aqui proposta é fundamentada na Teoria da Estrutura Retórica - **RST (*Rhetorical Structure Theory*)**. Desenvolvida por pesquisadores da costa oeste dos Estados Unidos - e tendo como fundadores Sandra Thompson, William Mann e Christian Matthiessen - a RST caracteriza-se como uma teoria descritiva cujo objeto de estudo é a organização do texto em termos das relações que se estabelecem entre suas partes, sejam elas orações ou porções maiores de texto. Tais relações ("proposições relacionais") são descritas com base na intenção comunicativa do produtor do texto e na avaliação que ele faz de seu ouvinte/leitor/receptor, refletindo suas escolhas na organização de seu texto. Também referidas como "relações retóricas", ou "relações de coerência" (cf. Taboada, 2009), essas relações emergem entre uma porção **núcleo** (que realiza os objetivos centrais do falante/escritor) e outra, que é o **satélite** (de caráter

periférico, marginal), que serve de subsídio ao núcleo, conferindo unidade ao texto. Esse é, pois, o tipo de **relação núcleo-satélite**. Uma **relação** é, pois, a "conexão interpretável entre duas partes de um texto" (Ford, 1986). Outro tipo de relação é a **multinuclear**, em que cada porção de texto constitui, por si só, um núcleo. A representação gráfica desses dois tipos é dada através das figuras 1 e 2, a seguir.

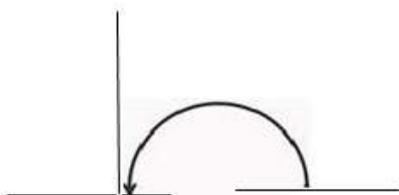


Figura 1 - Esquema de relação núcleo-satélite

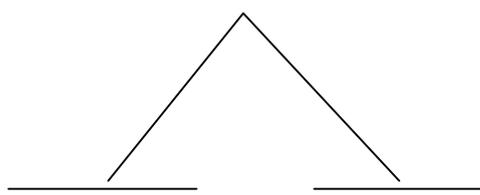


Figura 2 - Esquema de relação multinuclear

A RST contou, inicialmente, com uma lista de aproximadamente 25 relações do tipo **núcleo-satélite**², conforme mostra o Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Terminologia das relações retóricas núcleo-satélite

Relações de APRESENTAÇÃO: antítese, fundo, concessão, capacitação, evidência, justificativa, motivação, preparação, reformulação, resumo
Relações de CONTEÚDO: circunstância, condição, elaboração, avaliação, interpretação, meio, causa não volitiva, resultado não volitivo, alternativa (<i>otherwise, anti-conditional</i>), propósito, solução, incondicional, condição inversa (<i>unless</i>), causa volitiva, resultado volitivo

As relações do tipo **multinuclear** são: **conjunção, contraste, disjunção, junção, lista, reformulação multinuclear, sequência**.

Esse número já vem sendo expandido ou rediscutido em análises de vários pesquisadores (cf. Carlson e Marcu, 2001; Taboada, 2009), inclusive brasileiros (cf. Decat, 1993, 2001, 2010, 2014; Antonio, 2004; Campos, 2005; Pardo, 2005; Oliveira, 2010; Correia, 2011; Grijó, 2011; Neto, 2011; Nepomuceno, 2013; Costa, 2014; Ruchkys, 2014; Caixeta, 2015; Meira, 2015). Não se trata, portanto, de uma lista fechada, como já haviam preconizado Mann e Thompson (1988).

Dentre as relações núcleo-satélite estão aquelas já conhecidas como relações adverbiais, como causa, condição, concessão, circunstância, bem como outras,

² Lista inicial com as relações retóricas núcleo-satélite e multinucleares, com suas definições, pode ser encontrada em <http://www.sil.org/linguistics/rst> ; ou <http://www.sfu.ca/rst/01intro/intro.html>

apontadas acima, distribuídas por Mann & Thompson (1988) em **relações de conteúdo** (no plano **ideacional**, sendo, portanto, **informativos**) e **relações de apresentação** (no plano **interpessoal**, sendo, portanto, **intencionais**). Uma dessas relações não adverbiais é a de **elaboração**, cuja descrição é a que se segue:

Quadro 2 - Descrição da relação de *elaboração*

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N)	Restrições sobre o satélite (S)	Restrições sobre a combinação N + S	Intenção do autor
Elaboração	Nenhuma	Nenhuma	O satélite apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento do assunto que é apresentado no núcleo	Aumentar a potencial capacidade de L para executar a ação apresentada em N.

Na descrição de uma relação são considerados três aspectos: restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite, individualmente; restrições sobre a combinação núcleo + satélite; e a intenção do produtor do texto. Essa última costuma não ser levada em conta nas análises tradicionais. Entretanto, com base nos pressupostos da RST, as relações que emergem entre orações (num processo de articulação/combinção, e não de encaixamento) podem ser descritas levando-se em conta, por um lado, a intenção comunicativa do produtor do texto e, por outro, a avaliação que esse produtor faz de seu ouvinte/leitor, refletindo, assim, as escolhas organizacionais.

Em textos como os que se seguem,

- (1) "É o amigo (quase) virtual, que não é só aquele que a gente conhece pela internet, não, segundo a pesquisa Playground Digital, do canal pago Nickelodeon." (Cardoso, C. *Virtuais, mas nem tanto*. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 nov. 2007. Folhinha, p. 4-5)
- (2) "Você não tem que ganhar todas as vezes. Concorde em discordar." (Regina Brett)

a porção sublinhada, o satélite, elabora a porção anterior (em cada exemplo, ambas as estruturas são orações), no sentido em que ela acrescenta informações, específica, dá detalhes.

Emergência de relação de **justificativa** é o que se pode verificar na Figura 3 a seguir³, com texto de propaganda da Bombril (*apud* Campos, 2005) dado no exemplo (3):

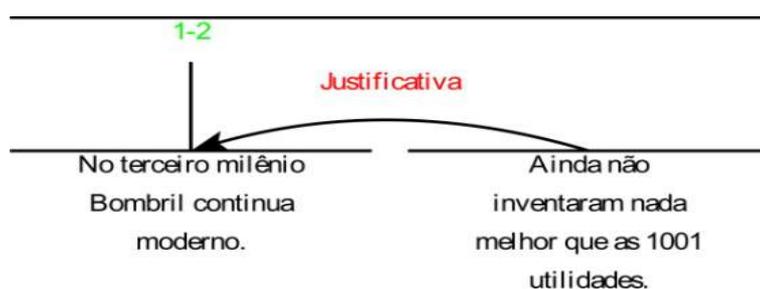


Figura 3 - Relação retórica de *justificativa*

(3) No terceiro milênio Bombril continua moderno. Ainda não inventaram nada melhor que as 1001 utilidades.

Frequentemente, emerge mais de um significado entre as orações, levando a mais de uma interpretação, ou ambiguidade, da relação que se estabelece entre elas; é a **sobreposição**, já apontada por Ford (1986), de relações retóricas que funcionam simultaneamente, sendo sua identificação resolvida por julgamentos de **plausibilidade**, que levam em conta o propósito comunicativo do texto e se baseiam em critérios semânticos e pragmáticos, uma vez que o analista lida com o texto produzido mas não tem acesso a seu produtor e nem mesmo ao interlocutor desse texto. Segundo Ford (1986) "reconhecer uma relação é dizer que é plausível que o produtor do texto tenha tido a intenção de mostrar tal relação, de tal modo que também é plausível que o leitor vá interpretar essa relação", ou melhor, vá também reconhecer essa relação, apontando que ela vai causar algum efeito no leitor. Assim, é preciso, na tarefa de uma análise em sala de aula, levar o aluno a detectar o objetivo do texto, o propósito para o qual foi criado: se com o propósito de informar (tendo, portanto, como objetivo "referir"), ou se

3 Os diagramas representados nas figuras 3, 5, 6, 7, 9 e 10, constantes deste trabalho, foram elaborados com o auxílio da ferramenta automática RSTTool, versão 3.45, de Mick O'Donnel (2000), disponível em <www.wagsoft.com>

para criar um efeito no leitor. Dessa forma é que as relações vão poder ser caracterizadas como semânticas ou pragmáticas, a depender do efeito pretendido no leitor/receptor. É o caso da relação de **elaboração**: ela acrescenta alguma informação, então é uma relação semântica, não sendo necessário, nesse caso, caracterizar o efeito ou a intenção, como pode ser visto pelos exemplos (1) e (2), dados anteriormente. É possível emergir uma relação semântica de **elaboração** tendo outra sobreposta a ela, uma relação de **motivação**, por exemplo, servindo a um propósito. Nesse caso, a relação de **motivação** é pragmática, tendo de ser caracterizada em função do efeito que ela vai produzir no leitor, como se pode ver no exemplo (4) abaixo, dividido, para análise, em unidades informacionais e representado pela Figura 4, em que a relação de **motivação** emerge em consequência da combinação do texto com o contexto:

(4) Eu dormia com:: três quatro travesseiros... sabe? Porque eh eh::
 a impressão que eu tinha... era de que:: se eu fosse::... ficar na
 posição... horizontal... eu não ia respirar... porque tinha uma
 coisa aqui dentro...(NDO4F, 12, 160-165; *apud* Decat, 2001 [1993])

Unidades informacionais:

1. eu dormia com:: três quatro travesseiros... sabe?
2. porque eh:: a impressão que eu tinha... era de que:: eu não ia respirar
3. se eu fosse:: ficar na posição... horizontal
4. porque tinha uma coisa aqui dentro...

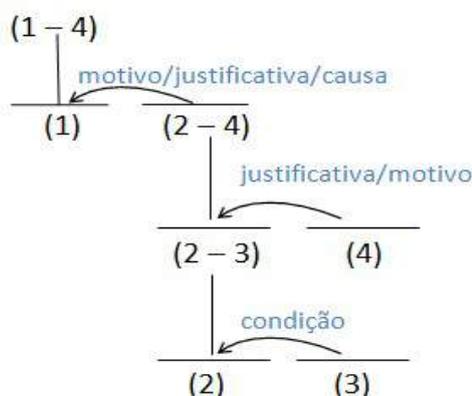


Figura 4 - Estrutura retórica do exemplo (4)

Mesmo uma relação de **elaboração** (assim como uma de **antítese**) pode ser interpretada diferentemente, caso funcione como relação pragmática.

