

DGRH/I
CC/IEL

14.1

Pasta contendo trabalhos da Prof. Reny
Maria Gregolin Guindaste, Processo nº
01-02579/92 - Vida Funcional

RENY MARIA GREGOLIN GUINDASTE

**A Categoria Vazia na Posição de Objeto em Português:
Uma Abordagem Gerativa Representacional.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Lingüística de Língua Portuguesa, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco.

CURITIBA

1988

Aos meus filhos,

Rodrigo e Raquel.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Rodrigo e Raquel, pelas horas de estudos em que nos distanciamos. Que meu esforço, para a realização deste trabalho, lhes seja uma lição de perseverança para a vida.

Ao meu marido, Roberto, pelo incentivo e compreensão.

Aos meus pais, Ana e Evaristo, pelo exemplo de dignidade.

Ao meu orientador, Carlos Alberto Faraco, pela dedicação, paciência, gentileza, serenidade e principalmente por me fazer sentir capaz de voltar a estudar, minha gratidão para sempre.

Aos professores e coordenadores do curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, que contribuíram para a minha formação lingüística.

A minha colega, Elena Godoi, pelas longas e proveitosas discussões lingüísticas que me fizeram aprender a pensar.

Aos que me ensinaram gramática gerativa, aos que me cederam gentilmente bibliografia e aos que me indicaram leituras: Milton do Nascimento, Charlotte Galves, Daniel Everett e Miriam Lemle.

À ABRALIN, que, no IX Instituto Brasileiro de Lingüística, promoveu o curso de Sintaxe com Milton do Nascimento.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que me possibilitou a aquisição de vasta bibliografia.

A SEED, que me permitiu um período de afastamento do trabalho, durante parte do curso de pós-graduação.

A todos os que, de um modo ou de outro, contribuíram para a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	V
Summary	VI
INTRODUÇÃO	01
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	05
1.1. Considerações sobre a Teoria da Gramática Gerativa .	05
1.2. O funcionamento do modelo	08
1.3. A organização da Gramática	10
1.4. Um modelo representacional	14
1.5. As subteorias	17
1.5.1. A teoria $\bar{X}$	17
1.5.2. A teoria θ	18
1.5.3. Teoria do Caso	25
1.5.4. Teoria da Regência	27
1.5.5. Teoria da Vinculação	31
2. AS CATEGORIAS VAZIAS NA TEORIA DA REGÊNCIA E VINCULAÇÃO .	37
2.1. Importância do assunto	37
2.2. Histórico das Categorias Vazias	38
2.3. O tratamento das categorias vazias nos anos 80	41
2.3.1. Os critérios de identificação da categoria vazia	42
2.3.2. Tipologia das categorias vazias	44
	...

3. ANÁLISE DA CATEGORIA VAZIA OBJETO NO PORTUGUÊS DO	
BRASIL	47
3.1. A presença da categoria vazia objeto	47
3.2. A natureza da categoria vazia objeto	54
3.2.1. A proposta de BOUCHARD	57
3.2.2. A proposta de AOUN	66
3.2.3. A proposta de HUANG	87
3.2.4. A proposta de FARREL	96
3.2.5. Outra proposta de análise	103
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

RESUMO

O objetivo desta dissertação é o estudo da categoria vazia na posição de objeto, no português do Brasil, tendo como quadro de referência a Teoria da Gramática Gerativa, proposta por CHOMSKY, nos anos 80.

Este trabalho está dividido em quatro partes:

No capítulo 1 fazemos considerações gerais sobre o modelo de gramática, sua organização e subteorias.

No capítulo 2 apresentamos os critérios para identificação da categoria vazia e fazemos um breve histórico do assunto, da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Vinculação.

No capítulo 3 analisamos dados empíricos do português, nos quais o objeto direto não se realiza na forma fonética, mas está presente na estrutura sintática, à direita do verbo. Para verificar a natureza desta categoria vazia discutimos as propostas de BOUCHARD (1984), HUANG (1984), AOUN (1985), RIZZI (1986) e FARREL (1987). Apresentamos uma análise alternativa a favor da seguinte hipótese: a categoria vazia objeto, em português, tem natureza pronominal.

Concluimos que é viável uma análise dos dados do português considerando apenas a estrutura de superfície, por um modelo representacional.

No capítulo 4 fazemos algumas considerações gerais.

SUMMARY

The aim of this paper is to study the empty category in the object position, in Brazilian Portuguese, having as referential background the Government and Binding Theory, proposed by CHOMSKY, in the eighties.

This work is divided into four parts:

In chapter I we make general considerations about the model of grammar, its organization and subtheories.

In chapter II we present the criteria for identification of the empty categories and we make a short account of the issue from the Standard Theory up to the Government and Binding Theory.

In chapter III we analyse Portuguese empirical data in which the direct object is not overt in the phonetic form, but it is present in the syntactic structure, on the right of the verb. To decide what the nature of this empty category is we discuss the theoretical positions of BOUCHARD (1984), HUANG (1984), AOUN (1985), RIZZI (1986) and FARREL (1987). We present in this chapter an alternative analysis in favour of the following hypothesis: the empty object, in Portuguese, has a pronominal nature.

We conclude that it is feasible to analyse the Portuguese data, considering only the surface structure, according to the representational model of grammar.

In the final chapter we make some general considerations.

INTRODUÇÃO

Nosso caminho percorrido até agora na Lingüística não foi uma linha reta.

A primeira preocupação foi estudar anáforas em textos. Pretendíamos chegar aos que não estavam familiarizados com os estudos recentes da Lingüística, para os quais anáfora, "*do gr. anaphorā, pelo latim anaphora*", tinha apenas o significado dicionarizado e nada mais era do que a "*repetição de uma ou mais palavras, no princípio de duas ou mais frases ou de dois ou mais versos*". (p. 91)^{14*}

Na lingüística textual, anáfora não é uma figura de linguagem, como o exposto acima. HALLIDAY & HASAN²⁰ tratam anáfora como um mecanismo de coesão textual, como a propriedade que um item lexical tem, de fazer referência, dentro do texto, a um elemento precedente. Neste modelo teórico, pronomes pessoais, demonstrativos e outros elementos de ligação são considerados anafóricos. O termo ocorre aqui, então, com significado completamente diferente daquele que está difundido e dicionarizado.

A partir das postulações de HALLIDAY & HASAN²⁰, verificamos que toda anáfora tinha algum antecedente no texto, sem distância limitada. Examinamos produções de textos escolares e catalogamos as ocorrências de anáforas, mas os dados associados a

*A numeração indica referências bibliográficas e as notas são indicadas com asteriscos.

teoria não ultrapassaram de um estudo descritivo e não possibilitaram uma formalização teórica precisa do assunto.

Assim, as buscas teóricas para o estudo das anáforas, extrapolando o nível da sentença, apesar de não terem sido em vão, fizeram-nos desviar para a rota que agora pretendemos seguir.

Na busca de um modelo teórico sólido e único, optamos pela Teoria da Gramática Gerativa Chomskyana, uma teoria mentalista, já com trinta anos de tradição. Embora restrita ao nível da sentença, a gramática gerativa apresenta princípios suficientes para tratar dados empíricos e o seu amparo teórico é mais sólido do que o da lingüística textual.

Mesmo na própria teoria gerativa, o tratamento das anáforas sofreu modificações, ao longo da evolução dos modelos, mas permaneceu sempre limitado ao nível da sentença, um dos primitivos da teoria.

A partir dos anos 80, a Teoria da Regência e Vinculação, com a explicitação dos princípios de ligação, delimitou e restringiu as possibilidades de vinculação de um elemento com seu antecedente: tratou das anáforas e pronomes, os quais estando em distribuição complementar, podem ser confrontados.

Na gramática gerativa o termo anáfora não pode ser entendido como "figura de linguagem" e nem como um elemento que tem antecedente fora dos limites da sentença, como na lingüística textual.

No quadro teórico de referência para este trabalho, que é a Teoria da Regência e Vinculação, uma anáfora é um elemento que precisa ter um antecedente, mas um antecedente na mesma sentença. (c.f. adiante em 1.5.4)

O pronome, na Teoria da Regência e Vinculação, é um elemento que deve estar livre, não podendo ter antecedente na mesma

sentença. (S daqui por diante)

Na seqüência do trabalho, observamos, pela teoria adotada, que tanto as anáforas como os pronomes não ocorriam, nas estruturas sintáticas, apenas como elementos lexicais plenos, foneticamente realizados. Nas estruturas sintáticas estavam presentes elementos não realizados, as chamadas categorias vazias, (CV) daqui por diante, que, embora sem conteúdo fonético, manifestavam-se, sintaticamente, na estrutura superficial.

Mesmo como elementos vazios na forma fonética, as anáforas e pronomes têm existência e conteúdo explicados por princípios sintáticos. (c.f. 3.1 adiante)

Dependendo do contexto sintático em que se inserem, as categorias vazias ora comportam-se como anáforas, ora como pronomes: é pela configuração da estrutura sintática que podemos decidir quando é uma ou outra.* (c.f. 1.2 adiante)

O objetivo deste trabalho é examinar a categoria vazia (CV), na posição de objeto, para verificar a natureza da CV em estruturas como:

1. Joana viu CV na televisão ontem.
2. Este carro eu não compraria CV.

Dados, com configuração estrutural semelhante a 1 e 2, serão analisados conforme as propostas de CHOMSKY¹⁰⁻¹¹, BOUCHARD³, AOUN¹, RIZZI³⁹, HUANG²¹ e FARREL¹³, encontrados em estudos de gramática gerativa, dos anos 80.

No capítulo 1 serão feitas algumas considerações teóricas para situar o assunto no quadro geral da gramática. O objetivo deste capítulo é explicitar brevemente como funciona o modelo de gramática que estamos assumindo, como se organizam os componentes do modelo, neste estágio da teoria, e, ainda, apresentaremos as

*Quanto à possibilidade de ocorrência de variáveis cf. 1.5.5, 2.3.2 e 3.2.3 adiante.

subteorias, relevantes para este trabalho, que o modelo comporta. Será apresentada, ainda neste capítulo, a possibilidade de assumirmos um modelo representacional.

No capítulo 2 trataremos especificamente das categorias vazias (CVs) na Teoria da Regência e Vinculação, (T.R.V.) daqui por diante. A preocupação será acompanhar historicamente as modificações no tratamento dado às CVs, ou seja, um tratamento categorial, seguido de um tratamento funcional.

No capítulo 3 analisaremos dados do português do Brasil em que ocorre uma categoria vazia, na posição de objeto, à direita do verbo. Após argumentarmos a favor da existência da CV, aplicaremos aos dados do português a Teoria da Vinculação Generalizada de AOUN¹ e a proposta de BOUCHARD³ para verificar se a natureza desta CV é anafórica. A seguir, discutiremos as propostas de HUANG²¹, FARREL¹³ e RIZZI³⁹ e apresentaremos uma análise alternativa para os dados 1 e 2, argumentando a favor da hipótese de que a CV objeto, em português, tem natureza pronominal.

No último capítulo faremos algumas considerações gerais.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1. *Considerações sobre a Teoria da Gramática Gerativa*

O objetivo deste capítulo é introduzir os pressupostos teóricos e alguns conceitos da teoria da gramática proposta por CHOMSKY. A intenção é apenas fornecer uma visão geral do modelo, nos últimos anos, conforme a Teoria da Regência e Vinculação, proposta por CHOMSKY, nas obras de 1981 e 1982¹⁰⁻¹¹, na esteira da qual se apoiará esta dissertação. Para isto mostraremos: como funciona e como se organiza o modelo de gramática e quais as subteorias que o modelo comporta e que são relevantes para a argumentação na análise dos dados.

As hipóteses sobre a sintaxe do português nos levaram a assumir modificações teóricas alternativas, já admitidas por CHOMSKY¹¹⁻¹², que serão apresentadas neste capítulo.

Antes de focalizarmos o modelo de gramática e as subteorias, lembraremos que duas mudanças conceptuais profundas podem ser apontadas nos estudos de linguagem, nas últimas décadas.

Primeiro houve a mudança do distribucionalismo para o gerativismo; a segunda mudança ocorreu dentro da própria teoria gerativa: o sistema de regras foi substituído por um sistema de princípios.

O conjunto de princípios, assumidos como já presentes na bagagem genética do ser humano, constitui a Gramática Universal (GU), objeto que a teoria pretende explicitar.

Sendo a Teoria Chomskyana totalmente mentalista, a Linguística, desenvolvida neste quadro teórico, se propõe a investigar o que acontece na mente humana, para chegar ao entendimento da faculdade humana da linguagem.

O objeto da Linguística é colocado, então, na mente do falante. A preocupação do linguista é com a língua-I, com a linguagem internalizada e não com a língua-E, a linguagem do mundo (ver p. 19-42)¹². Esta língua-E não é um estímulo suficientemente rico para que a criança aprenda a língua a que é exposta, em tão pouco tempo. Pressupõe-se que a criança não aprende, mas adquire a língua pondo em funcionamento os princípios da GU, que são inatos. Assim, o papel da experiência é apenas o de detonar um conhecimento interno que a criança já teria virtualmente.

A GU define os princípios que podem ser diferentemente realizados em cada língua. Cada uma dessas diferenças constitui a chamada variação paramétrica.

Pressupõe-se também que muitas das características das gramáticas particulares podem ser dedutíveis da variação paramétrica fixada pela língua, o que, em tese, daria conta da rapidez com que a criança domina a gramática da sua língua particular (GP).

O problema que a criança enfrenta no processo da aquisição da linguagem é justamente a descoberta dos parâmetros, fixados por sua língua particular em cada módulo da gramática.

Módulo é cada uma das subteorias ou subsistemas (c.f. adiante em 1.5) que permite um grau limitado de variação paramétrica, para cada língua particular. Por isso diz-se que, na T.R.V., temos uma visão modular da sintaxe, compatível com a aceitação da hipótese da modularidade da mente (p. 72)¹¹.

São os princípios da GU que prevêm tais parâmetros, os quais se realizam até atingir o estágio estável da G P.

A interação dos princípios dos vários módulos é que dará conta de uma estrutura possível, ou seja, se uma sentença é ou não gramatical, bem formada e aceitável.

A gramaticalidade de uma estrutura estará diretamente ligada à competência do falante, não importa o desempenho. Quando alguém sabe uma língua, considera-se que tem competência para distinguir, intuitivamente, se uma sequência de palavras, que forma uma estrutura, é ou não é aceitável. É este conhecimento intuitivo da língua que leva à pesquisa da capacidade mental, a qual deve estar envolvida na aquisição da linguagem.

Parte relevante do conhecimento lingüístico é o léxico de cada língua que discrimina propriedades abstratas: fonológicas, sintáticas e semânticas dos itens da língua.

As propriedades dos itens lexicais somam-se aos recursos fornecidos pelos princípios gerais de cada módulo formando um todo, que aciona o funcionamento sintático.