Um outro exemplo de relação pragmática é a de **capacitação**; ela elabora, porque detalha, mas também capacita o leitor a executar a ação expressa no núcleo (ou porção anterior), como faz a informação de "número de telefone" dada no texto do exemplo (5) abaixo, retirado de um folheto publicitário (*apud* Nepomuceno, 2013), aqui apresentado com sua divisão em unidades de informação:

(5) - (texto do folheto publicitário)

1. Gostou?
2. Alugue na Master
3. 3222-3344

No texto dado em (5), entre as porções (1) → (2-3) emerge relação de **causa/ condição**; entre (2) ← (3), a relação é de **capacitação**. Outra análise plausível é a que identifica na porção 1 um problema, dando origem à leitura de que, entre a porção constituída pelas unidades 2 e 3 e a porção 1 emerge uma relação de **solução** (muito comum em estruturas de pergunta-resposta do tipo acima).

Diante da possibilidade de emergência de mais de uma proposição relacional, ou relação retórica, ou relação implícita, entre duas porções textuais (*spans*) - no caso aqui em discussão, entre duas orações que se combinam - o analista se vale de julgamentos de **plausibilidade**, mais do que de 'certeza', na decisão sobre qual relação melhor reflete a intenção comunicativa. Como foi dito acima, lança-se mão de critérios semânticos e pragmáticos. Nesses julgamentos, o analista compartilha das convenções culturais do escritor e dos possíveis leitores de um determinado texto, embora não tenha acesso direto nem ao produtor/escritor nem ao leitor/receptor. Como mostram Mann e Thompson (1988), esses julgamentos são feitos com base no conhecimento direto que o analista tem do texto, mais do que do leitor; e, por isso, são julgamentos da perspectiva do escritor/produtor. O analista procura, então, levantar razões plausíveis sobre a intenção do escritor/falante na produção do texto, tendo em vista o campo de efeito de uma relação. Por exemplo, o reconhecimento de uma relação de **condição** entre as duas orações do texto dado em (6) não depende da presença de um conectivo dado tradicionalmente como condicional (o caso de "se"):

(6) "Lê o passado e ficarás preparado para o futuro." (Meira, 2011:100) (rel. ret. de **condição**)

Da mesma forma, a relação retórica de **elaboração** que emerge entre as porções [A] e [B] do exemplo (7), num movimento [A] ← [B], não é marcada com nenhum tipo de conector:

(7) "A sorte é como um raio [A], nunca se sabe aonde vai cair"[B] (Meira, 2011:106)

Assim, para cada relação "a definição se aplica somente se é plausível para o analista que o escritor quis usar esta porção do texto para alcançar o EFEITO" (Mann & Thompson, 1988:258 - Tradução minha).

Vista sob essa perspectiva, uma análise que se baseie na RST é uma "abordagem funcional do texto como um todo" (Mann & Thompson, 1988:258). Encontra-se aí, portanto, a relevância da RST para o ensino, uma vez que as análises se baseiam mais em estruturas de funções do que de formas, levando em conta as seguintes propriedades (Mann & Thompson, 1988:259-260):

1. as relações não são necessariamente expressas por meio de orações;
2. as relações podem ser veiculadas sem a presença de qualquer marca ou sinal que as identifique. Como já havia apontado Ford (1986), algumas relações emergidas entre porções são de difícil associação a algum sinal linguístico particular (por exemplo, os conectivos). Para ilustrar esse aspecto, e observando os dizeres encontrados numa placa de rua, como no exemplo (8), a seguir

(8) PROIBIDO ESTACIONAR. [A]
SUJEITO A REBOQUE. [B]

- em que não há nenhuma marca de identificação da relação estabelecida entre as duas porções - pode-se interpretar que emerge entre as porções uma relação de **motivação** de B para A, ou uma relação de **consequência** (B é consequência de A). Tem-se, pois, aí, uma sobreposição de relações, interpretadas simultaneamente;

3. as proposições relacionais correspondem às relações da estrutura retórica do texto, de cujas partes emerge uma relação retórica;

4. as proposições relacionais são essenciais para a coerência do texto.

Assim, reconhecer as relações de um texto é essencial para entender o texto (Mann & Thompson, 1988:260). Conforme Mann e Thompson (1988:260-261) apontam, "as proposições relacionais desafiam teorias da linguagem que igualam o efeito de comunicação de um texto com os "sentidos" de suas sentenças e compõem aqueles significados a partir dos significados de suas estruturas sintáticas e itens lexicais". Uma vez que a proposição relacional está ligada diretamente à intenção do autor/produtor, múltiplas análises podem ser devidas a diferenças de juízos de plausibilidade.

Para a decisão quanto a qual relação sobressai, em situações dessa natureza, uma das estratégias é verificar a direção da interpretação, como se pode ver através do exemplo (9), a seguir,

(9) Aquele homem faz altos negócios. [A] Ele está certo de que vai comprar aquele edifício. [B]

em que a relação que emerge entre as porções [A] e [B] pode ser de **evidência** ou de **causa**. A direção da relação muda para cada caso:

a) evidência: [B] é evidência de [A] - Direção da relação = [A] ← [B]

b) causa: [A] é causa de [B] - Direção da relação = [A] → [B]

Conforme essa direção, a relação retórica coloca o falante/produtor mais presente na situação comunicativa. Isso é o que se pode ver também numa relação de **justificativa**, tal como mostrada para o exemplo (4), dado anteriormente, que é centrada no falante. Também interna ao falante é, por exemplo, uma relação de **conclusão**; já uma relação de **resultado**, por ser ideacional, é parte de um grupo de relações voltadas para o conteúdo da porção textual (esse tipo de relação não leva em conta nem autor nem leitor). Observe-se o exemplo (10):

(10) Me responde de novo [A] e eu te arrevento os dentes![B]

Nele, são plausíveis duas análises. Numa primeira, entre as porções [A] e [B], ambas orações, emerge uma relação de **resultado**, em que [B] é resultado de [A]. Uma segunda análise interpreta [A] como uma **condição** para [B]. Também de **resultado** ou

condição pode ser interpretada a relação que emerge entre as porções [A] e [B] do exemplo (11), abaixo, cujo texto foi retirado do anúncio publicitário de uso do sal grosso, apresentado após o exemplo:

(11) Use sal grosso:[A] as outras carnes vão ficar com inveja [B]



Anúncio publicitário 1: Bachir Carnes Especiais

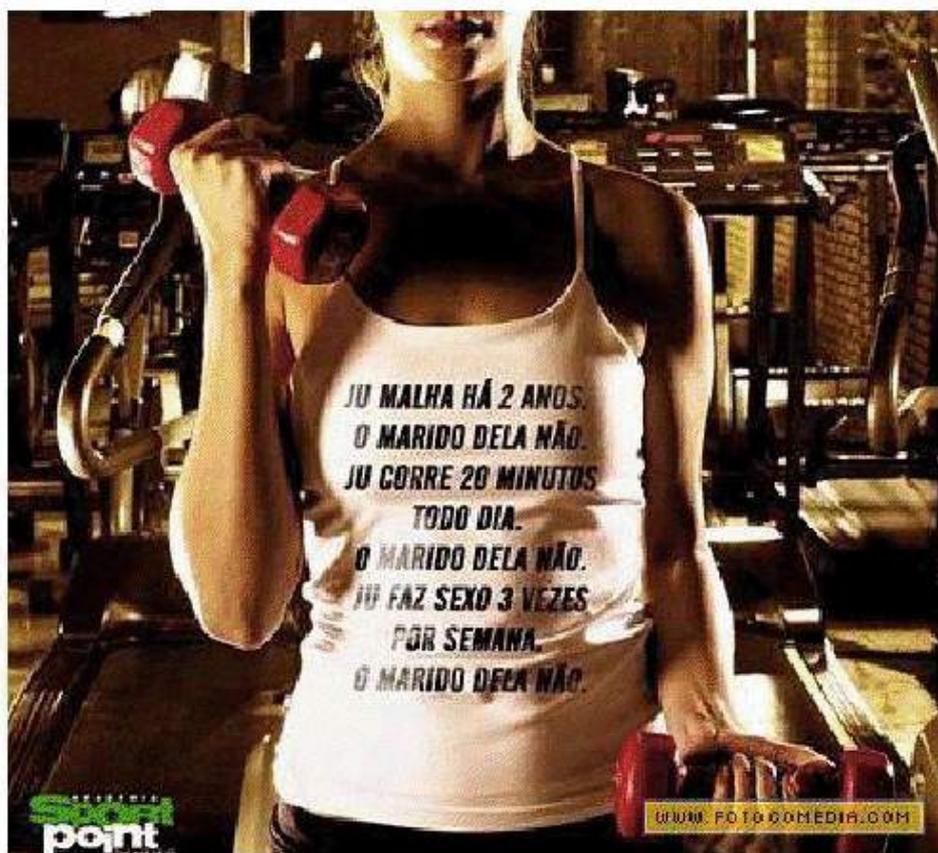
Pode-se ter, primeiramente, uma leitura segundo a qual a realização da situação apresentada no Núcleo (2ª oração, porção B) depende da realização da situação apresentada no Satélite (1ª oração, porção A). Nesse caso, o satélite [B] apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada, relativamente ao contexto situacional do satélite; e o leitor reconhece de que forma a realização do Núcleo (a porção A) depende da realização do satélite [B]. Já uma segunda leitura mostraria a emergência da relação de **resultado**, tendo em vista que o Satélite (2ª oração, porção B) não representa uma ação voluntária; o Núcleo (1ª oração, porção A) causa a situação dada no Satélite (porção B), e isso é reconhecido pelo leitor.

Assim, ao lidar com relações ambíguas, o essencial numa análise de cunho funcionalista é que se justifique qual relação é mais "apropriada", ou **plausível**. Dessa forma, pode-se levar o aluno a detectar a diferença entre uma causa e uma justificativa, principalmente em estruturas com a presença do conector "porque". Numa análise baseada na RST não importa, por exemplo, se se trata de uma oração coordenada ou de uma subordinada (como várias análises costumam estabelecer, para a diferenciação entre justificativa e causa, respectivamente); importa saber, como foi mostrado na análise do exemplo (4), dado anteriormente, que na relação entre uma oração e outra há um **núcleo** e um **satélite**, entre os quais se estabelece uma causalidade voltada para o

conteúdo (relação de **causa**), ou orientada para a comunicação (relação de **justificativa**).

Enfim, na atividade de ensino da língua, deve-se levar o aluno a entender que a relação semântica diz respeito ao assunto, e a relação pragmática explicita o propósito de aumentar o sucesso de um objetivo do texto, um efeito sobre o leitor. Em outras palavras, as relações pragmáticas sempre se relacionam ao propósito comunicativo.

Vejam os mais alguns exemplos de sobreposição de relações, desta vez no nível macro da organização textual. Observe-se o texto dado em (12), já dividido em unidades de informação, numeradas de 1 a 6, tirado do seguinte anúncio publicitário de uma academia de ginástica:



Anúncio publicitário 2: Sport point

- (12) 1. JU MALHA HÁ 2 ANOS.
2. O MARIDO DELA NÃO.
3. JU CORRE 20 MINUTOS TODO DIA.
4. O MARIDO DELA NÃO.
5. JU FAZ SEXO 3 VEZES POR SEMANA.
6. O MARIDO DELA NÃO.

Numa leitura considerada "ingênua", tem-se a seguinte estrutura das relações retóricas emergentes entre as diversas porções do texto:

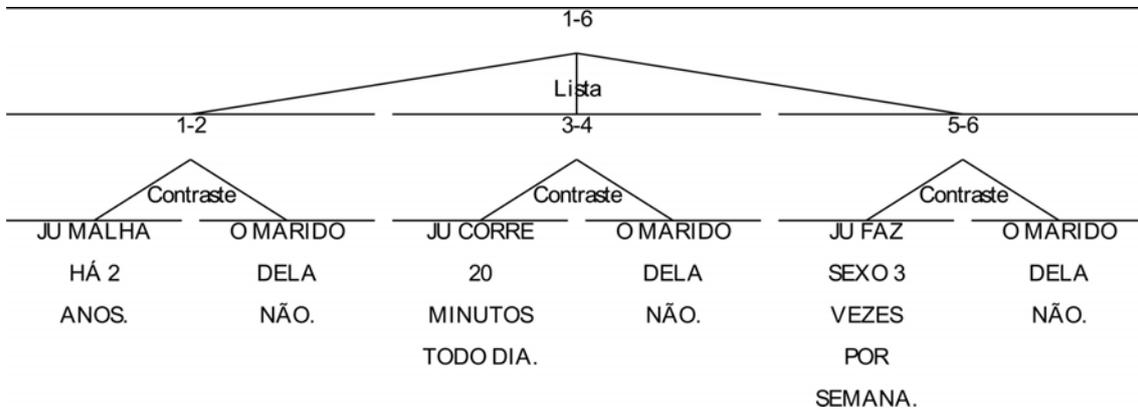


Figura 5 - Primeira leitura do Anúncio publicitário 2

Uma primeira divisão do texto apresenta três porções (1-2, 3-4 e 5-6) que estão numa relação de **lista** entre si. Isso significa que as três porções são consideradas de mesmo valor retórico em relação ao texto como um todo. Em um nível mais baixo da estrutura retórica, cada conjunto é constituído de duas porções, relacionadas entre si por **contraste**, que é, na RST, uma relação multinuclear, assim como a de **lista**. Por outro lado, é possível construir um outro sentido para o texto de anúncio, tal como mostrado pelo diagrama na Figura 6 abaixo:

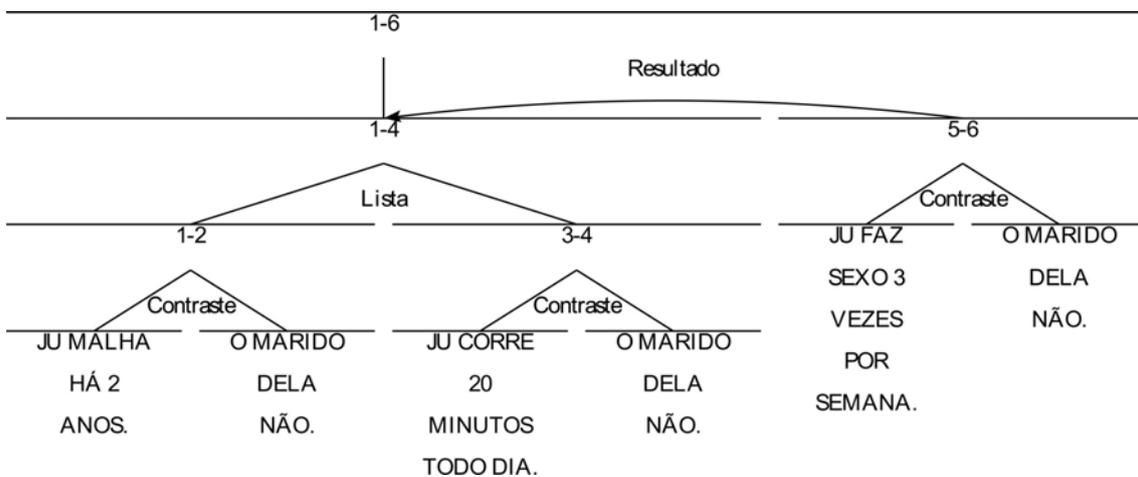


Figura 6 - Segunda leitura do Anúncio publicitário 2

Nessa segunda leitura, leva-se em conta a intenção do produtor do texto, assim como aspectos culturais relativos à atividade sexual fora do casamento. Tais informações vão levar a reconhecer-se a emergência da relação retórica de **resultado**, detectada entre o terceiro conjunto (5-6) de relações de **contraste**, por um lado, e os outros dois conjuntos (1-2 e 3-4), que formam, entre si, uma **lista** num nível diferente da estrutura.

Observe-se, agora, as duas figuras a seguir, relativas à estrutura retórica de um texto intitulado "Cuidados com a pia".⁴ Entre o corpo do texto, constituído das porções 2-6, e o título emerge a relação retórica de **elaboração**, que vai especificar quais são os cuidados que se aconselha ter com a pia de uma cozinha. Pelos diagramas exibidos nas figuras 7 e 8 evidencia-se a plausibilidade das duas análises atribuídas ao texto.

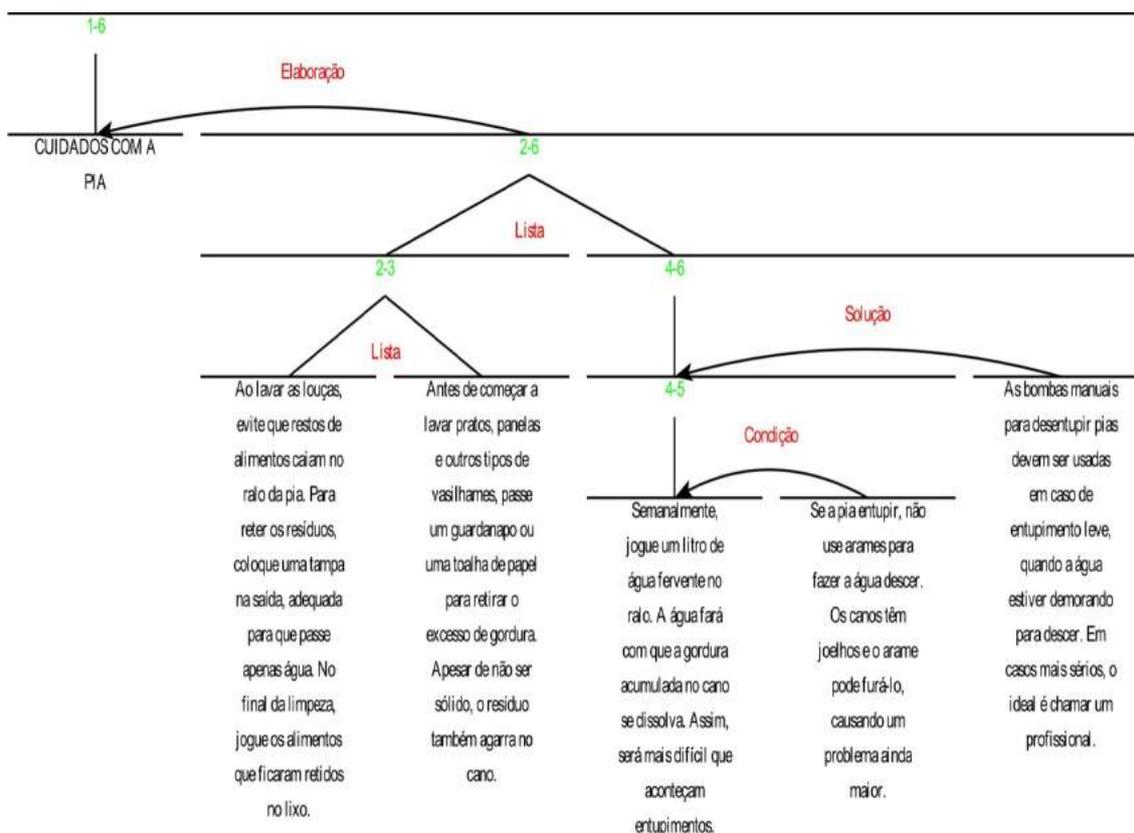


Figura 7 - Primeira análise do texto "Cuidados com a pia"