As regras de estrutura frasal (como apareciam na Teoria Padrão em 1965⁵) são abandonadas na T.R.V.¹⁰⁻¹¹. Esta eliminação é possível uma vez que as informações contidas nas regras são redundantes com as fornecidas pelos esquemas de subcategorização. Por exemplo, a informação de que um verbo transitivo, como "comprar", é seguido de um sintagma nominal (SN) objeto, estaria expressa no esquema de subcategorização do verbo, sem necessidade das regras de estrutura frasal.

Neste sentido, pode-se destacar que o léxico altera seu papel no desenvolvimento da teoria: de apenas repositório de idiossincrasias dos itens lexicais (Teoria Padrão⁵) passa a ser,

acoplado ao princípio de projeção, um componente central para a organização dos níveis de representação. Estão explicitados no léxico, por exemplo, os esquemas de subcategorização dos verbos (com que argumentos cada verbo pode ocorrer) que devem ser preservados de acordo com o princípio de projeção, em todos os níveis de representação, conforme a T.R.V.¹⁰⁻¹¹

1.2. O funcionamento do modelo

Para ilustrar como funciona a interação entre o léxico e os módulos da gramática tomaremos as sentenças 3, abaixo:

3.a) Esta boneca não quero CV.

3.b) Esta boneca não quero ela.

A primeira pergunta que se coloca na teoria é: qual o conhecimento específico que a criança deve ter para ser capaz de produzir uma sentença como 3a ou entendê-la?

Primeiro é preciso que a criança saiba as propriedades lexicais das palavras que ocorrem na sentença. Ela deve "saber internamente" que "querer" é um verbo transitivo direto que seleciona uma categoria realizada como objeto direto, nesta língua particular.

Pela teoria $\bar{X}$ (ver 1.5.1 adiante), "querer" deve ser o núcleo do sintagma verbal e, pelo princípio de projeção (ver 1.5.2 adiante), o objeto, um SN, deve aparecer na representação sintática.

Este objeto pode aparecer foneticamente realizado como um item lexical pleno, conforme vemos em 3b, ou ocorrer como um ele-

mento vazio na posição de objeto, como em 3a onde nenhum SN aparece adjacente ao verbo, foneticamente realizado.

Em 3a e 3b, o sujeito também não está realizado. Há outra categoria vazia (CV) na posição de sujeito, uma variação paramétrica do português que, diferente do inglês e do francês, admite sentenças sem sujeito explícito, assunto este que não trataremos aqui.

Os dados 1, 2 e 3a mostram que grande parte da estrutura é determinada simplesmente pelas propriedades lexicais e pela relação núcleo-complemento, dada por princípios da GU. Assim, todas as conexões sintáticas são determinadas por princípios da GU e os itens lexicais são adquiridos, com rapidez e precisão, no processo de aquisição da linguagem.

Com relação à correferência e ligação de elementos, os princípios, também universais, são processados do mesmo modo.

Tomemos as seguintes sentenças:

- 4.a) Aninha sabe que a Raquel₁ se₁ molhou.
- 4.b) Aninha sabe que a Raquel₁ te_j molhou.
- 4.c) Aninha sabe que a Raquel₁ molhou CV_j aqui.

Como a criança sabe interpretar de modo diferente as estruturas acima? A teoria pressupõe que não se trata de aprendizagem. São os princípios universais de vinculação que estabelecem que o reflexivo "se", em 4a, deve ter antecedente na mesma S, isto é, é uma anáfora; que em 4b, o pronome "te" não pode ser interpretado como correferente a "Raquel", o que lhe dá as características apontadas pela teoria, ou seja, é livre na sua categoria de regência, isto é, não se liga a nenhum elemento na mesma sentença (S) que o contém. Em 4c, há uma CV na posição de

objeto. É vazia, mas está na estrutura, o que se deduz pelas propriedades lexicais do verbo "molhar" que, como "ver", "querer" e "comprar", seleciona um objeto direto.

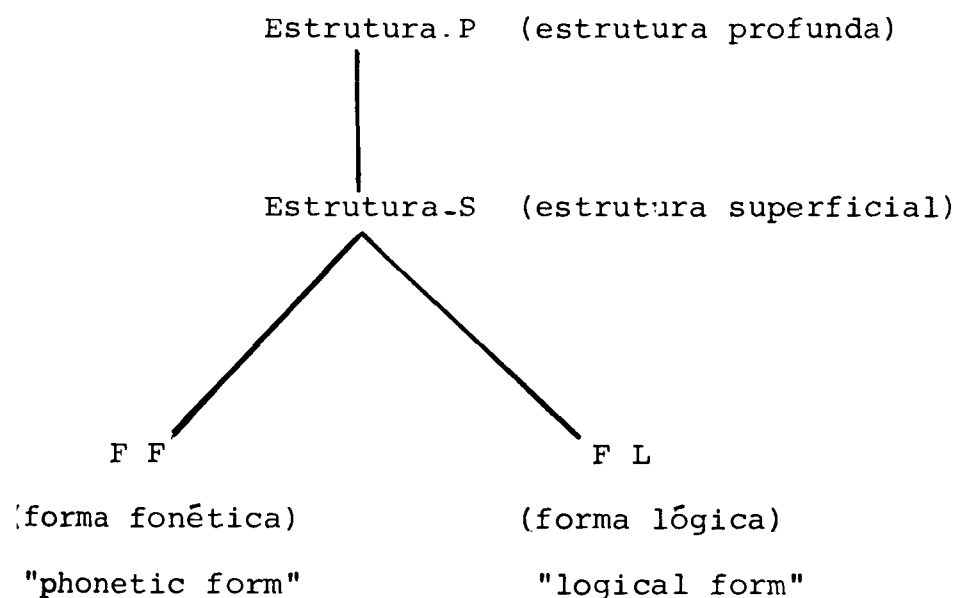
Assim, a interpretação de 4a, 4b e 4c é dedutível dos princípios universais de vinculação (cf. 1.5.5) e do conhecimento dos itens lexicais.

A criança sabe interpretar tais fatos sintáticos, sem aprender regras e sim fixando parâmetros, plausíveis com a gramática particular, da língua a que é exposta.

1.3. A organização da gramática

A gramática modular, que se propõe a explicitar fatos como os já mencionados em 1.2, está organizada em quatro níveis diferentes, cada um expressando aspectos específicos do conhecimento da linguagem.

Estes quatro componentes estão dispostos na seguinte configuração:



Estes quatro componentes são níveis de representação mental. Não evidenciam a realidade de um enunciado, mas pretendem mostrar uma realidade da estrutura da mente. Cada nível expressa certos aspectos específicos do nosso conhecimento da linguagem.

Os níveis da estrutura superficial (estrutura-S) e da estrutura profunda (estrutura-P) já figuram nos primeiros modelos da gramática gerativa chomskyana. Na T.R.V. desempenham um papel semelhante. A forma fonética (FF) e a forma lógica (FL) são dois outros níveis introduzidos na teoria.

A FF é um nível que representa a saída da gramática e corresponde à representação do som da estrutura-S.

As propriedades da FF não têm sido muito abordadas na T.R.V. e neste trabalho também não serão focalizadas.

A FL, nesta teoria, não tem o mesmo sentido da forma lógica da filosofia tradicional. A FL aqui é um nível de gramática que representa a sintaxe do sentido. É um tipo de forma lógica construída a partir da estrutura-S.

Assim para a estrutura-S, 5a abaixo, temos a FL 5b.

5.a) Que carro João comprou CV?

5.b) Para qual x, x um carro, João comprou x.

A FF e a FL, embora independentes, são o ponto de contato entre a gramática e os outros componentes da mente que interagem com a faculdade de uso da linguagem e sua interpretação.

Sobre estes componentes, CHOMSKY, na sua obra de 1986, assim se expressa:

We may assume that the levels PF e LF are the "interface" between formal structure and other components of the mind / brain which interact with the language faculty (in the sense of this discussion) in the

use of language in thought, interpretation and expression (p. 157)¹².

Além dos níveis FF e FL, os chamados componentes interpretativos, temos ainda, no modelo de gramática, a estrutura-P e a estrutura-S.

A estrutura-P, na T.R.V., é uma projeção do léxico, um nível onde o item lexical aparece já com seu esquema de subcategorização realizado. É nesse nível que as funções gramaticais são relevantes para a definição das relações temáticas.

Os esquemas de subcategorização referem-se à subcategorização dos núcleos o que corresponde à realização sintática dos argumentos do verbo. Comparemos os dados 6 e 7 abaixo:

6. João sorriu.

7. João comprou um carro.

Em 6, o verbo "sorriu" não subcategoriza nenhum complemento, enquanto em 7, o verbo subcategoriza um argumento interno: o complemento obrigatório que é objeto direto.

Na estrutura-P, conforme o modelo de CHOMSKY, na T.R.V., estão representados os papéis temáticos dos argumentos do verbo, relacionados com as funções gramaticais que desempenham (p.43¹⁰).

É assumido, na T.R.V.¹⁰⁻¹¹, que a estrutura-S é derivada diretamente da estrutura-P por uma regra sintática "mova α ". Os dois níveis, estrutura-P e estrutura-S, formam então o componente sintático e estão relacionados por "mova α ".

Este modelo de gramática, na T.R.V., é ainda um modelo derivacional. Conserva o componente transformacional, "mova α ", que permite que qualquer categoria seja movida para qualquer lugar.

A estrutura_P é o nível em que se definem as relações semânticas das funções gramaticais, mas é na estrutura_S que as funções gramaticais podem ser configuracionalmente definidas. É na estrutura_S que ocorrem as operações de indexação e é este nível que serve de entrada aos componentes interpretativos, FF e FL.

A indexação, a que estamos nos referindo, na T.R.V., consiste na atribuição livre de índices referenciais aos sintagmas e isto é feito de modo intuitivo pelo falante. Esta indexação obedecerá aos princípios de ligação acionados pela gramática universal, como exemplificamos anteriormente com os dados 4a, 4b e 4c. (para detalhes sobre a Indexação, ver p. 48³⁰)

Sobre os componentes da gramática afirma CHOMSKY, em sua obra de 1986:

Specially, the D-structure serve as an abstract representation of semantically relevant grammatical relations such as subject-verb, verb-object and so on, one crucial element that enters into semantic interpretation of sentences (recall that these relations are also indirectly expressed at S-structures, assuming traces). It has, however, become clear that other features of semantic interpretation having to do with anaphora scope, and the like are not represented at the level of D-structure but rather at some level closer to surface structure... (p. 67)¹²

A partir desta afirmação de CHOMSKY é que levaremos em consideração a estrutura_S, num modelo que explicitaremos a seguir.

1.4. Um modelo representacional

Num modelo representacional de gramática em que a estrutura.P seria abstraída da estrutura.S, passando esta a ser o nível relevante para as análises, as funções gramaticais podem ser definidas a partir da configuração estrutural.

A estrutura.P seria, neste modelo, o nível a que se chega partindo da estrutura.S e, nesse sentido, o modelo não teria mais transformação alguma.

Diante desta nova postura, "mova α " seria apenas uma propriedade da estrutura.S, com a tarefa de relacionar um antecedente e um conseqüente e não mais um mecanismo para relacionar a estrutura.P à estrutura.S.

Em síntese, CHOMSKY aponta duas direções possíveis para considerarmos a regra "mova α ": uma possibilidade é assumirmos um modelo derivacional; outra é assumirmos um modelo representacional.

Num modelo derivacional a regra sintática "mova α " relaciona as duas estruturas P e S, enquanto num modelo representacional a estrutura.S é gerada diretamente e a regra "mova α " passa a ser considerada apenas uma relação, entre um antecedente e um conseqüente, nesta estrutura.

A possibilidade de opção por um modelo não transformacional é delineada pelo próprio CHOMSKY, como podemos deduzir de suas próprias palavras, na obra de 1986.

We regard move α as an operation converting D-structure to S-structure. A possible alternative interpretation that regards "move α " as in effect a property of S-structure, so that D-structure is "abstracted" from S-structure, would require a somewhat different analysis of the phenomenon. (p. 114)¹²

Admitindo a alternativa acima proposta, a vinculação de um elemento com o antecedente pode ser uma operação exclusiva na estrutura-S, já que a regra "mova α " pode ser considerada uma relação, conforme CHOMSKY admite na sua obra de 1982, e não mais um mecanismo de transformação.

Let's consider more closely the rule move α , which we now assume to constitute the transformational component of the syntax with certain parameters. Considering the syntactic rule move α abstractly, we see... that...

Move α is the relation between an antecedent and a gap. (p. 33)¹¹

Em síntese, CHOMSKY admite a eliminação do componente transformacional, desde que isto não implique a proliferação de sistemas e subsistemas. (p. 16)¹¹

Embora admita que o componente transformacional remanescente (mova α) pode ser reduzido a uma relação na estrutura-S, CHOMSKY mostra-se favorável a um modelo derivacional.

Na verdade a maioria dos trabalhos em gramática gerativa desenvolvem-se amparados num modelo derivacional. Não são numerosos os trabalhos que assumem um modelo não transformacional, mas esta alternativa já inspirou algumas linhas de pesquisa.

Já em 1978, KOSTER²⁷ defende uma postura a favor de uma gramática configuracional e contra um modelo transformacional, com movimento. (c.f. p. 187)²⁷

Podemos apontar também a proposta de Miriam LEMLE²⁸, de 1984, que assumiu, em suas análises para dados do português, um tratamento interpretativista em lugar de um tratamento transformacionalista.

RIZZI³⁸, em 1982, aponta também que um modelo representacional dá conta de fatos da sintaxe das línguas românicas, problemáticos para um modelo derivacional. (c. f. p. 2)³⁸

Conclusão semelhante encontramos num trabalho de OBENAUER³², de 1984, sobre a identificação das categorias vazias. Assumindo que categorias vazias podem ser funcionalmente identificadas na estrutura-S, em termos puramente representacionais, OBENAUER arrola argumentos empíricos do francês e mostra que um tratamento representacional dá conta da agramaticalidade de dados que um modelo derivacional não explicaria. (p. 174 e 177)^{32*}

Para análise da CV objeto em português, assumiremos um modelo representacional e consideraremos como relevante apenas a estrutura-S e a configuração estrutural, neste nível, sem acrescentar à teoria outros princípios além dos já existentes.

Esta proposta teórica alternativa poderia ser considerada uma decorrência natural da evolução dos modelos, uma vez que houve, desde 1965, um decréscimo sensível do componente transformacional.

Podemos considerar que a T.R.V. é o resultado de um processo gradual, longo e contínuo, de redução do número e do poder das transformações. O primeiro passo para isso foi dado em 1967, com "*Remarks on Nominalization*"⁶ e o segundo em 1973, com "*Conditions on Transformations*"⁷.

Além da eliminação do poder das transformações, a busca de generalizações cada vez maiores é um esforço permanente na teoria. A substituição do sistema de regras por um conjunto de

*Não citaremos dados dos trabalhos de KOSTER²⁷, RIZZI³⁸ e OBENAUER³² porque não constituem objetivo de análise nesta dissertação.

princípios é um meio de eliminar as redundâncias e de se conseguir generalizações.

Assumindo o sistema de princípios, no lugar do sistema de regras, temos como consequência o relevante papel das propriedades da representação, ao invés de se dar maior importância às propriedades de derivação.