4 O texto em sua formatação original pode ser encontrado em <http://www.em.com.br>

Elaboração

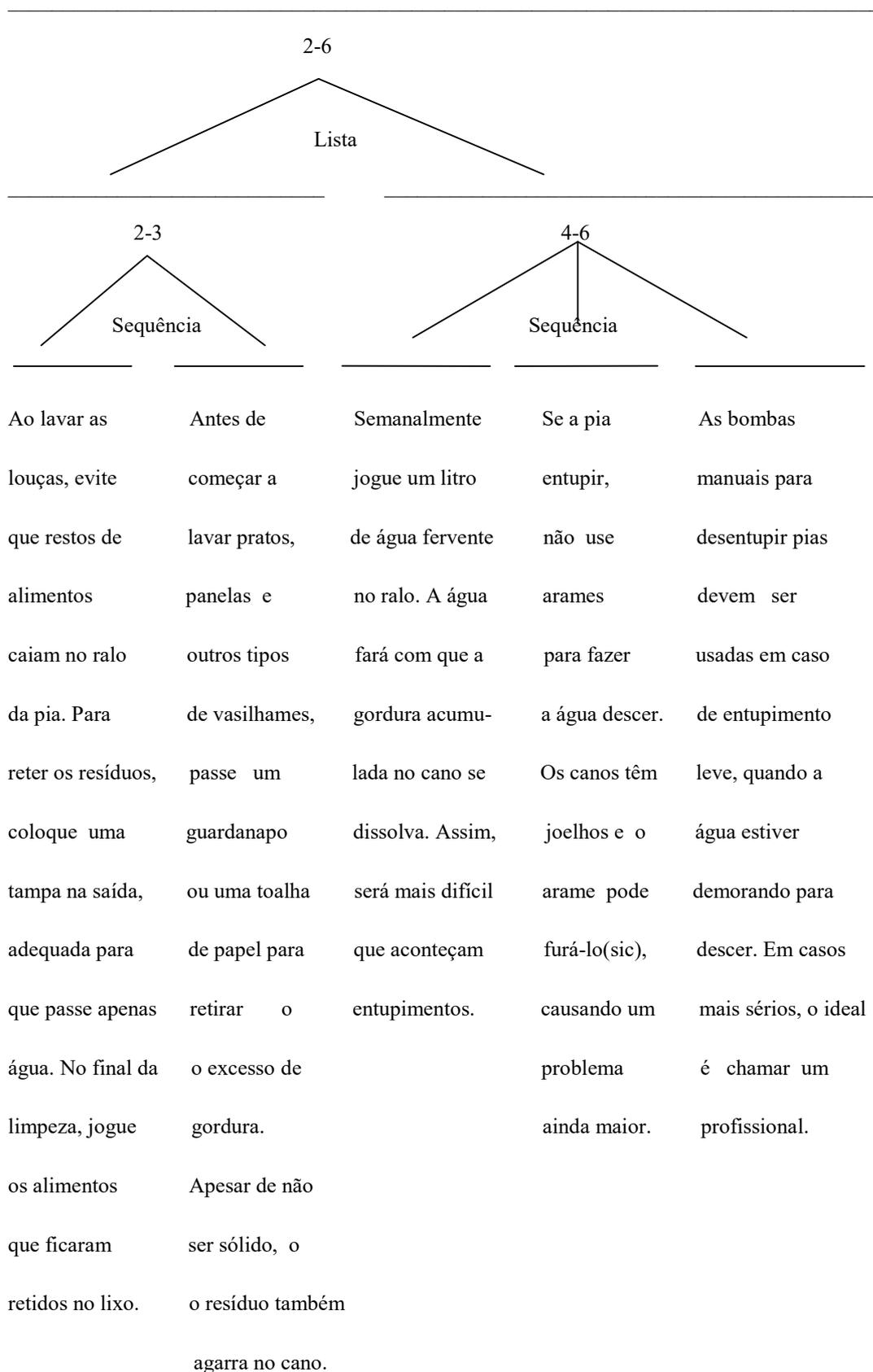


Figura 8 - Segunda análise do texto "Cuidados com a pia"

Primeiramente, é preciso esclarecer que a Figura 8 representa apenas uma parte da estrutura retórica do texto, a que está numa relação de **elaboração** com o título "Cuidados com a pia". É nessa parte que se encontra a diferença entre as duas análises. Na segunda delas, que reflete uma leitura mais simples, as cinco porções em que o texto foi dividido agrupam-se em dois blocos textuais: um com duas porções e outro com três. As porções textuais no interior de cada um dos dois blocos estão em relação de **sequência**, exibindo, assim, a multinuclearidade desse tipo de relação. Por sua vez, os dois blocos estão numa relação de **lista**, também multinuclear, o que evidencia a função igual exercida pelos dois blocos na elaboração do que é veiculado no título. Já na primeira análise, de leitura um pouco mais elaborada, as três porções que constituem o segundo bloco na relação de **lista** exibem a emergência de outras duas relações retóricas: a de **condição**, entre as duas primeiras porções; e a de **solução**, que relaciona a terceira porção como um satélite do conjunto formado pelas duas porções anteriores. Outra diferença está na consideração de que a relação que emerge entre as duas porções do primeiro bloco é a de **lista**, não se reconhecendo, nesse caso, uma sequenciação dos fatos relatados em cada uma das porções, como mostrado na Figura 7. Análises desse tipo evidenciam a plausibilidade da múltipla interpretação que se atribui a um texto, o que precisa de ser mais explorado em sala de aula, não só no trabalho de compreensão do texto como também de sua produção.

A possibilidade do surgimento de diferentes relações retóricas é também a que mostra a análise desenvolvida por Meira (2015), exemplificada aqui nas figuras a seguir, relativas à estrutura retórica da sequência textual "Pai rico, filho nobre, neto pobre", inserida em textos da internet examinados pela autora. Meira procurou mostrar a diferença de leitura entre as relações de **antítese** e de **concessão**, entre outras relações de possível emergência entre as partes dessa sequência textual.

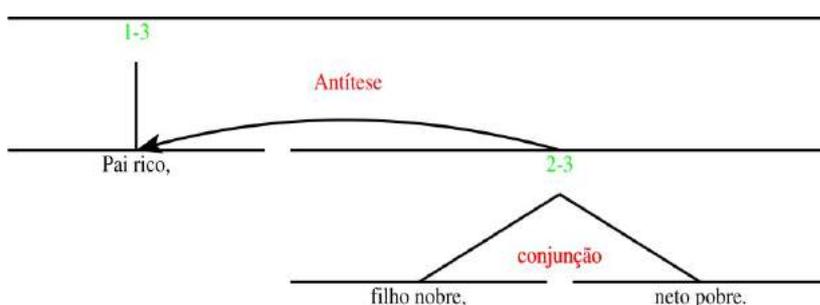


Figura 9 - Relação de antítese

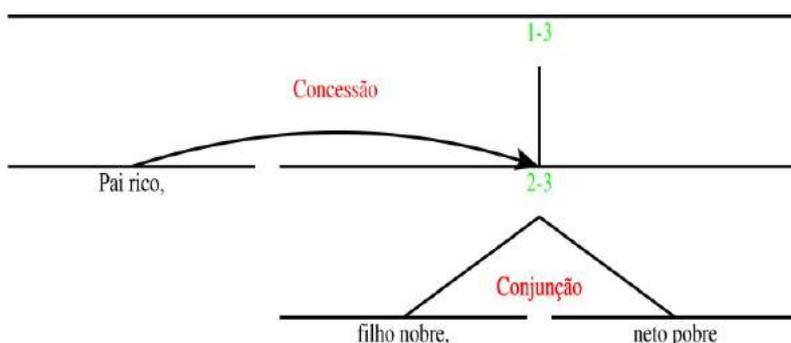


Figura 10 - Relação de concessão

Procurou-se mostrar, nesta discussão, como uma análise que leve em conta as relações implícitas entre as partes de um texto, em especial entre duas orações, admitindo a possibilidade de emergência de mais de uma relação, poderá ter reflexos no ensino do português, seja no desenvolvimento da habilidade de combinação de orações para se atingir os propósitos comunicativos do produtor do texto, seja na compreensão do texto, em termos das relações que o permeiam. Pretendeu-se mostrar que é possível lidar com as relações retóricas diretamente, sem se recorrer a expressões linguísticas correspondentes que serviriam de paráfrases da relação; e que é possível, em sala de aula, tratar as relações retóricas no nível gramatical, de modo dissociado da presença de conectores, como mostra Taboada (2009). Finalmente, pretendeu-se reiterar a posição defendida inicialmente por Mann e Thompson (1988), seguidos por outros estudiosos da RST, de que uma análise não pode ser vista como mais correta que outra, mas uma análise pode ser plausível.

Não se quer dizer aqui que definir uma relação ou identificá-la no texto - em especial, na contiguidade de duas orações - seja uma tarefa fácil. Tampouco se pretende defender a ideia de que só a RST pode resolver os problemas advindos da sobreposição de relações, nem mesmo que ela é a única teoria que explica a relação entre orações ou porções textuais de outra natureza. Trata-se, ao contrário, de mostrar que, por trabalhar com critérios de plausibilidade, a RST permite ao professor um trabalho que leve o aluno, como receptor em situação real de uso da língua, a construir os sentidos do texto, num trabalho de parceria com o produtor do texto. Isso se aplica também à situação em que o aluno é o próprio produtor. A consideração da plausibilidade nessa tarefa de ensino permitirá que não se veja mais o texto somente como um produto, mas como um processo, em que os traços de correspondência entre as relações sejam melhor identificados.

Assim, é possível aplicar-se atividades de reconhecimento de relações nucleares e periféricas, na microestrutura, nos processos de compreensão e produção textual; é possível identificar as proposições relacionais, implícitas, em termos do tipo de informação que elas veiculam para a compreensão do texto, ou do resultado obtido na organização/junção das partes do texto; é possível reconhecer o tipo de conector, ou marcador discursivo, que mais adequadamente assinala uma determinada relação retórica. Uma contribuição a mais da RST é a de permitir que o aluno possa reconhecer, com mais facilidade, o papel dos conectores, quando esses se materializam na articulação de orações, levando-os a perceber a função e o papel desses elementos como sinalizadores da relação retórica implícita, ou da "proposição relacional".

Visto dessa maneira, o tratamento das relações retóricas no nível gramatical, ou seja, o da articulação de orações em sala de aula deixa de estar associado à presença de conectores e passa a privilegiar as relações mantidas entre as orações. Considera-se, portanto, que um trabalho dessa natureza com a gramática na escola pode conduzir o aluno a uma reflexão sobre as relações que se estabelecem não somente no nível micro da combinação entre orações como também no nível macro da organização do texto.

A RST mostra-se, assim, uma teoria que conduz para a 'eficiência'/adequação de uma análise voltada mais para as funções e relações do que para classificações baseadas nas formas; e, o mais importante, que conduz a um melhor entendimento, por parte do aluno, da estrutura organizacional de um texto, seja em sua produção, seja em sua compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antonio, Juliano D. 2004. *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português*. Tese (Doutorado). Araraquara: FCL/Universidade Estadual Paulista.

Bachir Carnes Especiais. <http://www.bachircarnesespeciais.com.br>

Caixeta, Geovane F. 2015 "*Que bom, que bom, ai, que bom!*" *Da existência da relação retórica de interjeição*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Campos, Rosane C.S. 2005. "*A propaganda é a alma do negócio*": *uma proposta de análise funcional-discursiva do anúncio publicitário*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Carlson, Lynn; Marcu, Daniel. 2001. *Discourse tagging reference manual*. ISI Technical Report ISI-TR-545. Disponível em <nfs/isd/marcu/tagging-ref-manual12.mif>

Correia, Maria Risolina F.R. 2011. *Estrutura retórica do texto e a articulação de orações no artigo de opinião: uma abordagem funcionalista*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Costa, Rafaela D. 2014. *A organização das construções de 'por exemplo' em português: uma abordagem à luz da teoria da estrutura retórica*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Decat, Maria Beatriz N. 1993. *"Leite com manga, morre!": da hipotaxe adverbial no português em uso*. Tese (Doutorado). São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Decat, Maria Beatriz N. 2001. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: Decat *et al.* *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas: Mercado de Letras, p. 103-166.

Decat, Maria Beatriz N. 2010. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: Marinho, J.H.C.; Saraiva, M.E.F. (orgs.) *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.231-262.

Decat, Maria Beatriz N. 2014. *A Teoria da Estrutura Retórica: fundamentos e contribuições*. Conferência. II SEDiAr, 5 a 7 nov. 2014. Belo Horizonte: Faculdade de Letras /Universidade Federal de Minas Gerais.

Ford, Cecilia E. 1986. Overlapping relations in text structure. In: Delancey, S.; Tomlin, R.S. (Eds.) *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Pacific Linguistics Conference*. Department of Linguistics, University of Oregon, p. 107-123.

Grijó, Carmen S.B. 2011. *O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 1983. *Relational propositions in discourse*. ISI/RR-83-115.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text* (8): 243-281.

Mann, William C.; Thompson, Sandra A. 2000. Toward a theory of reading between the lines: an explorations in discourse structure and implicit communication. 7th **IPrA** International Pragmatics Conference. **SIL** International and University of California at Santa Barbara, julho de 2000.

Meira, Ana Clara G.A. de. 2015. *CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU: uma análise das relações retóricas a partir do uso dos provérbios como estratégia*

argumentativa em textos da internet. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Nepomuceno, Arlete R. 2013. *Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Neto, Elizane Pereira. 2011. *Um novo olhar sobre o uso da forma lexical "Aqui", no gênero textual bate-papo por computador, à luz da Teoria da Estrutura Retórica*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Oliveira, Maria Carmen de. 2010. *A retextualização de texto do gênero infográfico: uma análise da estrutura retórica*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Pardo, Tiago A.S. *Métodos para análise discursiva automática*. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos:SP.

Ruchkys, Angélica A. 2014. *As relações retóricas e a articulação de dispositivos e de orações no Capítulo I da Constituição Brasileira de 1988*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Sport point. <http://www.fotocomedia.com>

Taboada, Maite. 2009. Implicit and explicit coherence relations. In: Renkema, J. (Ed.) *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.

ORAÇÕES ADVERBIAIS REDUZIDAS DE GERÚNDIO: O ENSINO DO PORTUGUÊS E A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

Ana Maria Paulino COMPARINI¹
Lisângela Aparecida GUIRALDELLI²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central discutir o modo como são tratadas as orações adverbiais reduzidas de gerúndio pelas gramáticas prescritivas e pelos livros didáticos, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a finalidade de verificar em que grau essa abordagem se aproxima ou se distancia da descrição deste tipo de adverbial no uso cotidiano. Para tanto, foram utilizados os fundamentos metodológicos da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), verificando-se como tais embasamentos podem contribuir para que se faça uma abordagem mais ampla das orações adverbiais reduzidas de gerúndio, levando os alunos à reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua. Para a análise dos dados, foram utilizadas ocorrências de uso real extraídas da mídia virtual que compõe a esfera jornalística. Os dados revelam que, dependendo da situação comunicativa em que estão inseridas, elas podem autorizar mais de uma interpretação, possíveis de serem recuperadas pela intuição do interlocutor por meio do próprio contexto; também revelam que as orações adverbiais reduzidas de gerúndio possuem sujeito correferencial ao da oração principal, são orações factuais e, geralmente, apresentam-se como estado-de-coisas.

PALAVRAS-CHAVE: Orações adverbiais; Gerúndio; Gramática Discursivo-Funcional.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, as orações adverbiais reduzidas de gerúndio não se iniciam por pronome relativo ou por qualquer conjunção subordinativa, com o verbo auxiliar ou

1 Docente da FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, da UNIFRAN – Universidade de Franca e da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Endereço para correspondência: Travessa Breda, 58 – Centro - CEP: 14400-620 - Franca – SP – Brasil - E-mail: anacomparini@gmail.com.

2 Docente da FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. Endereço para correspondência: Av. Noel Rosa, 5701 – Vila Hípica – CEP: 14403-840 – Franca – SP – Brasil - E-mail: lisguiraldelli@uol.com.br

principal na forma nominal gerúndio, podendo equivaler a orações causais, concessivas, condicionais, consecutivas, temporais ou a uma oração que denota modo, meio, instrumento (BECHARA, 2009; CUNHA e CINTRA, 2013). Para os livros didáticos a oração subordinada adverbial é chamada de reduzida quando não tem conjunção inicial e apresenta o verbo na forma nominal gerúndio (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2013; AMARAL et al., 2013; CEREJA e MAGALHÃES, 2013). Alguns linguistas apontam a necessidade de se olhar para todo o processo de subordinação: para Perini (2010), no processo de subordinação, uma oração fica dentro da outra e as orações de gerúndio são marcadas como subordinadas pelo modo do verbo. Castilho (2010) afirma que uma das marcas de subordinação das orações de gerúndio é que geralmente possuem sujeito correferencial ao da oração principal. Trabalhando com a hipótese de que é possível encontrar ocorrências que autorizam mais de uma interpretação que podem ser recuperadas pela intuição do interlocutor por meio da situação comunicativa, e utilizando os fundamentos metodológicos da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), este trabalho buscou colaborar para que os materiais didáticos utilizados em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna façam uma abordagem mais ampla das orações adverbiais reduzidas de gerúndio, levando os alunos à reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua.

1 O GERÚNDIO

De acordo com Bueno (1967), o gerúndio português formou-se do ablativo em *ndo* (*amando, debendo, dormendo por dormiindo*) mais vogal própria da conjugação: *amando, devendo, dormindo*. Apresenta-se como uma das formas nominais do verbo, não podendo, assim, exprimir por si nem o tempo nem o modo, sendo o seu valor temporal e modal sempre dependente do contexto em que se inserem. Equivalendo a um advérbio ou a um adjetivo em forma oracional, o gerúndio apresenta o processo verbal em curso (CUNHA, 1985).

Ainda de acordo com Cunha (1985), no português moderno, o gerúndio apresenta-se:

- na forma simples (*trabalhando*), expressando uma ação em curso (aspecto inacabado, não concluído), podendo ser imediatamente anterior ou posterior à oração principal ou estabelecer uma relação de simultaneidade;

- na forma composta (com as formas *ter* e *haver*: *tendo trabalhado*, *havendo trabalhado*), de caráter perfeito, exprimindo uma ação concluída anteriormente à ação expressa pelo verbo da oração principal;

- na construção *em* + *gerúndio*, aparentemente marcadora de anterioridade, associada a valores causais e temporais, e

- nas construções perifrásticas (com os auxiliares *estar*, *andar*, *ir* e *vir*: *andar trabalhando*), marcando diferentes aspectos do processo verbal.

Além de figurar nestes tipos de construções, o gerúndio pode ocorrer em orações reduzidas, as quais podem ser adjetivas ou adverbiais. Desse modo, as orações reduzidas de gerúndio têm sido incluídas, pela tradição linguística, entre os processos de subordinação, sendo, assim denominadas, por apresentarem o verbo na forma não-finita e por dispensarem um nexos subordinativo explícito, um pronome relativo ou qualquer conjunção subordinativa. (SAID ALI, 1964; CUNHA, 1985; KURY, 1987; CUNHA e CINTRA, 2001; BECHARA, 2009).

1.1 ORAÇÕES ADVERBIAIS REDUZIDAS DE GERÚNDIO

Objeto do nosso estudo, as orações adverbiais reduzidas de gerúndio podem ter diferentes valores semânticos associados a elas, de acordo com o autor e a abordagem teórica que delas fazem.

Assim, segundo Said Ali (1964), as orações adverbiais reduzidas de gerúndio chamam-se implícitas e são sempre subordinadas ou dependentes de outra proposição subordinante, podem geralmente desdobrar-se em orações explícitas e equivalem a orações adverbiais aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, temporais, ou a uma oração que denota modo, meio ou instrumento. Para Cunha e Cintra (2001), adverbiais reduzidas de gerúndio, na maioria dos casos, correspondem a orações subordinadas adverbiais temporais, mas podem também equivaler a orações causais, concessivas ou condicionais. De acordo com Kury (1987), podem se apresentar como causais, concessivas, condicionais, modais e temporais e, para Bechara, (2009),

adverbiais reduzidas de gerúndio são as que têm o verbo, auxiliar ou principal, no gerúndio e equivalem a uma oração causal, consecutiva, concessiva, condicional, temporal ou a uma oração que denota modo, meio ou instrumento.

Verifica-se que alguns valores são comuns entre os autores, outros irão aparecer como prolongamentos de discussões e análises, mas o objetivo de fazer um levantamento dos diferentes valores associados às orações gerundivas, a fim de facilitar o trabalho de classificação dessas orações, parece ser consenso entre os gramáticos.

Interessante, também, é a abordagem empreendida por alguns linguistas em vários estudos. Borges Neto e Foltran (2001), que analisam construções com gerúndios no português, propõem que as orações reduzidas de gerúndio, por apresentarem propriedades sintáticas típicas de advérbios, podem ser parafraseadas por orações finitas e são consideradas subordinadas adverbiais. Neste caso, o gerúndio limita uma eventualidade que se desenvolve como causa, condição, consequência ou temporalidade de outra eventualidade. Para os autores, a temporalidade pode veicular anterioridade ou posterioridade, mas nunca simultaneidade.

Segundo Braga (2002:240), que estuda os aspectos semânticos dessas construções, “as orações reduzidas de gerúndio podem codificar relações semânticas diferenciadas, referendando, assim, as descrições das gramáticas tradicionais”. Segundo a autora, é possível que as gerundivas se apresentem como: aditivas, adjetivas, causais, concessivas, condicionais, consequenciais, modais e temporais.

De acordo com Perini (2004), há dois tipos de orações reduzidas (cujo núcleo do predicado (NdP) não se flexiona em número e pessoa): as de infinitivo e as de gerúndio. As de particípio não são, por ele, consideradas orações: são sintagmas adjetivos bastante regulares e as construções de gerúndio constituem orações separadas, exceto quando **integram** predicados complexos. Para o autor “não há orações não-subordinadas com gerúndio” (PERINI, 2004:142).