Assim, os elementos que formam uma configuração representacional são considerados de acordo com sua função e esta depende da relação deste elemento, dentro da estrutura sintática. As possibilidades de transformação não são mais relevantes.

CHOMSKY considera que qualquer nível de representação é determinado pela fixação dos parâmetros da GU (p. 14)¹¹, logo considerando dados empíricos, numa perspectiva representacional, as sentenças, geradas diretamente na estrutura *S*, teriam sua gramaticalidade ou agramaticalidade justificadas por princípios universais, neste nível.

Estes princípios universais distribuem-se nas diversas subteorias ou módulos da gramática, dos quais trataremos a seguir.

1.5. As subteorias

1.5.1. A teoria $\bar{X}$

A teoria $\bar{X}$ foi desenvolvida nos anos 70 e desempenha papel importante na T.R.V., no estágio contemporâneo da teoria.

Entre as vantagens trazidas pela teoria $\bar{X}$, podemos apontar a possibilidade de restringir o componente de base da gramã-

tica e a de abandonar o fragmento de gramática particular.

Neste módulo, as categorias organizam-se projetando-se em sintagmas, cujos núcleos são as categorias lexicais básicas. Estas são classificadas em termos de traços categoriais: $[\pm N]$ e $[\pm V]$.

A noção de núcleo é fundamental e relevante para a sintaxe. Assim, o núcleo de um SN, ou $\bar{N}$, é um N e o SN é a projeção de N.

Apenas dois níveis de projeção têm sido permitidos para cada núcleo X: $\bar{X}$ e $\bar{\bar{X}}$. Assim, $\bar{\bar{X}}$ é a projeção máxima de uma categoria X.

Uma das versões do esquema da teoria $\bar{X}$, presente na literatura, é a que opera com a noção de categorias irmãs.

As categorias que são irmãs do núcleo lexical são seus argumentos, na estrutura sintática.

Desse modo, o sujeito não é considerado irmão do núcleo verbal, enquanto o objeto direto o é.

Pela teoria $\bar{X}$, o argumento de um verbo pode ser definido como um constituinte que o núcleo verbal subcategoriza e o objeto direto, como afirmou SELLS⁴² em sua obra de 1985, é o argumento prototípico da sintaxe: o sujeito não é subcategorizado pelo verbo, enquanto o objeto direto é.

1.5.2. Teoria Θ

A teoria dos papéis temáticos, cuja primeira noção foi introduzida por GRUBER¹⁹ em 1965 e retomada por JACKENDOFF em 1972²² e em 1987²³, tem desempenhado importante papel nos estudos de sintaxe.

Em um texto recente, de 1987, sobre as relações temáticas

na teoria lingüística, JACKENDOFF afirma:

The notions of Θ role and Θ marking, originally based on thematic relations, are now central to Government - Binding Theory ... Given the importance of these notions, it is crucial to find out what they really are... (p. 371)²³

Com a afirmação acima, encontrada no último trabalho citado de JACKENDOFF, fica patente que ainda não estão claros quais os papéis temáticos possíveis e nem os critérios para designá-los.

Nos trabalhos em sintaxe gerativa, na T.R.V., a responsabilidade maior tem sido ainda a da intuição, o que JACKENDOFF não nega que seja válido, como ponto de partida. Depois da intuição, outros passos e mecanismos, segundo JACKENDOFF²³, podem nortear a determinação de papéis temáticos.

O estudo das relações temáticas é um problema semântico, como afirma o próprio JACKENDOFF (p. 372)²¹, mas precisamos considerá-lo aqui, porque, pela teoria Θ , é importante salientar que estes papéis temáticos são designados a argumentos de verbos e, portanto, o objeto direto deve ter um papel temático.

Partimos de que o objeto direto é um argumento interno do verbo, representado na estrutura temática desse verbo que o subcategoriza e rege. É este verbo que marca tematicamente o objeto e, portanto, é responsável pela designação do papel temático ao objeto. Assim, a marcação temática é feita do núcleo verbal para o seu complemento.

Não pretendemos, neste trabalho, nomear os papéis temáticos que os verbos designam a cada objeto, em cada estrutura que ana-

lisaremos no capítulo 3.

Assumiremos que o objeto direto sustenta um papel temático e que há propriedades já presentes na entrada lexical do verbo, já presentes na sua estrutura argumental, que influenciam no papel temático do argumento desse verbo.

Embora a preocupação central de JACKENDOFF não seja a sintaxe, é nele que buscamos alguns subsídios para tentar esclarecer este assunto, do qual há inúmeras referências, porém, muita obscuridade.

No texto recente de JACKENDOFF^{2 3}, a que estamos nos referindo, encontramos a seguinte afirmação:

There are many kinds of arguments for which there is no traditional name. (p. 378)^{2 3}

Embora não haja nomes específicos para as relações temáticas sustentadas pelos objetos diretos que serão tratados no capítulo 3, assumiremos, seguindo JACKENDOFF, que o papel semântico conceptual pode ser definido em termos funcionais, isto é, conforme o contexto de ocorrência do objeto.

JACKENDOFF^{2 3} alerta para que não se crie um papel temático para cada verbo e sugere que consideremos o ambiente semântico em que cada verbo aparece. Exemplifica com o dado 8a, abaixo, correspondente a 8b em português, onde há uma meta, mas esta meta não está explícita.

8.a) John climbed the mountain. (p. 378)^{2 3}

8.b) João subiu a montanha.

Nos dados 8, a meta é o topo da montanha e não a própria montanha, segundo JACKENDOFF^{2 3}.

Como vemos, o estudo deste assunto extrapola o nível da sintaxe, ao qual estamos nos limitando neste trabalho.

Embora o trabalho recente de JACKENDOFF²³ seja esclarecedor em muitos pontos, continuaremos buscando amparo teórico na Teoria θ , como foi proposta na T.R.V.¹⁰⁻¹¹ e tomaremos o critério θ e o princípio de projeção, de CHOMSKY¹⁰⁻¹¹, para embasar nossa análise do argumento interno dos verbos.

Partindo de que um verbo como "comprar" tem dois argumentos "x compra y", só trataremos do argumento "y", que recebe o papel θ do verbo.

CHOMSKY aponta, como condição de boa formação na designação dos papéis temáticos, o critério θ . Este princípio exige que cada papel temático seja designado a um argumento e que cada argumento receba apenas um papel temático. (p. 36)¹⁰

Se um constituinte tem um papel temático para designar, pelo critério θ , deve haver um argumento para receber este papel temático. Se este elemento não estiver foneticamente realizado, deve estar presente na estrutura como uma CV, uma categoria sem matriz fonética, mas sintática e semanticamente ativa.

Assim, nos dados 1, 2 e 3a, além do verbo subcategorizar um argumento interno ao qual designa papel temático, há outro princípio guia da teoria que exige a CV naquelas estruturas: é o princípio de projeção. (p. 29)¹⁰

Pelo princípio de projeção é exigido que a subcategorização dos itens lexicais e o papel temático do item subcategorizado sejam mantidos em todos os níveis: estrutura.P, estrutura - S e FL.

Tem sido considerado, na T.R.V., que a estrutura.P é a representação pura das funções gramaticais e da estrutura argumen-

tal do verbo. Então, as relações temáticas são marcadas na estrutura.P. Esta postura corresponde à perspectiva derivacional.

Numa perspectiva representacional, onde apenas a estrutura.S é levada em consideração na análise, a atribuição dos papéis temáticos teria lugar neste nível, assim como sua verificação.

Se, conforme JACKENDOFF^{2 3}, é preciso levar-se em consideração a configuração semântica, onde se encontra o verbo, como ponto de partida para o estudo dos papéis temáticos, então isto pode ser feito na estrutura.S. Desse modo, a verificação dos papéis temáticos, num modelo representacional, também é viável.

A possibilidade de checarmos o papel temático, na estrutura.S, já foi apontada também por RIEMSDIJK & WILLIAMS^{4 7}, embora o modelo de gramática apresentado por eles não seja representacional.

Θ roles are instead assigned in S-structure, precisely because the ultimate goal is that Θ theory will participate in explaining the distribution of S-structures traces. (p. 244) ^{4 7}

Dada a afirmação acima é necessário, para RIEMSDIJK & WILLIAMS, operar com a noção de cadeias.

É a cadeia que permite que a CV, presente na estrutura sintática, transmita o papel temático a outro elemento da S. A noção de cadeia, introduzida por CHOMSKY, tem um papel importante na T.R.V.

A atribuição de papel temático a cadeias obedece também ao critério Θ: cada cadeia deverá e só poderá receber um papel temático e a rede de relações temáticas da cadeia deve permanecer a mesma em todos os níveis, conforme propõe CHOMSKY, na T.R.V.

Dado o caráter derivacional do modelo chomskyano, a cadeia tem sido nele caracterizada, intuitivamente, como um artifício para explicitar propriedades de derivações ou transformações, na estrutura sintática. Isto porque, quando um elemento é movido, estabelece-se uma ligação entre ele e a categoria deixada vazia.

RIZZI³⁸, em 1982, apresenta duas versões para a noção de cadeia: uma caracterização derivacional, conforme a de CHOMSKY, em 1982 (p. 68)¹¹, e uma segunda versão em termos representacionais.

Sobre a cadeia em termos derivacionais, RIZZI³⁸ afirma:

Every phrase is provided with a memory which keeps track of every application of "move α " which the phrase undergoes. (p.1)³⁸

A cadeia em termos representacionais é assim definida por RIZZI³⁸:

Chains are read off from S-structures hence chain formation is a mechanism independent from "move α " and in principle chains don't necessarily reflect derivation properties. (p. 1)³⁸

Sendo a cadeia representacional uma seqüência de posições coindexadas e sendo cada posição antecedente da que se segue, poderíamos dizer que, em 9, abaixo, temos uma cadeia representacional.

9. Que livro₁ você comprou CV₁ sem ver CV₁?

Assim, a cadeia: Que livro₁, CV₁, CV₁, independente de considerarmos "mova α " como transformação de movimento, seria uma cadeia representacional. A cabeça desta cadeia seria a primeira CV adjacente ao verbo, a qual receberia o papel temático do verbo e o

1.5.3. Teoria do Caso

A teoria do caso consiste em um mecanismo de designação de casos a sintagmas nominais. É uma condição de boa formação que se aplica à estrutura-S e está ligada à função gramatical que cada SN desempenha na estrutura sintática.

Na T.R.V., o módulo do caso aplica-se a qualquer língua, já que o caso, aqui nesta subteoria, é um caso abstrato.

A noção de caso é baseada no conceito tradicional de caso manifestado morfológicamente na FF, em línguas como alemão e russo, por exemplo.

Sabemos que a realização morfológica da marca de caso não ocorre em todas as línguas. Trata-se de uma variação paramétrica das línguas particulares: na GU toda língua tem caso.*

Na T.R.V., todo SN com conteúdo fonético deve ter caso. Para nosso objetivo, neste trabalho, interessa a atribuição de caso acusativo do verbo ao objeto, quando há uma relação estrutural de regência, de um núcleo verbal para um SN complemento. (p. 50)¹⁰

Quanto à atribuição de caso nominativo ao sujeito, este assunto tem sido muito discutido na teoria. Sabemos que o verbo não rege o sujeito, mas que este, quando vazio, pode ser recuperado.**

*Em português há um resquício da marcação morfológica de caso nos pronomes. Trata-se dos pronomes do caso reto e do caso oblíquo, para sujeito e objeto, respectivamente, conforme a nomenclatura da gramática tradicional. Isto não se sustenta, dado que muitos pronomes do caso reto ocupam a posição de objeto como em: *Meus amigos disseram que os velhos defendem eles.* (p. 121)²⁹

**Para detalhes, ver Capítulo IV, de RIZZI³⁷, onde é postulado que o Conc. de natureza pronominal, permite a recuperabilidade do sujeito.

Quanto à nomenclatura, usada para diferenciar um caso do outro, não temos na T.R.V., uma listagem extensa. O que importa para a teoria é que todo SN foneticamente realizado tenha um caso.

Para este trabalho é relevante a noção de adjacência de caso, isto é, o designador de caso e o SN regido devem estar contíguos. A condição de adjacência na designação de caso é explicitada por STOWELL, na tese de 1981⁴³, como veremos em 3.2.5, adiante.

Em português, apesar da ordem das palavras, menos rígida que o inglês, a adjacência de caso, do verbo ao objeto, se mantém. Pela análise dos dados 1 e 2, conforme proporemos no capítulo 3, se o SN objeto não estiver lexicalizado, a direita do verbo, deverá existir, na estrutura -S, uma CV que recebe o caso do verbo, nesta posição. Esta será a hipótese de partida para a argumentação no capítulo 3.

Quando o verbo tiver dois argumentos "internos", como nos dados 10a e 10b abaixo, o SN com caso acusativo pode ou não estar adjacente ao verbo, mas, se não estiver, haverá uma CV na sua posição original. Assim, as estruturas 10 são aceitáveis e gramaticais em português.

10.a) Eu dei uma boneca para minha filha.

10.b) Eu dei CV₁ para minha filha uma boneca₁.

Se o verbo rege a CV, em 10b, o caso acusativo é primeiro designado à CV e depois transmitido ao SN acusativo lexicalizado.

O mesmo ocorre com os clíticos como vemos em 11, abaixo:

11. Eu o₁ vi CV₁.

afirmou JAEGLI, na obra de 1982, é um dos meios de expressar a relação entre um verbo e seu objeto. (p. 21)²⁴

A regência se dá sempre da cabeça de um constituinte para o núcleo de outro constituinte. Assim, quando um termo rege um complemento, afeta o núcleo desse complemento.

Esta noção núcleo-complemento é a mesma da Teoria $\bar{X}$ (1.5.1) e tem relevância na atribuição de caso e papel temático, havendo, assim, o entrosamento necessário entre os diversos módulos da gramática. (ver p. 310)⁴⁷

É tarefa da teoria da regência: determinar quais os elementos que podem reger e em que condições; determinar que elementos podem ser regidos e em que condições; e determinar a condição estrutural para se dar a regência.

Quanto aos termos que podem reger, esta teoria determina que só núcleos X podem reger complementos de X. Portanto, só complementos podem ser regidos.

A condição estrutural para se dar regência tem sido a exigência de uma relação de c-comando ou comando entre os constituintes, conforme deduzimos das muitas definições de regência encontradas na literatura.

Na T.R.V., a noção de regência proposta por CHOMSKY¹⁰⁻¹¹ aponta três exigências básicas para que haja a relação estrutural:

- a) uma categoria rege outra se a primeira for X^0 , isto é, um núcleo no sentido da teoria $\bar{X}$;
- b) deve haver c-comando da primeira para a segunda; e
- c) a segunda categoria, ou seja, a categoria regida, não pode estar protegida por uma projeção máxima.

A segunda categoria está protegida por uma projeção máxima se

ela está contida nesta categoria e não na primeira.

Uma projeção máxima é uma categoria $\bar{X}$, que funciona como categoria de bloqueio para regência.