Em outro texto, Perini (2010) traz mais reflexões. Para ele subordinação é quando uma oração fica dentro da outra e orações de gerúndio são marcadas como subordinadas pelo modo do verbo, são sintaticamente paralelas a sintagmas adverbiais e nunca introduzidas por conjunção.

Móia e Viotti (2004), que em seus estudos também abordam questões gerais sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais, investigando a semântica do gerúndio adverbial no âmbito da semântica do discurso, postulam que as orações

reduzidas de gerúndio podem equivaler a orações: causais, concessivas, condicionais, resultativas (consecutivas), modais, de meio ou instrumento.

A abordagem dos autores amplia-se com diferentes classificações temporais, (diferentemente dos outros autores que utilizam apenas um único valor temporal): 1- gerúndio (narrativo) de posterioridade: ao marcar a situação posterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre depois da situação expressa na oração principal; 2- gerúndio (narrativo) de anterioridade: ao marcar a situação anterior, a oração gerundiva identifica uma situação que ocorre antes da situação expressa na oração principal; 3- gerúndio de sobreposição (ou paralelismo) temporal: por considerarem que a oração gerundiva identifica uma situação concomitante com a situação expressa na oração principal; 4- gerúndio de sobreenquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que enquadra temporalmente a situação expressa na oração principal; 5- gerúndio de subenquadramento: a oração gerundiva identifica uma situação que é temporalmente enquadrada pela situação expressa na oração principal.

Também são apresentados por Mória e Viotti (2004:723-724) os seguintes valores: 1- elaboração: “a oração gerundiva identifica uma subsituação da situação expressa na oração principal” (*A câmara construiu a ponte, tendo um arquiteto francês desenhado os planos.*); 2- opositivo: “a oração principal identifica uma situação que meramente contrasta com a situação expressa na oração principal” (*A Ana não foi para Londres, preferindo ir para Paris.*), e 3- neutro: designação provisória em que “a oração gerundiva identifica uma situação que nem se relaciona temporalmente de modo definido com a situação expressa na oração principal nem envolve implicação ou contraste” (*A Índia está dividida em 28 estados e sete territórios, possuindo mais de mil milhões de habitantes.*).

Um ponto significativo a ser destacado é que existe uma reflexão comum aos linguistas: é possível depreendermos mais de uma leitura das orações gerundivas e são vários os autores que confirmam esse posicionamento.

Segundo Lobo (2001), cujos trabalhos tratam dos aspectos da sintaxe das orações gerundivas portuguesas, a interpretação das gerundivas pode variar em função de vários fatores, dentre eles o fato de geralmente não terem conectores, o que tornaria mais trabalhosa a instauração de significados.

Braga (2002) postula que as orações de gerúndio tendem a favorecer a superposição de relações semânticas. Aponta ainda que pela própria redução a que são submetidas, elas têm maior tendência a exibir essa aglomeração de sentidos, o que,

segundo a autora, requer um esforço maior por parte do ouvinte na identificação do significado.

Para Petrlíková (2007), o gerúndio, também chamado de condensador de sentença, faz com que seja possível introduzir em uma frase uma série de significados, nuances e indicações semânticas o que torna a linguagem mais flexível e capaz de expressar a complexidade do pensamento.

Também Castilho (2010) admite que sentenças gerundivas podem ser ambíguas, apresentando uma interpretação ora como adjetivas ora como adverbiais, o que mostra flexibilidade das classificações gramaticais.

Há, ainda, autores que fazem suas colocações, amparados em fatores pragmáticos. De acordo com Decat (1999), provavelmente as superposições de relações proposicionais podem ser decorrência de gêneros discursivos diferentes, de diversificados graus de formalidade ou do próprio sotaque sintático do falante.

A proposta dessa pesquisa é verificar a orientação do trabalho a ser realizado com as orações adverbiais reduzidas de gerúndio, feita pelos PCNs, e como são, efetivamente, trabalhadas, em sala de aula, as diferentes nuances de significação permitidas por essas orações.

2 A PROPOSTA DE ENSINO DOS PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, foram elaborados com a finalidade de dar significado ao conhecimento escolar, buscando a contextualização e evitando a compartimentalização por meio dos conceitos de interdisciplinaridade e do incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender.

O objetivo geral de Língua Portuguesa para o ensino fundamental é levar o aluno a ampliar “o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998:32).

No ensino fundamental, ao se apropriar dos conteúdos os sujeitos os transformam em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, sendo esta ação

mediada pela interação com o outro. A expansão da capacidade de uso da linguagem se dá nas práticas sociais, com isso, o sujeito constrói novas capacidades que possibilitam cada vez mais o domínio de diferentes padrões de fala e de escrita.

Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva de atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998:34)

Para o Ensino Médio a proposta é semelhante e pretende “indicar os limites sem os quais o aluno desse nível teria dificuldades para prosseguir nos estudos, bem como participar ativamente na vida social” (BRASIL, 1999:140). A escola deve garantir o uso da linguagem e o seu amplo exercício dentro do espaço escolar, pois, desta forma, o aluno estará sendo instrumentalizado para o seu desempenho social. Cabe à escola armar o aluno para que ele possa competir em situação de igualdade com aqueles que têm ou julgam ter o domínio social da língua.

Para o Ensino Médio, faz-se referência à literatura, à gramática, à produção do texto escrito e às normas como *conteúdos tradicionais* que “foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999:144). Desse modo, desde que colabore para o alcance das competências propostas, todo conteúdo figurará em um espaço.

Assim, o espaço escolar, em qualquer dos níveis (fundamental ou médio) exerce importante papel no ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, que se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Os conteúdos são, então, organizados nestes dois eixos da seguinte forma:

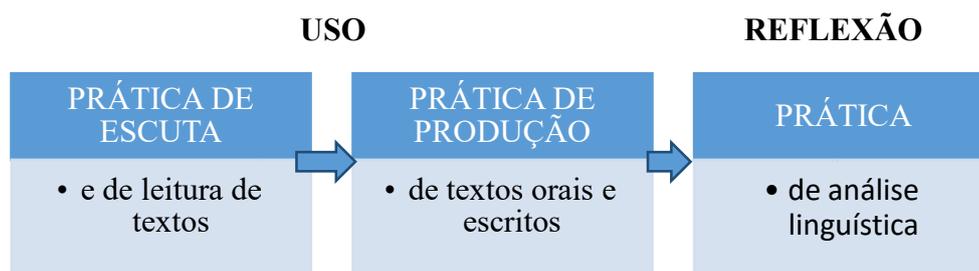


Figura 1: Eixos de articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa. Fonte: Brasil, 1998:35

No eixo da *Reflexão: prática de análise linguística* são apresentados alguns conteúdos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem; dentre eles esclarece-se que o sujeito deve ser capaz de comparar os fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando domínios como a “predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação” (BRASIL, 1998:61). Embora não haja, nos PCNs, orientações didáticas específicas ou detalhamentos em relação ao nosso objeto de estudo, entendemos que é neste eixo que se encontram as orações adverbiais reduzidas de gerúndio.

Também, são feitas indicações para o estudo do período composto por subordinação nos livros didáticos e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Fini, 2008), sem que se faça, contudo, qualquer menção às orações reduzidas. Sugere-se apenas que o processo de subordinação seja ministrado nas aulas do último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e na 3ª série do Ensino Médio.

2.1 O QUE PROPÕEM OS LIVROS DIDÁTICOS

De maneira geral, para os autores de livros didáticos, a oração subordinada é chamada de reduzida quando aparece sem conectivo e tem o verbo numa das formas nominais – infinitivo, gerúndio ou particípio.

Verificam-se, nos livros didáticos dirigidos ao ensino fundamental, (mais especificamente aqueles direcionados ao 9º ano), diferentes conduções entre autores, porém, estes sempre tratam as orações adverbiais reduzidas de gerúndio com alguma restrição e pouca reflexão.

Segundo Delmanto e Castro (2012), orações subordinadas reduzidas de gerúndio geralmente são adverbiais. São exemplos:

(1) *Chegando ao sítio*, dirigi-me ao pomar. (temporal)

(2) *Pensando nas crianças*, falei com o diretor. (causal)

Admite, ainda, os autores que, apesar de colaborarem para a produção de textos mais concisos e elegantes, as orações reduzidas podem acarretar textos mal escritos, podendo gerar ambiguidade na determinação dos valores:

(3) *Pendurado no galho da árvore*, o garoto viu um ninho de passarinhos.

Diferentemente, Marchetti, Strecker e Cleto (2012:37) tratam as orações subordinadas reduzidas e desenvolvidas dentro de um mesmo tópico: efeitos de sentido. Segundo os autores, a escolha entre uma e outra forma “pode apresentar a opção entre maior formalidade e maior informalidade ou entre um estilo mais prolixo e um estilo mais econômico de escrita”.

(4) Encontrei duas crianças *que choravam*.

(5) Encontrei duas crianças *chorando*. (forma mais sintética, mais econômica)

Cereja e Magalhães (2012), em seu trabalho com a gramática reflexiva da língua, objetivam ajudar o aluno a aprimorar sua capacidade de uso da língua, para que ele possa tornar-se mais hábil em suas interações com o mundo, seja produzindo textos orais ou escritos. Assim, os autores apresentam as orações adverbiais reduzidas de gerúndio trabalhadas em relação às orações desenvolvidas e afirmam, ao mesmo tempo, que tais orações desempenham um papel muito importante na construção do sentido do texto. Porém, os autores discutem somente os valores semânticos das orações adverbiais desenvolvidas, sem mencionar os diferentes valores das reduzidas ou mesmo a sua aplicação. A oração que segue é apresentada como subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio:

(6) *Chegando a encomenda*, avise-me por e-mail³.

Nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio, as orações reduzidas são citadas na 2ª ou 3ª série, fazendo-se, de um modo geral, apenas referência à sua classificação em reduzidas de infinitivo, gerúndio ou particípio.

Segundo Faraco (2013:136), que se preocupa não só com a organização estrutural, mas também, com o funcionamento social da língua portuguesa, para se construir sentenças complexas na língua são utilizados dois processos: a coordenação e a subordinação, que o autor chama de “encaixar uma (ou mais de uma) sentença em outra”. E, um dos recursos para a construção de sentenças subordinadas é construí-la sem um conectivo, utilizando, para tanto, o verbo em uma de suas formas nominais: o infinitivo, o gerúndio e o particípio. Essas sentenças são, então, chamadas de *reduzidas* e o autor cita um exemplo para cada um dos tipos. Para as reduzidas de gerúndio segue o exemplo dado por ele:

(7) *Entrando na biblioteca da casa*, pude sentir a presença do assassino.

3 Os autores conduzem a sua reflexão, em relação às orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, da mesma maneira nos livros didáticos escritos para orientar o trabalho na 3ª série do Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), sem apresentar e discutir os valores semânticos destas orações.

Mas, apenas as orações adjetivas reduzidas são tratadas no livro indicado para a 2ª série do Ensino Médio, sem que as adverbiais sejam mencionadas.

Fazendo reflexões com diferentes gêneros discursivos e estudando as estruturas gramaticais da língua, para promoverem o desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura, Abaurre; Abaurre e Pontara (2013) assinalam as orações subordinadas adverbiais reduzidas como aquelas que não são desenvolvidas, não são introduzidas por uma conjunção subordinativa e que apresentam o verbo em uma das formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio. As autoras apresentam apenas dois exemplos de orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio em seu livro indicado para a 3ª série do Ensino Médio:

(8) *Chegando em São Paulo*, iremos logo para a Bienal de livros. (temporal)

(9) *Seguindo exatamente as instruções*, você conseguirá montar o aparelho. (condicional)

Ramos (2013) também apresenta as orações subordinadas adverbiais reduzidas em relação às desenvolvidas, porém, com uma proposta diferenciada, aborda a questão da ambiguidade e apresenta a oração adverbial reduzida como capaz de promover a desambiguação, tornando mais clara a intenção do produtor do texto. O autor afirma que as adverbiais reduzidas mais comuns são aquelas com o verbo no infinitivo, embora também seja comum aparecerem orações adverbiais reduzidas de gerúndio. São exemplos dessas últimas:

(10) *Apostando em uma nova vida*, três jovens saem da cola dos pais. (causal)

(11) Os pais concordaram com a decisão dos filhos, *mesmo ficando preocupados*. (concessiva)

(12) Os pais concordarão com a decisão dos filhos, *dependendo da sensatez de suas atitudes*. (condicional)

(13) Os jovens insistiram muito, *convencendo os pais*. (consecutiva)

(14) *Voltando das férias*, os jovens tomaram suas decisões. (temporal)

Diferentemente de outros autores aqui citados, na sua proposta de protagonismo juvenil, em que o jovem é levado a refletir sobre a língua em suas múltiplas dimensões – social, cultural, política, ideológica, expressiva -, e a estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical, Ramos (2013) faz uma abordagem dos valores que considera poderem ser expressos pelas orações adverbiais reduzidas de gerúndio: *causa*, *concessão*, *condição*, *consequência* e *tempo* e cita, ainda, *modo*, *meio* e *instrumento* como valores propostos por alguns estudiosos.

Há, ainda, livros didáticos que sequer mencionam as orações subordinadas adverbiais reduzidas, seja de infinitivo, de gerúndio ou de participípio.

Assim, ao analisarmos a proposta dos livros didáticos, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, é possível percebermos a necessidade de um estudo que proponha uma reflexão e discussão acerca da abordagem dessas orações.

3 ANALISANDO DADOS

Hengeveld e Mackenzie (2008:352), ao discutirem o termo subordinação, postulam que “as orações podem ocorrer como constituintes de outras orações como orações adverbiais, completivas e predicativas. Suas formas, e em alguns casos também seus templates, podem ser radicalmente diferentes da oração principal”.

Ainda segundo a visão funcionalista dos autores, as orações subordinadas podem ser formalmente distinguidas umas das outras “i) pela presença ou ausência de conjunção; ii) pela presença ou ausência de formas verbais especiais; e iii) pela presença ou ausência de marcas especiais de argumentos.” (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008:353).

Assim, em consonância com a Gramática Discursivo-Funcional, para a análise dos dados, foram utilizadas 108 ocorrências de uso real, extraídas da mídia virtual, que compõe a esfera jornalística, sendo todas do gênero *notícia*, coletadas durante os meses de junho a setembro de 2015. As orações reduzidas de gerúndio foram, então, analisadas de acordo com os seguintes critérios:

- no Nível Interpessoal: Presença ou ausência de - 1. Função retórica; 2. Marcador discursivo;
- no Nível Representacional: 3. Factualidade; 4. Correferência dos participantes das orações envolvidas;
- no Nível Morfossintático: 5. Tipo de oração inserida; 6. Codificação do sujeito da oração subordinada.

Também foram observados os diversos valores que podem ser associados a essas orações, por entendermos que as orações adverbiais reduzidas de gerúndio podem codificar relações semânticas diferenciadas.

Em nosso *corpus* de análise foram encontradas orações que codificam os valores: modal (60 - 55,5%), temporal (16 - 14,8%), consecutivo (4 - 7,4%), causal (4 - 3,7%) e condicional (4 - 3,7%). As ocorrências abaixo ilustram esses valores:

(15) Uma série de tramas sobre o vazamento de dados do site de infidelidade Ashley Madison está sendo produzida para a TV americana. Segundo a “Hollywood Reporter”, a atração será uma ficção sobre a criação do site, **mudando** a identidade de seu fundador, Noel Biderman, para a de uma mulher que cria a empresa para aumentar a renda da família. (Folha Uol, 2015) (grifo nosso)⁴ (modal)

(16) **Passeando** de noite por São Paulo, o canadense Graham Denyer Wills ouviu sirenes e dois tiros – pá, pá. No local, viu um homem sobre uma poça de sangue diante de PMs. Um oficial perguntou se ele poderia testemunhar. “Não. Só ouvi dois tiros.” (Folha Uol, 2015) (temporal)

(17) Conflitos e pobreza forçam milhões a deixar suas casas, **levando** o fluxo de refugiados e migrantes a uma marca recorde no mundo. (consecutivo)

(18) Nos últimos anos, o Taleban vem intensificando sua insurgência no Afeganistão para tentar recuperar a influência que tinha até ser deposto. **Temendo** a violência e a instabilidade política no país, muitos afegãos buscam asilo na Europa. (Folha Uol, 2015) (causal)

(19) ... a empresa de energia informa ainda que é possível informar falta de luz em um endereço **enviando** SMS para o número 273273 com o número de instalação e a palavra luz. (Folha Uol, 2015) (condicional)

Verifica-se que o valor modal foi o mais encontrado, como em (15) que expressa o modo como o evento da oração principal ocorrerá, ou seja, mudando-se a identidade de seu fundador que a atração será uma ficção sobre a criação do site. Em (16), verificamos uma ocorrência com valor temporal em que os dois estados-de-coisas, o principal e o dependente, ocorrem simultaneamente: enquanto passeava, o canadense ouviu. Na ocorrência (17) o valor de consequência na oração gerundiva indica o resultado da situação expressa na oração principal: o fluxo de refugiados e migrantes é levado a uma marca recorde no mundo em consequência dos conflitos e pobreza. Em (18), a oração gerundiva expressa o valor de causa, a qual é responsável por conectar

4 Todas as ocorrências, retiradas do nosso *corpus* de análise, doravante apresentadas para exemplificar os critérios, terão o verbo (no gerúndio) em negrito. Essa marcação é de responsabilidade das autoras do trabalho: grifo nosso.

dois estados-de-coisas, em que o dependente (que é factual) fornece a motivação para a ocorrência do principal. E (19) traz um exemplo de ocorrência com valor condicional: o estado-de-coisas da oração principal é apresentado como possível se o estado-de-coisas dependente for realizado.

Também, em nosso *corpus* de análise foram observadas 20 ocorrências (14,9%) que permitem mais de uma leitura. São exemplos:

(20) Usualmente os menores, em sua maioria meninos adolescentes, concluem sua longa jornada do Oriente Médio, África e Ásia **atravessando** a ponte de Oresund da Dinamarca para a Suécia, e a primeira cidade sueca a que chegam é Malmo. (Folha Uol, 2015)

(21) Malmo, a apenas 35 minutos de Copenhagen de trem, é o principal porto de entrada para menores na Suécia. Alguns são encontrados, **vagando** nas ruas da cidade, por desconhecidos que os levam às autoridades. (Folha Uol, 2015)

(22) Como rezam os códigos do subgênero, as vítimas são adolescentes, os momentos de suspense são desenvolvidos por meio de perseguições, a trilha sonora emula a música eletrônica repetitiva das obras de John Carpenter – referência desse tipo de filme. Mas o diretor inova **fazendo** do assassino uma misteriosa entidade – e não um psicopata -, que assume sucessivamente as feições de uma mulher nua, crianças e idosos. (Folha Uol, 2015)

Verifica-se que as três orações autorizam duas interpretações: temporal e modal. Em (20), podemos fazer uma leitura temporal se entendemos como: ... *ao atravessarem a ponte...*; ou uma leitura modal se entendermos que *atravessando* é o *modo* como os menores concluem a sua longa jornada.

Do mesmo modo em (21), teremos uma leitura temporal em: ... *quando vagam nas ruas da cidade*; ou uma leitura modal se entendermos que *vagando* é a maneira como os menores são encontrados.

Em (22), a leitura temporal será possível em: ... *quando faz do assassino uma misteriosa entidade* ou modal se entendermos como sendo o modo como o diretor age.

Essa superposição de valores tende a tornar o texto ambíguo e de difícil entendimento: ao deixar as informações menos explícitas, os enunciadores geram verdadeiras armadilhas para o leitor. Concordando com Braga (2002), entendemos que, ao exibirem essa multiplicidade de valores, as orações de gerúndio exigem um esforço maior por parte do ouvinte na identificação do significado.

Na análise empreendida segundo a organização postulada pela Gramática Discursivo-Funcional, no Nível Interpessoal (em que são representados todos os aspectos relativos ao conteúdo comunicado pelo falante), foram verificados os critérios: 3- presença/ausência de *Função Retórica*, considerando as funções dadas por Hengeveld e Mackenzie (2008), tais como: Motivação, Concessão, Orientação e Correção; 4- presença/ausência de *Marcador Discursivo*, ou seja, qualquer elemento que não pertence à estrutura de nenhuma das orações envolvidas que se interponha entre as duas orações em análise.