Nas palavras de CHOMSKY:

α governs β iff $\alpha = X^0$ (in the sense of X-bar theory) α c-commands β and β is not protected by a maximal projection. (p.19)¹¹

A segunda parte da afirmação acima, da qual decorre a noção de categoria de bloqueio ou de barreira para regência, é a que tem sido mais explorada nos trabalhos recentes em gramática gerativa.*

Quanto à primeira parte da afirmação acima, ou seja, a noção de c-comando, desta também encontramos diferentes definições na literatura. SELLS (p. 39)⁴² discute duas delas: a primeira baseada na proposta de REINHART³⁶, (para detalhes ver p. 218¹⁵) e a segunda revisada e simplificada a partir da obra de CHOMSKY, de 1981, ambas explicitadas abaixo:

a) α c-comanda β sse todo não ramificante dominando α , domina β . (p. 146)³⁶

b) α c-comanda β sse toda projeção máxima dominando α domina β . (p. 166)¹⁶

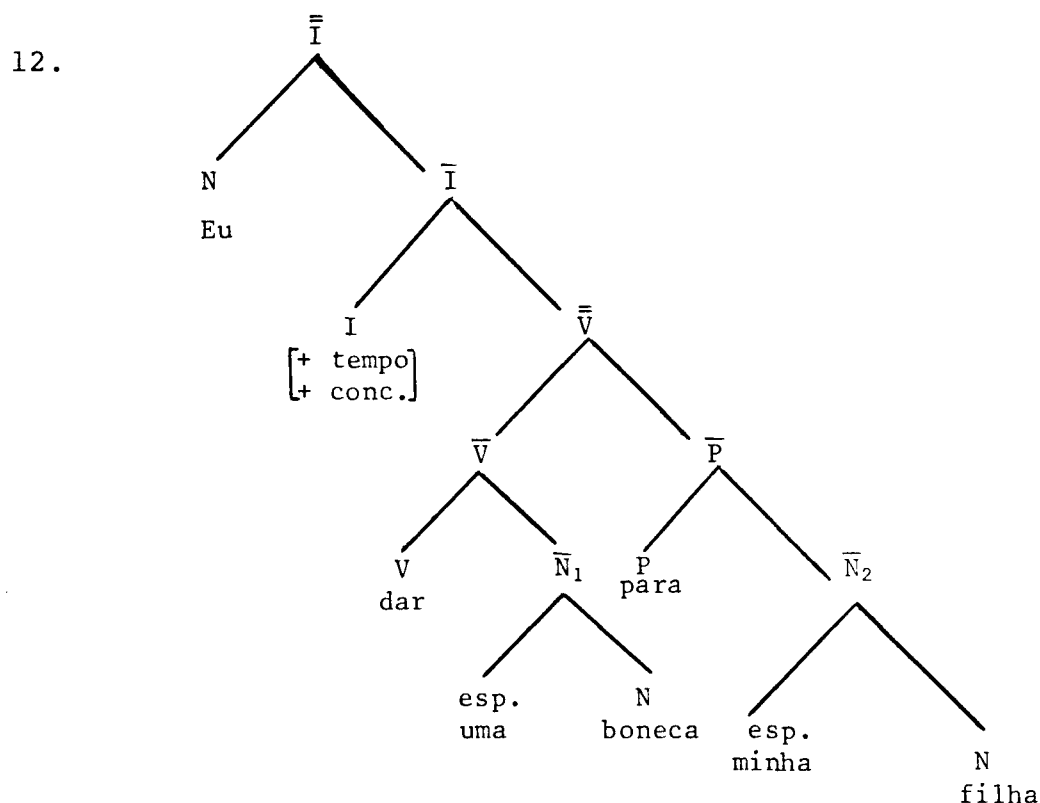
A versão preliminar de c-comando, proposta por REINHART, exclui a noção de níveis hierárquicos e com isto a informação de que uma projeção máxima é bloqueio para regência fica diluída.

*McCLOSKEY assim define barreira: "A barrier, in turn, for a node α is a category which is a blocking category for α , or which is a maximal projection which immediately dominates a blocking category for α ". (p. 18)³¹.

A segunda definição de c-comando, revisada e simplificada, encaixa-se na noção de regência assumida para este trabalho.*

Vejamos pelo marcador frasal de estrutura de superfície, 12, abaixo, quais as categorias regentes e quais as regidas no dado 10a, discutido anteriormente.

10. a) Eu dei uma boneca para minha filha.



Em 12, acima, o verbo "dar" rege o objeto direto, rege o complemento "uma boneca", mas não rege "minha filha". O que rege

*A noção de c-comando para KAYNE²⁵ pode ser substituída pela noção de caminho não ambíguo, que representa uma caminhada pelos galhos da árvore, sem que se precise optar nenhuma vez. Para KAYNE a noção de regência envolve a noção de caminho não ambíguo, como condição estrutural, ao invés da noção de c-comando.

Referindo-se às vantagens da teoria dos caminhos não ambíguos proposta por KAYNE em 1981, assim se expressa RIZZI em 1982: "If we define local binder not in terms of c-command, but in terms of path, (the local binder of α is the binder of α to which α can be connected through the shorter path)". (p. 31)³⁸

"minha filha" é a preposição "para".

Assim em 12: V rege $\bar{N}_1$

P rege $\bar{N}_2$

Com a representação 12, acima, capta-se a relação "complemento de" e fica claro que os especificadores não são regentes.

Da T.R.V., é importante, para o assunto deste trabalho, a noção de localidade, ou seja, de domínio de regência local.

O domínio de regência de um núcleo está contido no domínio da projeção máxima deste núcleo. A projeção máxima é considerada uma barreira para regência, uma categoria de bloqueio.

Em 1986, CHOMSKY define domínio da seguinte maneira:

The domain of an element is the minimal phrase containing it. (p. 60)¹²

A noção de domínio mínimo de regência é importante para a teoria da vinculação. (c.f. 1.5.5 adiante)

A subcategorização, a atribuição de papel temático e a atribuição de caso são envolvidas pela noção de regência local, uma vez que um verbo não subcategoriza um SN numa outra S e nem atribui caso e papel temático a um elemento, em outra S.

A regência para atribuição de caso e papel temático se dará dentro da projeção máxima do núcleo em questão, isto é, no domínio local deste núcleo.

1.5.5. Teoria da Vinculação

Esta subteoria tem a incumbência de caracterizar, distinguir e restringir os tipos de ligação dos SNs na estrutura-S.

Este módulo não se restringe apenas a explicitar as condições de ligação dos itens lexicais plenos. As categorias va-

zias são tratadas aqui, do mesmo modo que outros SNs, com conteúdo fonético.

As possibilidades de vinculação de um elemento com outro, tratadas neste módulo, amparam-se na noção de regência, domínio mínimo de regência, localidade e indexação.

Assumimos que a indexação é livre na estrutura-S, mas sua legitimidade decorre das condições impostas pelos princípios de vinculação.

Pela T.R.V. há possibilidade de ligação de um elemento com outro se houver indexação e c-comando. Isto, porém, não é suficiente. É preciso operar-se com a noção de regência e de localidade.

O domínio local, exigido para certos processos de vinculação, é uma noção que já está embutida na definição de categoria de regência.

RIZZI³⁸, em 1982, afirma que é suficiente adotar-se uma noção simplificada de categoria de regência.

α is the governing category for β iff α is the minimal NP or S which contains β and α governor for β . (p. 47 nota 13)³⁸

A noção de categoria de regência é relevante para decidir se um dado elemento na língua, ao vincular-se com um antecedente, segue o princípio A, B ou C da Teoria.

Na T.R.V., assim são explicitados os três princípios de vinculação. (p. 188)¹⁰ e (p. 20)¹¹

- A. Uma anáfora precisa estar ligada na sua categoria de regência.
- B. Um pronome precisa estar livre na sua categoria de regência.

c. *Uma expressão referencial precisa estar livre.*

Estar ligado ou estar livre significa estar coindexado ou não, no domínio mínimo de regência, na mesma S. A possibilidade de ligação existe quando nenhuma categoria de bloqueio, nenhum $\bar{X}$, interceptar a vinculação.

São, portanto, propriedades configuracionais da estrutura -S que determinam a possibilidade, ou não, de vinculação de um elemento com um antecedente.

A vinculação ocorre quando há correferência ou dependência referencial entre os constituintes. É a partir desta noção de correferência que podemos definir a natureza ou o status de uma CV. É, portanto, partindo desta noção de referência que podemos decidir se um elemento é anafórico ou não.

Pela T.R.V., teremos uma anáfora quando um elemento não tem referência inerente ou referência independente. Assim, uma expressão como "um ao outro" e um reflexivo são considerados anáforas lexicais: precisam estar ligados a outro elemento, no mesmo domínio de regência, para que não se tenha agramaticalidade.

Em 13 e 14, abaixo, temos uma relação anafórica:

13. Eles_i gostam um do outro_i.

14. Eles_i se_i amam.

Nos dados acima, "um ao outro" e "se" são anáforas lexicais: têm um antecedente no mesmo domínio; são enquadrados no princípio A da teoria da vinculação.

Os pronomes, diferentes das anáforas, estão livres da exigência de ter um antecedente no mesmo domínio. Por isso, os pronomes podem ser indexados fora da categoria de regência, fora de

S, sem distância limitada.

Repetiremos os dados 4a e 4b, discutidos anteriormente em 1.2.

4.a) Aninha sabe que a Raquel_i se_i molhou.

4.b) Aninha sabe que a Raquel_i te_j molhou.

Em 4a, temos uma vinculação no mesmo domínio. O "se" é uma anáfora lexical, segue o princípio A da teoria da vinculação, e sustenta, com o antecedente, a mesma relação verificada nos dados 13 e 14, acima.

Já em 4b, o elemento "te" é um pronome, enquadrando-se no princípio B da teoria da vinculação. Se houvesse correferência do "te" com "Raquel", a sentença seria rejeitada e o princípio B violado. Em 4b, o pronome "te" está vinculado fora do seu domínio, fora da S que o contém. Obedecendo ao princípio B, está livre na sua categoria de regência e, portanto, sua referência é distinta dos demais elementos de S.

Convém lembrar que os princípios A e B de vinculação propostos por CHOMSKY, em 1981, continuam a ser admitidos, o que se deduz de afirmações encontradas em sua obra de 1986, como a que segue:

A pronoun cannot take an element of its domain as its antecedent. (p. 60)¹²

Na obra de 1981, CHOMSKY (p. 188)¹⁰ considera também o princípio C para tratar das variáveis. Estes elementos chamados expressões referenciais são analisados, na T.R.V., como argumentos com referência, caso e papel temático independentes.

A relação da variável com o antecedente difere da relação anafórica postulada no princípio A. As anáforas são vinculadas

a um antecedente local em posição argumental, enquanto o antecedente da variável, além de não local, está em posição não argumental.

A teoria da vinculação proposta por CHOMSKY é uma teoria da vinculação A, isto é, a ligação de um elemento se faz com um antecedente em posição argumental (A) que é uma posição que tem uma função gramatical, como sujeito e objeto. Uma posição não argumental ($\bar{A}$) é uma posição que não tem função gramatical como os operadores, o elemento "qu" em português (wh em inglês) ou a posição de tópico.

A natureza A ou $\bar{A}$ do vinculador é importante porque influi na natureza do elemento vinculado. Assim, no dado 5a, já discutido em 1.3, temos uma CV vinculada a uma posição $\bar{A}$.

5. a) Que carro_i João comprou CV_i?

A CV, no dado acima, é considerada uma variável na T.R.V., proposta por CHOMSKY, e segue o princípio C da teoria da vinculação. "Que carro" é o antecedente da variável e é uma posição $\bar{A}$.

É, portanto, o tipo de relação sintática que as categorias, plenas ou vazias, têm com o antecedente, na estrutura-S, que precisamos levar em consideração para estabelecer a natureza desta categoria. Este procedimento não leva em consideração o conteúdo intrínseco da categoria, mas sim, o contexto sintático em que a categoria se insere.

Convém lembrar que os princípios de vinculação, propostos por CHOMSKY, têm sido objeto de ampla discussão. No capítulo 3 trataremos de pelo menos duas formulações alternativas dos prin-

cípios A, B e C. (c.f. 3.2.1 e 3.2.2 adiante)

Neste item 1.5, nosso objetivo foi dar uma visão geral do conteúdo de cada módulo, os quais serão arrolados na argumentação da análise dos dados do português, no capítulo 3.

Quanto à teoria do controle e da subjacência não trataremos neste trabalho. (ver p. 413 e 472)³⁰

A subjacência é relevante para um modelo derivacional que assume movimento.

Como o objetivo desta dissertação é operar apenas na estrutura S, tomando "mova α " como uma relação e não como um movimento, trataremos os fatos sintáticos sem usar na argumentação a noção de subjacência, a noção de ilha, de cruzamento forte e de cruzamento fraco. (para detalhes ver p. 389³⁰)

No próximo capítulo, trataremos das categorias vazias na T.R.V., sua importância para a teoria e seu tratamento diferenciado, o que implica a modificação de critérios para sua identificação e a simplificação da tipologia.

2. AS CATEGORIAS VAZIAS NA TEORIA DA REGÊNCIA E VINCULAÇÃO

2.1. Importância do assunto.

O estudo das categorias vazias tem sido apontado como relevante na T.R.V. por CHOMSKY e tem interessado outros pesquisadores da teoria da gramática gerativa.

Na obra de 1981, CHOMSKY afirma:

The question of the nature of empty categories is a particularly interesting one for a number of reasons. In the first place, the study of such elements, along with the related investigation of anaphors and pronouns, has proven to be an excellent probe for determining properties of syntactic and semantic representations...
(p. 55)¹⁰

Em 1982, CHOMSKY lembra ainda que o aprofundamento deste estudo é um meio de testar a teoria.

I think in quite an interesting way, how the study of ECs proves to be useful probe into structures and an important test for the theory. (p. 75)¹¹

Na mesma direção de CHOMSKY¹¹, BOUCHARD³, em 1984, tendo estudado o conteúdo das categorias vazias, numa obra que discutiremos no capítulo 3 (ver 3.2.1 adiante), também ressalta a importância do estudo das CVs.

The study of empty categories is particularly fascinating. The properties of empty categories can hardly be determined by observation of overt data: therefore, it is reasonable to assume that they reflect deeper principles of G U, so that empty categories are "windows" into the nature of the human language faculty. (p. 11)³

Deduzimos das afirmações acima que, evidenciadas as dependências sintáticas das CVs nas estruturas onde aparecem, pode-se levantar hipóteses sobre o funcionamento da mente humana, em relação à faculdade humana da linguagem. Neste sentido o estudo das CVs reflete princípios da G U e está em coerência com os pressupostos da teoria.

2.2. Histórico das Categorias Vazias

Tendo justificado, anteriormente, o porquê do interesse neste estudo, apresentaremos, a seguir, algumas diferenças no tratamento que os pronomes e anáforas, sem matriz fonética, receberam na teoria.

Não é nosso objetivo detalhar o histórico das CVs desde a Teoria Padrão⁵, proposta por CHOMSKY, em 1965, até a T.R.V.

A evolução da noção de vestígio, na gramática gerativa transformacional, já teve seus passos separados pelo próprio CHOMSKY, na obra de 1981. Estes passos acompanham a evolução dos modelos, desde 1965, até os anos 80. (c.f. p. 86)¹¹

Nas primeiras versões da gramática gerativa transformacional, várias operações de transformação, como substituição, adjunção e apagamento, eram responsáveis pelo aparecimento de um vestígio.

Com a redução das transformações a uma única operação de movimento, "mova α ", esta passou a ser responsável pelo aparecimento da CV.

Este assunto é tratado por Lúcia LOBATO³⁰, na obra *Síntaxe Gerativa do Português* onde a autora demonstra o tratamento transformacional dado a um elemento sem conteúdo fonético (p. 210)³⁰ e seu abandono e substituição por uma teoria interpretativista (p. 303)³⁰. Tendo apresentado desde a motivação para a teoria dos vestígios (p. 351)³⁰, até suas características (p. 468)³⁰, LOBATO refere-se à identificação das CVs, na T.R.V. (p. 477)³⁰

Neste item lembraremos, brevemente, as modificações no tratamento dos pronomes e anáforas, em dependência do estágio do modelo assumido.

Na Teoria Padrão⁵, as anáforas e pronomes eram itens lexicais plenos na EP, onde entravam via transformação. Nesta perspectiva derivacional extremista, uma estrutura profunda como 4a', por exemplo, sofria uma transformação de reflexivização resultando uma estrutura superficial como 4a.

EP - 4.a') Aninha sabe que a Raquel molhou a Raquel.

ES - 4.a) Aninha sabe que a Raquel se molhou.

Nos anos 70, com o advento da hipótese lexicalista houve o abandono das transformações excessivas. Numa busca cada vez maior da restrição do número de transformações, considerou-se que os pronomes eram gerados diretamente na estrutura profunda, via léxico e as relações feitas pelo componente semântico da gramática. Nesta perspectiva, os pronomes e anáforas foram tratados pela teoria interpretativa de JACKENDOFF.²²

Neste modelo tínhamos uma estrutura profunda, como 4a, e o componente semântico da gramática fazia a relação do reflexivo com seu antecedente.

Quanto à CV, considerava-se que o deslocamento de uma categoria deixava um vestígio, permitindo assim que o componente semântico operasse diretamente sobre a estrutura de superfície. (p. 35)²⁸ *

A partir dos anos 80, depois de *On Binding*^{9**} as categorias vazias ou plenas, pronominais ou anafóricas, devem ser tratadas em termos de indexação com o antecedente possível obedecendo às condições de opacidade: condição de sujeito com tempo e condição de sujeito especificado. (p. 41-42)²⁸

Estando a regra sintática "mova α " presente no modelo de gramática e sendo esta entendida como uma operação de movimento, isto é, de deslocamento de uma categoria de um lugar para outro na estrutura, o aparecimento da CV ocorre como consequência de movimento: a categoria movida deixa em seu lugar uma CV, na mesma posição de onde foi deslocada.

Embora a regra "mova α " esteja ainda presente no modelo derivacional da T.R.V., o aparecimento da CV, neste estágio, pode ser justificado por razões independentes de movimento, como a subcategorização e o princípio de projeção.

Os princípios dos diversos módulos da gramática, na T.R.V., podem justificar não só a existência de uma CV numa configuração

*MIRIAM LEMLE argumenta que o conceito de vestígio provocou modificações no modelo de gramática (p. 48)²⁸. Sua obra permite também um acompanhamento histórico da evolução dos modelos, desde a Teoria Padrão até a Teoria Padrão Ampliada Revista.

**Dentro do modelo proposto por *On Binding*, temos o estudo das relações anafóricas, em português, de Charlotte GALVES¹⁵, em 1980.

estrutural como também podem evidenciar a natureza desta categoria, permitindo que sejam revelados o conteúdo e as propriedades dessa CV. É a favor desta hipótese que direcionaremos a argumentação, na análise proposta para os dados do português, no capítulo 3.

Se a CV pode ser explicada independentemente do movimento, então este assunto pode ser tratado numa perspectiva representacional.

2.3. O tratamento das categorias vazias nos anos 80.

Com a T.R.V. proposta com CHOMSKY, em 1981, passam a ser explicitados os princípios de vinculação que cada um dos tipos de expressão nominal pode ter com o antecedente. Estes princípios A, B e C (já expostos anteriormente em 1.5.5) verificam quais as categorias de natureza anafórica, quais as pronominais e quais as variáveis.

Na própria T.R.V., o tratamento dado por CHOMSKY às CVs tem também um histórico, não só quanto aos critérios para sua identificação, mas também quanto à tipologia.

No item anterior, fizemos uma breve história do assunto na sequência dos modelos da Gramática Gerativa Chomskyana. Passaremos, a seguir, a tratar a CV apenas na T.R.V., ou seja, explicitaremos como o assunto evoluiu nas obras de CHOMSKY, de 1981 e de 1982.

Primeiro explicitaremos os dois critérios usados para identificação da CV e, a seguir, como consequência destes critérios, trataremos dos tipos de CV na T.R.V.

2.3.1. Os critérios de identificação da categoria vazia

Há dois critérios para a identificação de uma CV na T.R.V, ambos propostos por CHOMSKY: um categorial e outro funcional.

O primeiro categorial ou não contextual é usado por CHOMSKY até o capítulo V de sua obra de 1981, *Lectures on Government and Binding*¹⁰. A partir do capítulo VI, da mesma obra de 1981 e na obra de 1982, *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*,¹¹ é usado o critério funcional ou contextual para identificação das CVs.

O critério não contextual ou categorial adota como estratégia para identificação da CV, somente seu conteúdo intrínseco, isto é, os traços inerentes à categoria. São, portanto, características do léxico que definem o que é uma anáfora ou um pronome, em cada língua particular.

Pelo critério contextual ou funcional os diferentes tipos de categoria vazia não precisam ser definidos por suas propriedades categoriais. Na verdade, a partir do capítulo VI, da obra de 1981 e em 1982, não há razão para tipologia de CVs. O critério funcional leva em consideração o contexto sintático, isto é, a configuração estrutural onde a CV ocorre. CHOMSKY admite que há um só tipo de categoria vazia e as diferenças, quanto à natureza de cada CV, decorrem do ambiente sintático em que aparece.

... then it is reasonable to presume that in fact there is one basic empty category α each occurrence of α has one of three clusters of properties. (p. 321)¹⁰

Então, pelo critério de identificação funcional das CVs é na configuração estrutural e, portanto na estrutura.S, que defini-

mos o status ou a natureza de uma CV: se é anáfora, pronome ou variável.

Esta estratégia de identificação de uma categoria vazia pelo contexto sintático de ocorrência é uma razão para adotar-se um modelo representacional.

CHOMSKY, a partir do capítulo VI da obra de 1981 e em 1982, adota o critério funcional, embora continue preferindo um modelo derivacional.

No modelo derivacional, onde "mova α " é considerado um movimento, a categoria vazia é criada como resultado de transformação, enquanto num modelo representacional, levando-se em consideração apenas a estrutura *S*, a categoria vazia não é resultante de movimento. Nesta última perspectiva, a estrutura *S* é gerada diretamente, já com as categorias não realizadas e, aqui, outros princípios da gramática, como o princípio de projeção, não só admitem a existência da CV como também a caracterizam, determinam seu conteúdo e possibilitam sua recuperabilidade.

A regência, a concordância, os princípios de vinculação entrelaçam-se com a teoria do caso e dos papéis temáticos e estas, associadas aos esquemas de subcategorização, podem revelar a atividade sintática de uma CV, pelo critério funcional, sem necessidade do princípio da categoria vazia.

Sendo a diferença entre uma CV e um item lexical pleno apenas morfológica e não sintática, não há necessidade de acrescentar à gramática nenhum princípio para tratar especificamente da CV e nem mesmo para identificá-la.

2.3.2. Tipologia das categorias vazias

A mudança de critérios para identificação das CVs, conforme expusemos no item anterior, teve como consequência a alteração no modo de classificar a CV.

Pelo critério categorial, até o capítulo V da obra de CHOMSKY, de 1981, o conteúdo intrínseco de cada categoria era tomado como estratégia para identificação dos tipos de CV. Assim, para decidir se uma determinada CV obedecia ao princípio A, B ou C da teoria da vinculação, era preciso examinar se esta categoria tinha referência inerente ou não, se esta categoria tinha caso ou não e se esta categoria tinha traços de concordância como gênero, número e pessoa.

Neste estágio, os tipos de CV correspondiam simetricamente aos tipos de expressões nominais admitidos por CHOMSKY: para cada tipo de expressão nominal correspondia uma categoria sem matriz fonética.

CHOMSKY admite na T.R.V.¹⁰, que as categorias de expressões nominais podem ou não ser realizadas: as anáforas podem ser lexicais ou vestígios de SN ou PRO; os pronomes podem ser foneticamente realizados e os não realizados são considerados PRO e as expressões referenciais podem ser nomes ou variáveis. Estes três tipos de expressões nominais reduzem-se a duas CVs: PRO e vestígio. Os vestígios envolvem tanto os vestígios de SN, tratados pelo princípio A da teoria da vinculação, como os vestígios dos elementos "qu" ("wh" em inglês), tratados pelo princípio C da teoria da vinculação.

A tipologia de CVs em PRO, vestígio de SN e variável, sendo estes dois últimos variedades de vestígio, estende-se até o

capítulo V da obra de 1981.

A partir do capítulo VI da obra de 1981 e na obra de 1982, pelo critério de identificação funcional, a CV é de um só tipo e suas manifestações são determinadas conforme o papel que a CV desempenha na configuração sintática.

Neste critério as condições de ligação da CV com o antecedente, o fato da CV estar livremente indexada ou presa na mesma S, o papel gramatical do antecedente, se é uma posição com função gramatical ou não, são os meios de diagnóstico da natureza de uma CV.

Adotando o critério de identificação funcional, CHOMSKY admite a possibilidade da eliminação do princípio C da teoria da vinculação e conseqüentemente as CVs passam a ser tratadas em apenas dois grupos: anáforas e pronomes, pelos princípios A e B respectivamente. (p. 78)¹¹

Os princípios A e B combinados resultam quatro possibilidades de ocorrência de CV e não mais três como na proposta de 1981, até o capítulo V.

A "tipologia" proposta por CHOMSKY, envolvendo apenas os traços [_± anafórico] e [_± pronominal], está explícita na obra de 1982, do seguinte modo:

- a. [+ anáfora, - pronominal] : vestígios de SN
- b. [- anáfora, + pronominal] : pro
- c. [+ anáfora, + pronominal] : PRO
- d. [- anáfora, - pronominal] : vestígios de "qu"

(p. 78)¹¹

Esta tipologia, proposta por CHOMSKY em termos de traços, mostra que o primeiro passo para o estudo de uma CV é a determi-

nação de seu status anafórico ou pronominal, o que pode ser feito aplicando-se os princípios de vinculação, agora reduzidos a dois, à configuração sintática onde a CV aparece.

Sobre esta nova postura teórica assim se expressa CHOMSKY, em 1982:

The earlier version of the binding theory involved three kinds of category: R-expressions, pronominals, and anaphors. There was one binding principle for each kind of category. Under the revision eliminating Principle C from the binding theory, there are in principle four kinds of category...
(p. 82-3)¹¹

A "tipologia", agora proposta por CHOMSKY, inclui o "pro", um elemento puramente pronominal com as mesmas propriedades de um pronome lexicalmente pleno. Esta categoria que não tinha status específico nas primeiras versões da T.R.V., aparece na posição de sujeito das línguas "pro-drop", como o português, que admitem sujeito vazio e na posição de objeto direto não realizado, como veremos em 3.2.5.

Na análise dos dados do português, no capítulo 3, adotaremos o critério de identificação funcional, num modelo representacional que opera apenas na estrutura S.

Nesta perspectiva, a CV não aparece na estrutura como consequência de movimento.

Não pretendemos adicionar à gramática outros princípios além dos já existentes na T.R.V., proposta por CHOMSKY. Ao contrário, não utilizaremos na argumentação nem o princípio da categoria vazia e nem o módulo da subjacência.

Para verificar a natureza da CV objeto em português, teremos como quadro teórico de referência a T.R.V. e algumas propostas alternativas que figuram nos estudos recentes em gramática gerativa.

3. ANÁLISE DA CATEGORIA VAZIA OBJETO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

3.1. *A presença da categoria vazia objeto*

Nos capítulos anteriores o objetivo foi apresentar os conceitos relevantes da T.R.V. e os critérios para o tratamento da CV nessa teoria.

Neste capítulo o objetivo é apresentar análises alternativas para a identificação da natureza da CV na posição de objeto direto e argumentar a favor da possibilidade de um tratamento uniforme desta categoria, num modelo representacional.

A existência de estruturas com objeto direto não realizado na FF, ou seja, estruturas com objeto vazio, já foi apontada por ROUVERET^{4 1} como uma propriedade não só do português, mas das línguas românicas em geral.

Está fora do escopo deste trabalho estender o estudo do objeto vazio até uma sintaxe comparativa das línguas. Apesar de serem arrolados alguns dados do italiano, inglês, alemão e russo, está fora dos limites do nosso objetivo postular um princípio universal para o fenômeno do objeto vazio, o que seria sem dúvida, interessante para a teoria.

O que pretendemos é fazer uma análise unitária da CV em posição de objeto, em português, em construções em que o argumento interno do verbo não está realizado na FF, mas está presente na estrutura sintática.

Os dados empíricos, abaixo relacionados, que levantamos para análise, envolvem construções produtivas na língua, além de outras já utilizadas como objeto de estudo não só em gramática gerativa, mas também em outras teorias linguísticas*. Repetiremos alguns dados já discutidos no capítulo 1 e acrescentaremos outros.

1.a) A Joana viu CV na televisão ontem. (p.205)⁴⁰

1.b) Não, eu não conheço CV. (p. 136)⁴⁴

1.c) Vou pegar CV. (p. 113)¹⁶

1.d) Este remédio deixa CV mais calmo.

2.a) Este carro eu não compraria CV.

2.b) Estes agasalhos eu comprei CV no shopping.

2.c) Esta casa eu comprei CV nova.

2.d) A Belina o Hélio levou CV pra oficina. (p. 87)³³

Como pressuposto para as análises posteriores, assumiremos que, nos dados 1 e 2, há uma CV, adjacente, à direita do verbo. Esta CV, projetada na sintaxe, está sintaticamente ativa na estrutura.S, como veremos no decorrer deste capítulo.

Considerando o princípio de projeção, estamos assumindo, conforme a T.R.V., que a estrutura sintática reflete a estrutura temática do verbo também na estrutura.S e, conforme a opção teórica anteriormente exposta, assumimos que esta CV não é resultado de um movimento: é a escolha de um modelo representacional e o abandono das transformações. Agora "mova α " será considerado apenas um mecanismo de relacionamento para vinculação na estrutura.S.

*TARALLO⁴⁴ apresenta tabelas estatísticas do uso do pronome lexical em diversas posições. Pela alta frequência de retenção pronominal na posição de objeto direto, em quatro períodos estudados pelo autor, verifica-se que o recurso à CV objeto, nas estruturas, é um fato sintático significativo em português.

Nesta perspectiva não derivacional assumiremos que, nas estruturas 2, não houve anteposição do objeto para a posição de tópico, deixando uma CV em sua posição original.

A existência de CV em posição de objeto foi mostrada por RIZZI³⁹, em 1986, para o italiano.

Para sustentar a hipótese de que o argumento de alguns verbos em italiano pode manifestar-se sem conteúdo fonético, RIZZI³⁹ mostra que o objeto projetado na sintaxe está ativo, podendo funcionar como controlador ou vinculador nos seguintes dados:

15. Questo conduce CV a PRO concludere quanto segue.(p.503)³⁹

Isto conduz CV a PRO concluir o que segue.

16. La buona musica riconcilia CV com se stessi.(p.504)³⁹

A boa musica reconcilia (você) consigo mesmo.

17. Un dottore serio visita CV nudi. (p. 505)³⁹

Um médico sério visita CV nus.

Em 15, a CV objeto funciona como controlador de PRO; em 16, a CV objeto é um antecedente necessário para uma anáfora, portanto, um vinculador; e, em 17, a concordância do adjetivo revela a presença de uma CV na posição de objeto.

Com os dados empíricos acima, RIZZI demonstra a existência de uma CV objeto em italiano e argumenta que, além de representada na estrutura, tal CV desempenha uma atividade sintática. Voltaremos à proposta de RIZZI quando discutirmos o status da CV objeto em português. (cf. 3.2.5 adiante)

Do mesmo modo que no italiano, a CV objeto também é sintaticamente ativa no português, como vemos nos dados a seguir:

18. Este trabalho leva CV a PRO concluir o que se segue.

1.d) Este remédio deixa CV mais calmo.

2.c) Esta casa eu comprei CV nova.

Em 18, uma estrutura semelhante ao dado 15 do italiano, temos uma CV objeto, adjacente ao verbo "levar" que vincula PRO, sendo, portanto, este objeto vazio, em posição argumental, sintaticamente ativo.

Em 1d, os traços de concordância do adjetivo "calmo" revelam que a CV objeto pode ter os traços recuperados, o que demonstra sua existência e atividade, mesmo estando sem conteúdo fonético.

Em 2c, a CV objeto também pode ter seus traços recuperados através das marcas de concordância do adjetivo.*

A presença sintática do objeto vazio em português é defendida, em outro trabalho, por FARREL¹³. Este autor, retomando argumentos também de RIZZI³⁹, aponta o papel desempenhado por esta CV nas relações sintáticas, considerando os seguintes dados empíricos:

19. João conseguiu enfurecer Maria_i sem que proibisse

CV_i de PRO_i fazer compras. (p. 19)¹³

20. O psicanalista começou a amar Paula_i depois de PRO_i

restituir CV_i a si mesma. (p. 19)¹³

Em 19, a CV objeto é antecedente e controlador de PRO e, em 20, o reflexivo "si mesma", sendo anafórico, precisa de um ante-

*Sobre a concordância do adjetivo com uma CV, na mesma posição que em 2c, fizemos um estudo das duas formas do adjetivo em russo. A análise revelou que nessa língua, com marcas morfológicas de caso, este traço da CV também é recuperado através de uma cadeia de concordância que se estabelece entre a CV e o adjetivo.¹⁸

cedente no mesmo domínio e o único antecedente possível é o objeto vazio.

Até aqui argumentamos a favor da presença de uma CV objeto projetada na sintaxe pelo verbo, na mesma direção de RIZZI³⁹ e FARREL¹³.

A seguir mostraremos que a possibilidade de lexicalização, isto é, de ocorrência de pronomes lexicalmente plenos no lugar da CV objeto, não implica agramaticalidade e sim reforça a tese da existência e da natureza da CV.

1.á) A Joana viu-me na televisão ontem.

A Joana viu você na televisão ontem.

A Joana nos viu na televisão ontem.*

A Joana viu-o na televisão ontem.

A Joana o viu na televisão ontem.

A Joana as viu na televisão ontem.

1.b) Não, eu não conheço você.

Não, eu não o conheço.

Não, eu não te conheço.

1.c) Vou pegar você.

Vou te pegar.

Vou pegá-lo.

1.d) Este remédio deixa você mais calmo.

Este remédio me deixa mais calma.

Este remédio me deixa mais calmo.

*Não trataremos da posição do clítico aqui. Como vimos, em 1.5.3, admitiremos que permanece a CV à direita do verbo, a qual transmite ao clítico o caso e o papel temático.

Este remédio a deixa mais calma.

Este remédio te deixa mais calmo.

2.a') Este carro eu não o compraria.

2.b') Estes agasalhos eu comprei -os no shopping.

2.c') Esta casa eu comprei ela nova.

Esta casa eu a comprei nova.

2.d') A Belina o Hêlio levou ela prá oficina.

18'. Este trabalho leva-nos a concluir o que se segue.

19'. João conseguiu enfurecer Maria sem que a proibisse de fazer compras.

20'. O psicanalista começou a amar Paula depois de restituí-la a si mesma.

Embora não tendo como quadro teórico de referência a gramática gerativa, Eunice PONTES^{3,3} na obra de 1987, *O Tópico no Português do Brasil*, fornece-nos, além de considerações relevantes para este trabalho, inúmeros dados empíricos que reforçam nossa proposta.

Nosso estudo é mais restrito do que o de PONTES, uma vez que estamos nos preocupando com estruturas em que o tópico está indexado com a CV objeto. PONTES mostra que qualquer SN pode ser tópico, abrindo horizontes para outros estudos na lingüística,

inclusive em gramática gerativa.

Além de considerar o tópico em português um problema para a semântica e para o discurso, PONTES afirma:

Não vejo razão para não considerar o tópico como uma noção sintática também. Mesmo numa visão de sintaxe como limitada ao âmbito da sentença, o tópico pode ser considerado sintático... (p. 44)³³

PONTES afirma, ainda, que não pretende discutir "o problema de se as sentenças são derivadas ou básicas, se existem transformações ou não". Ela afirma, porém, que considera nos estudos a sentença "como ela aparece na superfície". (p. 44)³³

O que PONTES não pretende discutir é justamente o nosso objetivo de discussão neste capítulo. O que precisamos admitir é que não fizemos uma coleta rigorosa de dados e nem nos preocupamos com a diacronia da língua para reforçar nossos argumentos.

Lembramos o trabalho de PONTES para destacar dele dados empíricos que evidenciam para nós a presença do objeto vazio e também a ocorrência de pronome pleno, nesta posição, em construções com tópico.

PONTES levanta dados de diversos registros, os quais não separamos, porque a teoria que nos norteia neste trabalho, não está preocupada com o desempenho; visa apenas à competência, uma vez que o objetivo maior é chegar aos princípios universais de uma língua humana possível.

Os dados abaixo, de registros diferentes, apresentam a mesma configuração sintática dos dados 2a, 2b, 2c e 2d e 2a', 2b', 2c' e 2d':

21.a) O milagre viam CV nos olhos do cego.

- 21.a') O milagre viam-no nos olhos do cego. "VIEIRA"
(p. 53)³³
- 22.a) Na minha família esta palavra gato ninguém pronuncia CV.
- 22.a') Na minha família esta palavra gato ninguém a pronuncia. "LOBATO" (p. 56)³³
- 23.a) A Rosa eu encontrei CV ontem.
- 23.a') A Rosa eu encontrei ela ontem. (p. 77)³³

Em resumo, os argumentos apresentados até agora em favor da existência de uma CV na posição de objeto foram de natureza teórica: a subcategorização e o princípio de projeção; de natureza empírica: a possibilidade de alternância da CV com um pronome lexical pleno; e de natureza sintática, tendo demonstrado que a CV objeto é sintaticamente ativa em português.

A seguir verificaremos a natureza, o conteúdo e a recuperabilidade da CV objeto em português.

3.2. *A natureza da categoria vazia objeto.*

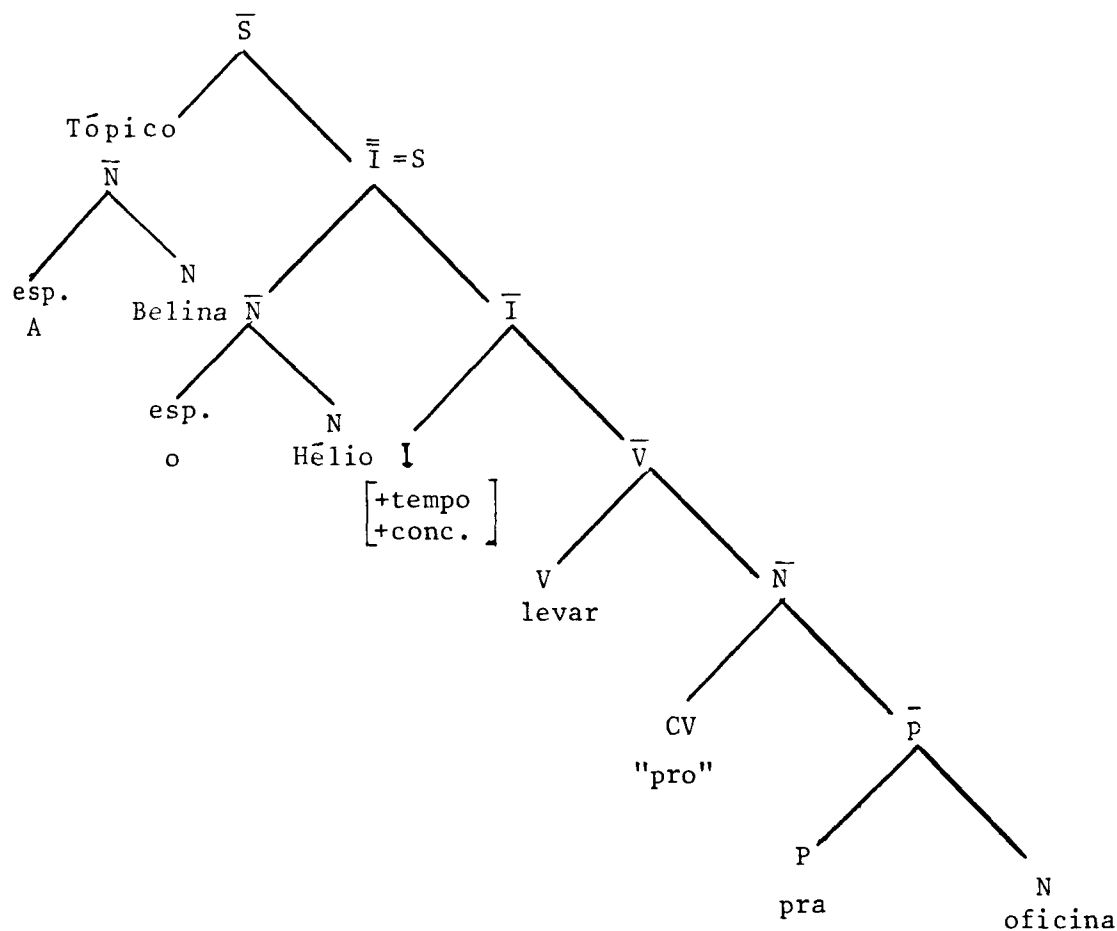
Para verificar o status ou a natureza da CV objeto, nos dados 1 e 2, tomaremos os princípios A, B e C da teoria da vinculação, expostos anteriormente em 1.5.5 e verificaremos se é possível uma análise unitária do fenômeno, seguindo apenas um desses princípios. Queremos responder se a CV objeto em português é uma anáfora, um pronome ou uma variável, isto é, se a CV objeto em português obedece ao princípio A, ao princípio B ou ao princípio C da teoria da vinculação, embora CHOMSKY já tenha admitido a eliminação deste último princípio, como vimos em 2.3.2.

Considerando que um elemento é anafórico quando está vinculado no seu domínio de regência e examinando os dados 1 e 2, verificamos que não há possibilidade de encontrar um antecedente para a CV, na mesma S. No mesmo domínio local não há vinculador possível para uma anáfora, nem em 1 e nem em 2. Nos dados 2a, b, c e d, a CV tem seu conteúdo intuitivamente identificado por um antecedente, mas este não está no mesmo domínio local da CV: está fora de S, havendo $\bar{I}$ que é uma barreira que impede sua vinculação.

Na representação 24 abaixo, correspondente ao dado 2d, verificamos que o tópico está fora do domínio de S.

2.d) A Belina o Hêlio levou CV pra oficina.

24.



O problema da CV ter um antecedente possível, embora não possa ser considerada uma anáfora, pelo princípio A da teoria da vinculação, permanece.

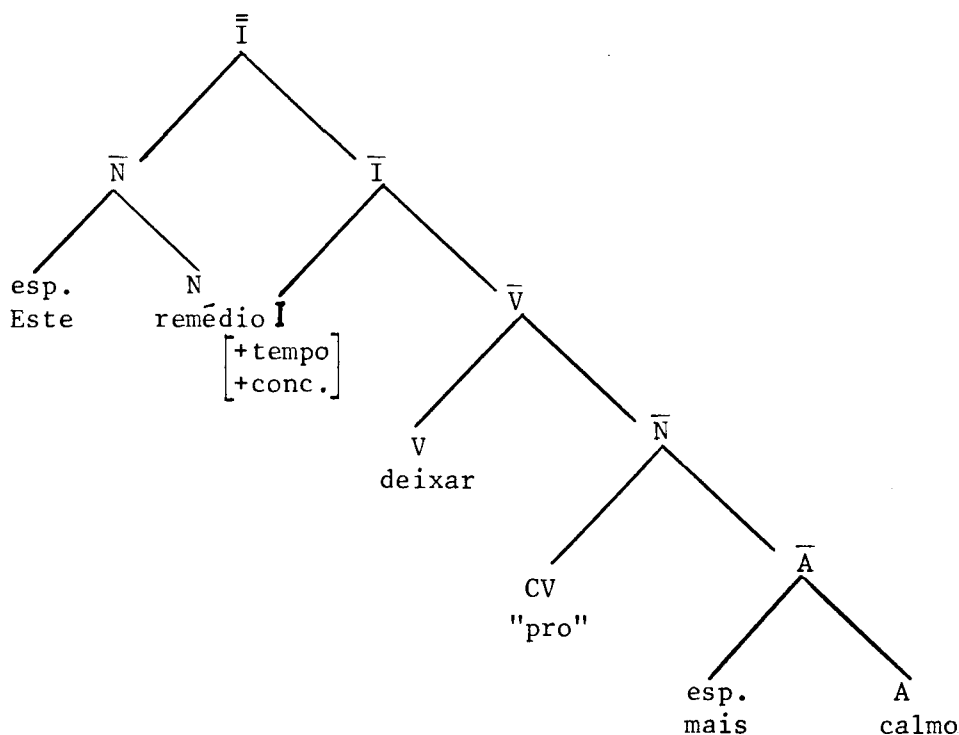
Se anáfora fosse apenas um elemento sem referência inerente, que precisa de uma, (não importando onde está o antecedente) a questão estaria resolvida; mas o princípio A diz que a anáfora deve estar presa no seu domínio local, na sua categoria de regência, o que não se dá na estrutura 24, correspondente ao dado 2d.

Portanto, pela T.R.V., proposta por CHOMSKY, a CV dos dados 2, 19, 20, 21a, 22a, e 23a, não pode ser considerada anafórica.

A CV dos dados 1, também não se enquadra no princípio A porque não temos, nestas estruturas, antecedente vinculador para a anáfora. Uma anáfora precisa estar ligada, precisa de um antecedente, o que não encontramos na representação 25 abaixo, correspondente ao dado 1d, por exemplo.

1.d) Este remédio deixa CV mais calmo.

25.



Para que a CV, nos dados 2, seja considerada anafórica é preciso: ou modificar o conceito de anáfora a partir da T.R.V., ou modificar a própria T.R.V.

Começemos pela primeira alternativa: modificar o conceito de anáfora. Para isto adotaremos a proposta teórica de BOUCHARD, a qual discutiremos em 3.2.1 abaixo.

3.2.1. A proposta de BOUCHARD

BOUCHARD, em 1984, num estudo sobre as categorias vazias, intitulado *On the Content of Empty Categories*³, desenvolve uma teoria que, embora diretamente ancorada na T.R.V., principalmente depois do capítulo V da obra de CHOMSKY de 1981, apresenta alguns conceitos novos.

Julgamos necessário apresentar primeiramente a posição assumida por BOUCHARD, em 1984, porque, além de esclarecer a primeira alternativa para nossa análise do objeto vazio, é um trabalho amplamente citado nos estudos recentes em gramática gerativa, mas pouco explicitado.

Depois de apresentarmos o conteúdo relevante da proposta de BOUCHARD³, discutiremos, a partir dela, os dados 1 e 2 para verificar se esta proposta nos fornece subsídios para uma análise unitária do fenômeno sintático que estamos estudando.

Convém esclarecer que BOUCHARD não trata especificamente do objeto vazio; apenas admite que pode haver uma CV nesta posição. Sua preocupação é mais ampla e vai desde a importância do estudo das categorias vazias até a análise de dados com diferentes ocorrências de CVs. Para ele a abordagem de todas as CVs possíveis constitui um meio de testar a teoria.

Quanto à existência de CVs, BOUCHARD afirma que estão envolvidas razões empíricas e teóricas e quanto à importância deste estudo, BOUCHARD, sendo coerente com os pressupostos teóricos da T.R.V., salienta que as propriedades das CVs refletem os princípios da GU e podem ser um meio de revelar aspectos da faculdade humana da linguagem, como vimos anteriormente em 2.1.

Para BOUCHARD as CVs devem ser tratadas do mesmo modo que as categorias realizadas, não havendo necessidade de acrescentar à gramática nenhum princípio para tratar especificamente das CVs. Por isso, argumenta a favor da eliminação do princípio da categoria vazia, existente na T.R.V.

O critério de identificação das CVs e conseqüentemente a tipologia das CVs, BOUCHARD retoma da proposta de CHOMSKY, na T.R.V., a partir do capítulo VI, da obra de 1981: admite um só tipo de CV, com diferentes manifestações funcionalmente determinadas. (p. 53)³

Logo, para determinação do status de uma CV, no modelo de BOUCHARD, é preciso considerarmos a natureza da relação que a CV tem com o antecedente e como esta relação é estabelecida na gramática. Deduz-se, então, que é preciso considerar-se o tipo de antecedente da CV: se é uma posição com função gramatical ou não. Sobre a natureza, A ou $\bar{A}$, do antecedente para a anáfora, BOUCHARD não se estende em sua obra.

BOUCHARD preocupa-se com a presença, tipo e conteúdo das CVs e com a possibilidade de se recuperar este conteúdo.

A presença da CV, para BOUCHARD, está garantida em certos contextos pelo princípio de projeção e pelo critério θ e o tipo é determinado pelo contexto sintático em que a CV aparece.

Como conteúdo de uma CV, BOUCHARD aponta os traços-F (que são as marcas de concordância: gênero, número, pessoa e caso) e o índice-R. (índice referencial, circunscrito ao mundo lingüístico).

São os traços-F e o índice-R que, segundo BOUCHARD, permitem a recuperabilidade e a lexicalização de uma CV. Esta recuperabilidade, que deve ser uniforme para todas as CVs, depende da concordância da CV com um elemento realizado, sustentando o mesmo índice-R. (p. 74) ³

Muitos desses conceitos usados por BOUCHARD serão retomados adiante, mesmo em outra perspectiva teórica. Por isso, esclarecemos a seguir alguns deles como a lexicalização, a denotabilidade e a categoria de vinculação.

A lexicalização está ligada à recuperabilidade da CV. Assim, um pronome pode ser lexicalizado, isto é, manifestar-se com realização fonética na estrutura.S, quando seus traços de concordância, seus traços-F (pessoa, número, gênero e caso) puderem estar presentes. (p. 41) ³

Toda CV recuperada que se lexicaliza, obedece ao que ele chama de princípio de lexicalização e sempre é possível existir uma CV quando esta puder ser lexicalizada.

Quanto à concordância de traços, estes são designados de uma categoria a outra desde que estas categorias tenham o mesmo índice-R. (p. 17) ³

Então, pela proposta de BOUCHARD, fica evidenciada mais uma vez a existência de CV, nos dados 1 e 2, uma vez que, como nos mostram os dados 1a', b', c' e d'; 2a', b', c' e d'; 18', 19', 20', 21a', 22a' e 23a', apresentados em 3.1, a lexicalização da CV é viável e resulta sentenças perfeitamente aceitáveis e gramaticais. Além disso, a lexicalização da CV em forma de pronome pleno nos dados 2a', 2b',

2c' e 2d' evidencia que o índice-R do tópico é idêntico ao do objeto vazio. Este índice-R está diretamente ligado à noção de denotabilidade. Para BOUCHARD, deve existir na teoria um princípio de Denotabilidade, o qual estabelece que: "um SN denotará um objeto num domínio D somente quando o SN tiver índice-R". Para BOUCHARD, este domínio D contém os objetos mentais, os quais são representações dos objetos do mundo, dos objetos possíveis e imagináveis. (p. 14)³

O modelo que BOUCHARD assume, como o de CHOMSKY na T.R.V., é um modelo derivacional. Como estamos propondo a possibilidade de um modelo representacional, estamos propondo, como viável, que as operações de recuperabilidade e lexicalização da CV sejam feitas na estrutura_S.

No modelo que pretendemos assumir como possível, também podem ser considerados, do mesmo modo que BOUCHARD o faz, dois grupos de CVs: de um lado um grupo com propriedades anafóricas e de outro um grupo com propriedades pronominais, ambos obedecendo às mesmas condições exigidas para os itens lexicais plenos, anafóricos e pronominais.

Para BOUCHARD, todo elemento vazio que não é um pronome, é uma anáfora e este autor admite que estes elementos estão em distribuição complementar. A diferença entre anáforas e pronomes, para BOUCHARD, está no modo como cada um recebe o índice-R: as anáforas o recebem por vinculação, enquanto os pronomes recebem índice-R pelo princípio "Elsewhere" que admite designar um índice-R a qualquer SN que ainda não tenha recebido um. (p. 18)³

Nem as anáforas lexicais nem as vazias têm índice-R e traços-F inerentes. Já os pronomes são livremente indexados na estrutura_S e podem receber qualquer índice-R. Também os traços-F

do pronome são tomados do mesmo nome que lhe forneceu livremente o índice_R.

BOUCHARD aponta três maneiras pelas quais uma CV pode adquirir um índice_R: por vinculação com o antecedente, por concordância e indexação, ou por designação arbitrária.

Para BOUCHARD a vinculação que depende da designação de índice_R, obedece, também, a três princípios, os quais são formulados do seguinte modo:

- A - α é uma anáfora se e somente se estiver vinculada
- B - α é um pronome se e somente se é livremente indexado na estrutura-S.
- C - α é uma variável se e somente se α é vinculado a uma posição $\bar{A}$ e está em posição A. (p. 55)³

Além de explicitar de outro modo os princípios de vinculação, a partir da T.R.V., BOUCHARD substitui a noção de categoria de regência por categoria de vinculação à qual define do seguinte modo:

β is the Binding category for α iff β contains a binder for α . (p. 57)³

BOUCHARD assume que a vinculação é restrita a posições argumentais e que a vinculação a uma posição $\bar{A}$ é relevante somente na FL.

Apesar das modificações teóricas, as quatro propriedades que BOUCHARD aponta para as anáforas, podem ser consideradas no modelo representacional que estamos propondo como possível: obrigatoriedade de tomar um índice_R de um antecedente, singularidade quanto ao número de antecedentes, condição estrutural na relação com o antecedente e localidade envolvendo a noção de categoria mínima de vinculação. (p. 34)³

Numa nota BOUCHARD especifica que a anáfora deve ser vinculada na sua categoria mínima de vinculação (p. 70, nota 13)³, mas atribui as mesmas propriedades das anáforas para a relação da categoria vazia com um elemento "wh" ("qu" em português) e explicita no princípio C, anteriormente exposto, que um elemento vinculado a uma posição $\bar{A}$ é uma variável.

O problema, em síntese, é o seguinte: BOUCHARD considera anafórica a relação de uma CV com um elemento "wh", mas propõe como propriedade obrigatória para a anáfora a vinculação local.

Dentro do seu modelo, porém, não se estabelecem contradições porque o critério estabelecido por ele, para definir a localidade, é intuitivo e pouco rigoroso:

*A fourth property of this core relation is that the wh-phrase cannot be too far from its trace in some sense. (p. 85)³
We would like to retain the idea that the relation between wh-phrase and the gap is local in the sense that it involves a succession of local relations. (p. 110)³*

Tendo estabelecido um paralelismo entre as construções com elemento "wh" e CV e construções com anáforas, BOUCHARD opta por tratar as primeiras do mesmo modo que as últimas.

A posição $\bar{A}$ do elemento "wh" que serve como antecedente para a anáfora, conforme considera BOUCHARD, não constitui problema na sua proposta, uma vez que a CV transmite caso e papel temático ao antecedente. Seu modelo é derivacional e comporta movimento.

Permaneceria problemática a questão da localidade se considerássemos $\bar{I}$ como barreira para vinculação, porém para BOUCHARD $\bar{I}$, ou S, não constitui barreira, conforme deduzimos da sua definição de regência, na qual são consideradas projeções máximas: NP, PP,

AP e $\bar{S}$. (p. 34) ^{3*}

Apoiado nos resultados da análise a que chega a partir de dados empíricos com as construções "wh", BOUCHARD admite que o módulo da subjacência pode ser englobado pela teoria da vinculação, entendida como um mecanismo para atribuição de índices.

Portanto, mesmo num modelo que admite movimento, BOUCHARD propõe a eliminação da teoria da subjacência (p. 83) ³ e substitui as fronteiras estabelecidas para a subjacência por fronteiras de vinculação. Estas são consideradas as projeções máximas acima citadas.

Tendo exposto os pontos relevantes da proposta de BOUCHARD para o tratamento das CVs, a qual conduz a uma simplificação da teoria, com a eliminação da subjacência e do princípio da categoria vazia, passaremos a verificar as conseqüências desta modificação do conceito de anáforas para os dados 1 e 2 do português.

Se BOUCHARD considera que nas construções com categoria vazia e elemento "wh" há uma relação anafórica e, se assumirmos que as construções do tipo 2 têm algumas propriedades semelhantes às construções "wh" e CV, então podemos considerar a CV, nos dados 2, uma anáfora.

Considerar a CV, nos dados 2, uma anáfora, pela proposta de BOUCHARD, é coerente, uma vez que o tópico poderia ser o antecedente, o vinculador e o indexador da CV anafórica. Isto porque $\bar{I}$ não é considerado barreira para vinculação no modelo de BOUCHARD.

Para que a CV, em 2a, 2b, 2c e 2d, seja considerada anafórica é preciso admitir que o tópico é uma posição A e isto só seria viável num modelo que assumisse o deslocamento do objeto

*Trabalhos recentes em gramática gerativa têm considerado $\bar{I}$ ou S como categoria de bloqueio. ¹³⁻³⁵

para a posição de tópico.

Porém, se o objeto estiver lexicalizado em construções com tópico, como em 2a', 2b', 2c' e 2d', teríamos um item verbal subcategorizando duas posições, com a mesma função gramatical e com o mesmo papel temático, o que violaria o critério θ .

Como o elemento vazio na relação "wh-t" em inglês, não se lexicaliza, o problema não existe para BOUCHARD.

Ao tratar a relação "wh-t" como anáfora, seguindo o princípio A modificado, BOUCHARD chega, por outro caminho, ao mesmo ponto que chegou AOUN¹, com a proposta de outra teoria, como veremos em 3.2.2.

Se assumirmos que a CV, em 2a, 2b, 2c e 2d, é anafórica e, se considerarmos o tópico uma posição $\bar{A}$, então estamos admitindo a existência de anáforas vinculadas a uma posição não argumental, o que a T.R.V. não admite.

Se BOUCHARD considerasse o antecedente "wh" da relação "wh-t" uma posição não argumental, então admitiria que a CV nesta relação é uma variável, já que mantém o princípio C como expusemos anteriormente.

Se considerarmos que o tópico, dos dados 2, é uma posição $\bar{A}$, então deveríamos considerar, pelos princípios de vinculação de BOUCHARD, que a CV nestes dados é uma variável, como na T.R.V.

Quanto aos dados 1, a CV objeto seria considerada "pro" pela teoria de BOUCHARD, seguindo o princípio B.

Como BOUCHARD estabelece que a diferença entre uma CV e um item lexical pleno correspondente é apenas uma diferença morfológica e não sintática, então pela possibilidade de lexicalização da CV em pronome pleno, como observamos nos dados 1a', 1b', 1c' e 1d', a CV de 1a, 1b, 1c e 1d é "pro".

Poderíamos estabelecer ainda que a CV nas construções 1a, 1b, 1c e 1d, é "pro" arbitrário, em coerência ao que o próprio BOUCHARD estabelece para o PRO, no capítulo V de sua obra de 1984. (p. 195) ³

PRO arbitrário, para BOUCHARD, é aquele cuja referência só pode ser resolvida por fatores pragmáticos. Quanto aos traços do PRO arbitrário, BOUCHARD assume que eles não são marcados na língua. (p. 201) ³

O "pro" objeto, como já dissemos, não é tratado por BOUCHARD e nem rotulado como arbitrário. O que fizemos foi estender para o "pro" em posição de objeto uma análise paralela à que BOUCHARD admite para o PRO e para outras CVs.

Desse modo, pela teoria de BOUCHARD não é viável uma análise unitária do fenômeno do objeto vazio em português para os dados 1 e 2. Pela proposta de BOUCHARD a CV em 1 seria "pro", enquanto a CV em 2 seria anáfora.

Para que a CV, em 1, fosse considerada anáfora, pela proposta de BOUCHARD, seria preciso incluirmos um operador vazio para a CV em 1.

BOUCHARD não inclui operadores vazios em suas análises e, mesmo que admitisse, o problema da recuperabilidade dos traços.F e do índice.R para a lexicalização da CV permaneceria. Voltaremos ao assunto do operador vazio adiante, em 3.2.3.

Examinamos, até aqui, a alternativa de modificar o conceito de anáfora, conforme a proposta de BOUCHARD.

A seguir examinaremos a segunda alternativa, ou seja, a modificação da teoria, para verificar se desse modo obtém-se uma análise uniforme para os dados 1 e 2.

3.2.2. A proposta de AOUN.

Para considerarmos os dados com objeto vazio sob uma teoria da vinculação modificada, discutiremos o que Joseph AOUN propôs na sua obra *A Grammar of Anaphora*³, em 1985.

O trabalho de AOUN vem sendo citado, em notas, em muitos estudos recentes, inclusive pelo próprio CHOMSKY, que além de outras observações assim se expressa:

Joseph Aoun has proposed an interesting extension of binding theory to $\bar{A}$ binding as well... (p. 207, nota 29)¹²

Na T.R.V., proposta por CHOMSKY, o módulo da vinculação restringe-se à ligação de um elemento a uma posição argumental, isto é, a uma posição com função gramatical, as chamadas posições A. É, portanto, uma teoria de vinculação A. ("A - Binding"). Assim, as anáforas a que se refere CHOMSKY são anáforas-A, ou seja, elementos referencialmente dependentes de um antecedente em posição argumental.

AOUN admite a existência de anáforas-A e propõe outro sistema: um sistema de anáforas- $\bar{A}$, onde as anáforas teriam antecedente em posição não argumental. É para comportar tal modificação teórica que AOUN propõe a generalização da teoria, a partir da T.R.V.

A justificativa dada por AOUN para esta modificação é a de resolver inadequações empíricas e conceptuais da T.R.V.

O problema empírico apontado por AOUN é o tratamento da vinculação entre um elemento vazio e um elemento "wh", tratado na T.R.V. como variável.

O problema conceptual, da T.R.V., que AOUN pretende resolver é a eliminação de redundâncias entre o princípio da categoria vazia e a teoria da vinculação: em ambos a CV precisa de um antecedente.

Além da eliminação de problemas empíricos e conceptuais, a vantagem da generalização da teoria seria a possibilidade de incluir outro sistema anafórico na gramática, dando conta de outras relações entre um elemento da sentença e um antecedente em posição $\bar{A}$.

A teoria da vinculação, que na T.R.V. é uma teoria de vinculação A, passaria a uma Teoria da Vinculação X ("X-Binding"), onde $X=A$ ou $\bar{A}$. Esta teoria da vinculação generalizada explica as relações anafóricas A e $\bar{A}$.

AOUN pretende mostrar ainda que os dois sistemas anafóricos, A e $\bar{A}$, são simétricos no sentido de que as anáforas A, lexicalmente plenas ou as vazias, sem conteúdo fonético, teriam as mesmas características das anáforas $\bar{A}$, plenas ou vazias.

Tal simetria, enfatizada por AOUN, na sua proposta para uma gramática de anáforas, é apenas a semelhança em termos de traços, com correspondência paralela, entre anáforas A e anáforas $\bar{A}$, como mostra o quadro abaixo:

A. Sistema de Anáforas A

a.	[+ papel temático ; + realizada]	: reflexivos e recíprocos
b.	[- papel temático ; + realizada]	: construções mediais
c.	[- papel temático ; - realizada]	: vestígios de SN
d.	[+ papel temático ; - realizaça]	: PRO (p. 10) ¹

$\bar{A}$. Sistema de Anãforas $\bar{A}$

- a. [+ papel temático ; + realizada] : construções negativas e relação entre "um" e "outro" da expressão recíproca.
- b. [- papel temático ; + realizada] : construções existenciais.
- c. [- papel temático ; - realizada] : categoria vazia coindexada com clítico ou vestígio de clítico.
- d. [+ papel temático ; - realizada] : variáveis — vestígios "wh" ("qu").
(p. 169)¹

O sistema A já está admitido na T.R.V., como também a possibilidade de ocorrência de anãforas como elementos com conteúdo fonético, isto é, realizadas ("+ overt") ou como categorias vazias ("-overt").

Quanto à simetria, o que propõe CHOMSKY é que os elementos vazios podem ser estudados com base nas mesmas propriedades dos itens lexicais plenos, sem necessidade de adicionar à gramática princípios especiais, para o estudo das categorias vazias. CHOMSKY não aponta simetria em termos de traços.

O sistema $\bar{A}$ não é admitido na T.R.V. Para que houvesse inclusão de um sistema anafórico $\bar{A}$ na gramática, AOUN modifica os princípios A, B e C da teoria da vinculação e assume os princípios de vinculação generalizados, do seguinte modo:

- A. uma anãfora deve ser X-ligada na sua categoria de regência.
- B. um pronome deve ser X-livre na sua categoria de regência.
- C. um nome deve ser A-livre. (p. 28)¹

Assumindo estas alterações teóricas de AOUN, passaremos a aplicá-las aos dados do português, para testar a simetria dos

sistemas A e $\bar{A}$ e verificar se há sustentação no confronto com dados dessa língua.

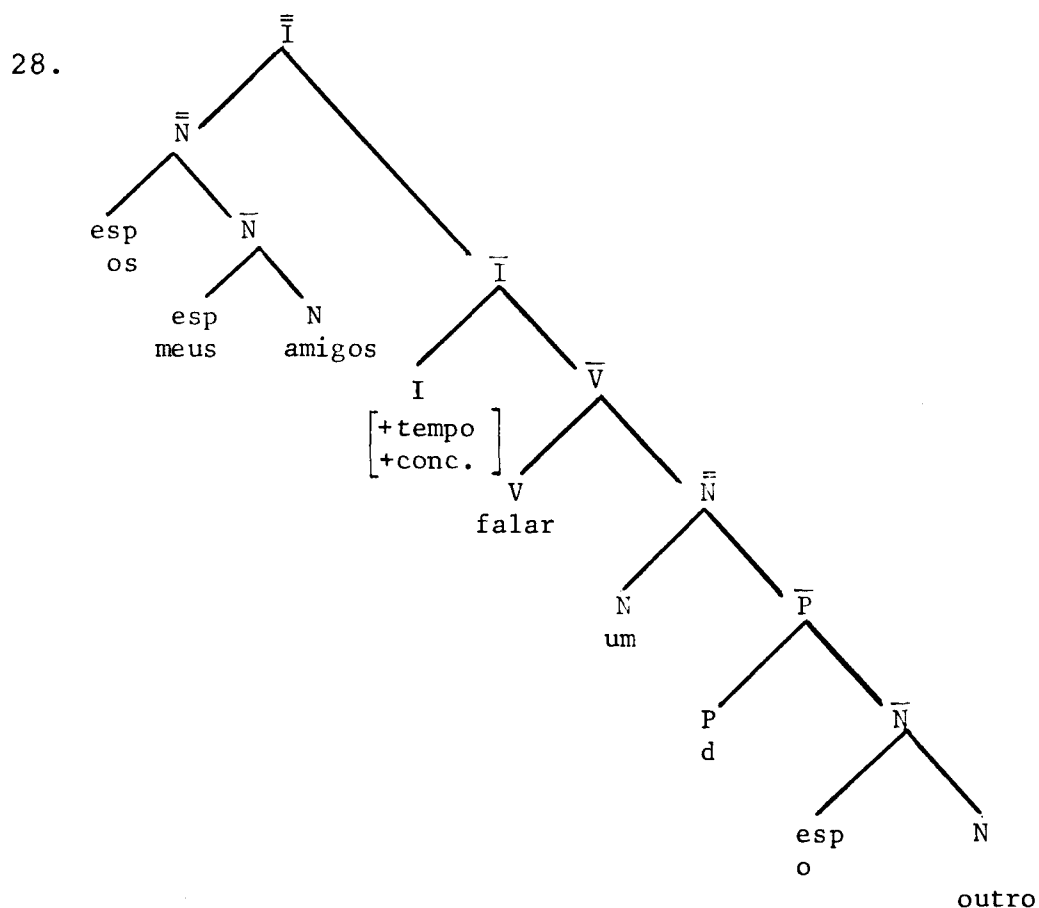
Em A, os traços apontados para uma anáfora A, [+ papel temático ; + realizada] são deduzidos a partir da expressão recíproca em italiano (dado 26 abaixo). Com estes mesmos traços, ocorre em português a expressão descontinua "um ... outro" como em 26b e 27.

26.a) I miei amici parlano l'uno dell'altro. (p. 7)¹

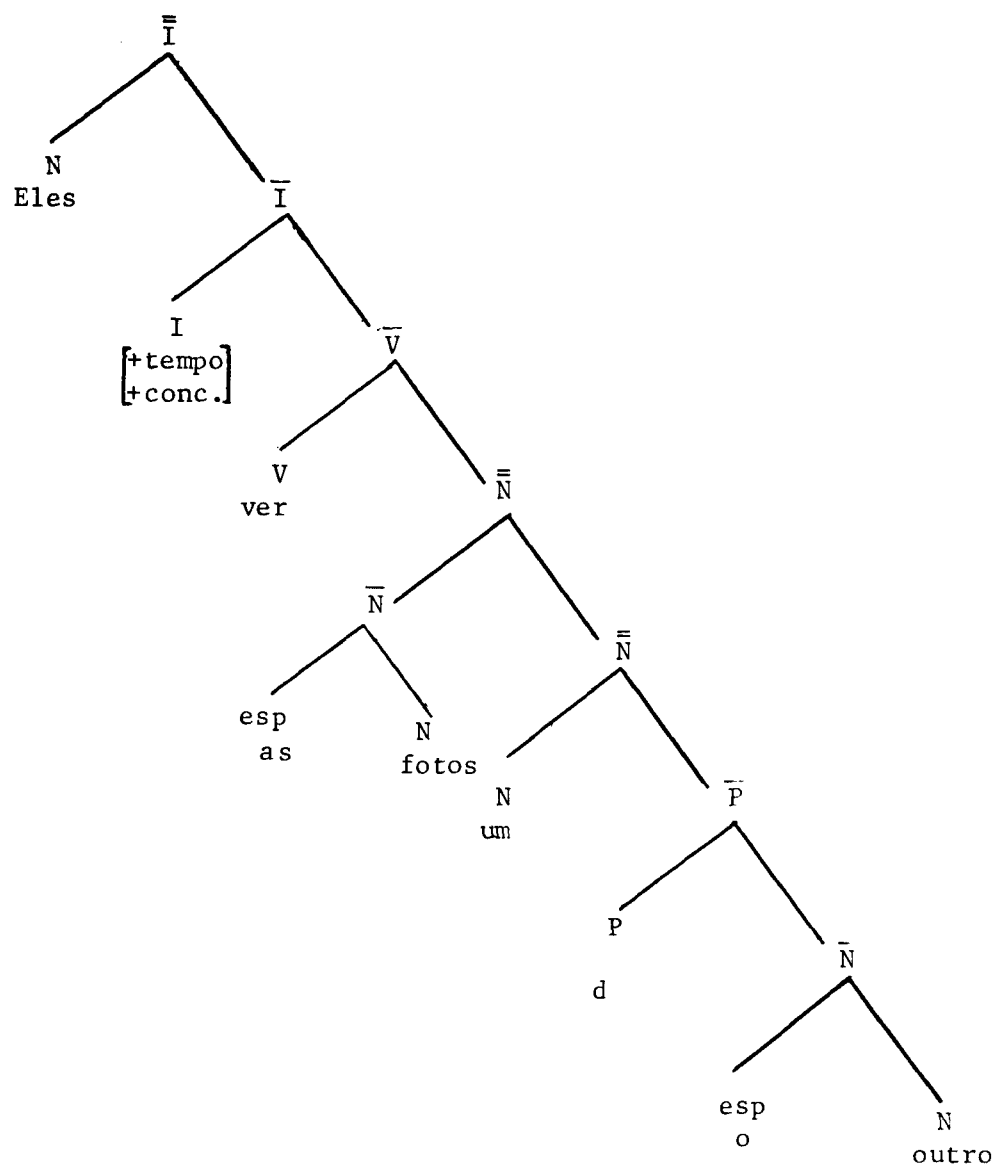
26.b) Os meus amigos falavam um do outro.

27. Eles viram as fotos um do outro.

AOUN não faz representação binária da estrutura S. Incluímos as representações 28 e 29 para mostrar que, tanto em 26b como em 27, a categoria de regência para a expressão recíproca é toda a S. A representação 28 corresponde a 26b e a representação 29 corresponde ao dado 27.



29.



Em 27, o sujeito acessível para antecedente da expressão anafórica é "Eles" e não "fotos", como vemos na representação 29.

Em 28, como em 29, notamos a inclusão da preposição entre os dois elementos da expressão recíproca. É esta preposição que rege o segundo elemento da expressão e não o verbo. O verbo não rege $\bar{P}$. O verbo rege $\bar{N}$ em 29 e V rege $\bar{N}$ em 28.

Convém lembrar que AOUN baseia este trabalho em BELLETTI,² mas não o assume por inteiro.

BELLETTI considera que a expressão complexa "l'uno... l'altro", é uma pequena oração ("small clause").

Para BELLETTI "small clause" é uma projeção de uma categoria lexical, em termos da teoria $\bar{X}$, a qual não contém qualquer especificação de flexão de tempo (p. 105)². Como as sentenças plenas, as "small clauses" têm sujeito, o qual, definido como o sintagma nominal mais proeminente, é ocupado por "um", o primeiro elemento da expressão recíproca.

"Um", embora sujeito da "small clause", é uma posição adjunta, uma posição $\bar{A}$. Voltaremos a este assunto quando tratarmos de anáfora $\bar{A}$, $\bar{A}a$, adiante.

"Um" é apenas um sujeito configuracional, sem papel temático, precisa estar numa posição $\bar{A}$ para que o status anafórico da expressão "um ao outro" seja mantido. Quando "um" está em posição argumental, cessa a relação anafórica, como vemos nos dois dados abaixo: 30 e 31.

30. Um falou com outro.

31. Eu confundo um com outro.

Não temos relação anafórica em 30 e 31, portanto, ser anáfora não é uma propriedade intrínseca desta expressão.

Apesar de se apresentar, em português e italiano, como uma sequência descontínua, que permite a introdução de outras categorias entre seus dois elementos, tal expressão forma um único constituinte. Em português e italiano os dois elementos não são necessariamente adjacentes, exigência obrigatória para a expressão correspondente em inglês "each other".

Mesmo com a introdução de outras categorias lexicais (P, N ou A) entre os dois elementos da expressão recíproca, seu status anafórico se mantém, desde que haja a coindexação com SN antecedente plural. Esta coindexação entre o elemento SN plural, sujeito de S, e a expressão "um ao outro" forma uma "cadeia" peculiar, com elementos lexicalmente realizados.

O problema de se considerar com o mesmo índice a cadeia "SN plural_i, um_i outro_i", surge em confronto com o papel temático. O SN plural tem um papel temático e "outro" sustenta um papel