Em relação ao primeiro critério, foram encontradas apenas quatro ocorrências (3,7%) em nosso *corpus* de análise. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008) a dependência entre dois Atos Discursivos indica que o falante atribui diferente estatuto comunicativo para cada ato, sendo essa dependência mostrada na representação subjacente por meio da presença de uma função retórica no Ato Discursivo Subsidiário. Assim, em (23), encontramos a função retórica de Orientação, uma vez que o falante vai orientando/direcionando o seu interlocutor no desenvolvimento de seu discurso:

(23) A educação brasileira sofre com todo tipo de gargalo: da formação inadequada de professores, **passando** pela falta de um currículo nacional, à falta de recursos. A forma de melhorar os resultados de aprendizagem mesmo dentro dos constrangimentos que o sistema impõe, é por meio de padrões e protocolos da gestão em educação. (Folha Uol, 2015) (Função Retórica de Orientação)

Quanto ao segundo critério, não foram encontradas, em nosso *corpus* de análise, ocorrências que tragam marcadores discursivos. Entendemos ser esta uma tendência do próprio gênero discursivo (notícia), que se caracteriza como um discurso opinativo e informativo e utiliza-se de mecanismos discursivos, como apoiar-se na ciência ou em outras fontes de conhecimento, para buscar veracidade dos fatos apresentados ou usar o recurso da objetividade na linguagem para tornar a comunicação clara e precisa.

A baixa produtividade dos dois critérios denota certo grau de dependência das orações adverbiais reduzidas de gerúndio em relação à oração principal.

No Nível Representacional, que diz respeito aos aspectos semânticos de uma expressão linguística, foram analisados dois critérios: 1- Factualidade; 2- Correferência dos participantes das orações envolvidas.

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), devem ser consideradas factuais as orações que descrevem: (i) propriedade e relação como aplicável; (ii) estados-de-coisas como reais; (iii) conteúdos proposicionais como verdadeiros e (iv) Atos

discursivos como assertivos. Em nosso *corpus* de análise, todas as ocorrências encontradas podem ser consideradas factuais, que, em sua maioria, introduzem estados-de-coisas considerados reais, como em (24):

(24) A sequência da miliardária série “Millenium” chega na quinta (27) **batendo** bumbo e fazendo estrondo no mercado editorial internacional. (Folha Uol, 2015)

Em relação ao critério Correferência ou Identidade dos participantes das orações envolvidas, verificamos que, na maioria das ocorrências (100 – 92,6%), há correferência entre os participantes, aqui ilustrada pelo exemplo (25), em que o sujeito não aparece expresso na oração gerundiva e, em apenas oito ocorrências (7,4%) não há identidade entre os participantes, como podemos ver em (26):

(25) Vista por imigrantes como porta de entrada para a União Europeia, a Hungria tenta evitar a chegada de estrangeiro **usando** três linhas de grades com arame farpado ao longo de sua fronteira de 174 km com a Sérvia. (Folha Uol, 2015)

(26) A consequência de a gente acertar o fiscal é muito simples. Na hora em que esse risco é retirado, a economia se relaxa. Todo mundo quer ver a taxa de juros **caindo**. (Folha Uol, 2015)

Para a Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), a identidade entre os participantes pode denotar certo grau de o rebaixamento das orações subordinadas, uma vez que, no que diz respeito à realização de argumentos dentro da oração subordinada, dois fatores podem contribuir para que o rebaixamento ocorra: (i) um argumento não pode ser expresso dentro da oração subordinada, (ii) um argumento é expresso de uma maneira que seja diferente de sua marcação da oração principal.

Desse modo, o nosso *corpus* de análise parece ser representativo deste posicionamento, apresentando a maioria de suas ocorrências rebaixadas e, portanto mais dependentes da oração principal.

No Nível Morfossintático, cuja tarefa é pegar o *input* duplo de entrada dos níveis Interpessoal e Representacional e fundir os dois em uma única representação estrutural, foram analisados os critérios: 5- Tipo de oração inserida; 6- Codificação do sujeito da oração subordinada.

Quanto ao tipo de oração inserida, as nossas orações reduzidas se caracterizam como estado-de-coisas (65 – 60,2%); Conteúdos Propositionais, (39 – 36,1%), e como Atos Discursivos (4 – 3,7%). São exemplos, respectivamente: (27), relatando um

acontecimento factual em uma ocorrência com valor semântico modal; (28) apresentando um conteúdo não-factuais, uma esperança ou desejo com relação a um mundo imaginário, e (23), aqui repetida, na qual aparecem dois Atos Discursivos dependentes e função retórica de Orientação na oração dependente:

(27) Finn, personagem de John Boyega, estreou o primeiro pôster de “Star Wars: Episódio 7 – O Despertar da Força”, divulgado no último dia 15. Agora, é a vez dele aparecer pela primeira vez **segurando** o sabre de luz azul que foi de Anakin e Luke Skywalker. (Folha Uol, 2015)

(28) Polanski serviu 42 dias de prisão nos EUA como parte de uma sentença de 90 dias que recebeu em um acordo. Ele saiu dos EUA no ano seguinte, **acreditando** que o juiz que cuidou do caso poderia anular o acordo ou colocá-lo na prisão. (Folha Uol, 2015)

(23) A educação brasileira sofre com todo tipo de gargalo: da formação inadequada de professores, **passando** pela falta de um currículo nacional, à falta de recursos. A forma de melhorar os resultados de aprendizagem mesmo dentro dos constrangimentos que o sistema impõe, é por meio de padrões e protocolos da gestão em educação. (Folha Uol, 2015)

Esses dados reforçam nosso entendimento de que, como na análise anterior (quanto ao não aparecimento de marcadores discursivos), as próprias características do gênero discursivo (notícia) contribuem para a maior incidência de estado-de-coisas que de conteúdos proposicionais.

Quanto à codificação do sujeito da oração subordinada, nas ocorrências encontradas em nosso *corpus* de análise, todos os sujeitos são claramente determinados: ou é possível recuperar o sujeito na própria oração principal por anáfora zero, como em (29) ou ele aparece lexicalizado na sentença, como em (30):

(29) Ao analisar o pedido de prisão preventiva do único PM detido até o momento por suposta participação na chacina, o Ministério Público se manifestou pelo envio dos autos à Justiça comum “por se tratar de crimes dolosos contra a vida de civis”. Mas um juiz do Tribunal Militar foi contra o envio **mantendo** a análise do caso na jurisdição militar. (Folha Uol, 2015)

(30) Cerca de 700 crianças refugiadas estão chegando semanalmente à Suécia desacompanhadas dos pais, muitas das quais feridas em acidentes, **algumas crianças mostrando** as cicatrizes físicas e psicológicas de espancamentos ou

estupros cometidos por aqueles que as contrabandearam. (Folha Uol, 2015)
(grifos nossos)

Segundo Castilho (2010) uma das marcas de subordinação das orações de gerúndio é que geralmente possuem sujeito correferencial ao da oração principal.

Assim, a redução de argumentos inerente à formação das orações reduzidas nos leva a caracterizá-las como formas rebaixadas, levando, nos termos de Lehmann (1988), a adquirir propriedades não-finitas, a ponto de tornar-se um constituinte nominal de uma oração principal.

CONCLUSÃO

A multiplicidade de valores que podem ser associados às orações reduzidas de gerúndio é um fator gerador de ambiguidade, causando desconforto para o leitor que não consegue, assim, ter a clareza de certas informações.

Considerando a verificação da baixa produtividade dos critérios Função Retórica e Marcador Discursivo, a alta ocorrência de identidade entre os participantes das orações e a possibilidade de codificação do sujeito por meio de anáfora zero é possível demonstrar certo grau de rebaixamento e, portanto, dependência das orações gerundivas em relação às orações principais.

Importante também ressaltar a necessidade de se verificar as características do gênero discursivo que está sendo analisado, pois elas podem ser determinantes na instauração de valores ou de estruturas.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa não deve ficar atrelado somente ao processo de classificação das orações reduzidas de gerúndio, mas deve se preocupar em mostrar as diversas possibilidades de apresentação e de nuances de significação para os estudantes, a fim de que eles possam aprender a pensar com autonomia sobre as relações sintáticas e semânticas e, também, exercer o seu direito de receber informações de forma clara e precisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaurre, Maria Luiza M.; Abaurre, Maria Bernadete M.; Pontara, Marcela. 2013. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2.ed. São Paulo: Moderna.

Abreu, Antônio Suárez. 2003. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Borges Neto, J.; Foltran, M. J. 2001. Construções com gerúndio. In: Colóquio Português Europeu-Português Brasileiro: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio, Lisboa. *Anais do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, A.P.L., p.725-735.

Braga, Maria Luiza. 2002. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. v. 6. (Série Pesquisas).

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da educação.

Bueno, Francisco da Silveira. 1967. *A formação histórica da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Saraiva.

Castilho, Ataliba T. de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cereja, William Roberto; Magalhães, Tereza Cochar. 2012. *Gramática reflexiva*. São Paulo: Atual. (9º ano).

_____. 2013. *Português: linguagens*. 9.ed. São Paulo: Saraiva (v.3).

Cunha, Celso. 1985. *Gramática do português contemporâneo*. 8.ed. Rio de Janeiro: Padrão.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2001. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Decat, Maria Beatriz Nascimento. 1999. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. In: CAMPOS, Odette L. Altmann de Souza (Org.). *Descrição do português: abordagens funcionalistas*. Araraquara, SP: FCL-UNESP-Ar. (Série Encontros).

Delmanto, Dileta; Castro, Maria da Conceição. 2012. *Português: ideias & Linguagens*. 13.ed. São Paulo: Saraiva. (9º ano).

Faraco, Carlos Alberto. 2013. *Português: língua e cultura*. 3.ed. Curitiba, PR: Base Editorial.

Fini, Maria Inês (Coord.). 2008. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: língua portuguesa*. São Paulo: SEE.

Folha Uol. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo>>. Acesso em: jun./set. 2015.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, J. Lachlan. 2008. *Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press.

Kury, Adriano da Gama. 1987. *Novas lições de análise sintática*. 3.ed. São Paulo: Ática.

Lehmann, Cristian. Towards a typology of clause linkage. In: Haiman, John; Thompson, Sandra. (Eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. 1988. Amsterdam: John Benjamins, p.181-225.

Lobo, Maria. 2001. *Aspectos da sintaxe das orações gerundivas adjuntas do português*. Actas do 17º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa.

Marchetti, Greta; Strecker, Heidi; Cleto, Mirella L. 2012. *Para viver juntos: português*. São Paulo: SM. (9º ano).

Móia Telmo; Viotti, Evani.. 2004. *Sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais*. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p.715-729.

Perini, Mário A. 2004. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: Ática.

_____.2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Petrliková, Jarmila. 2007. The gerund in the function of sentence condenser, *Linguistica Pragensia*, p: 17-29.

Said Ali, Manoel. 1964. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília.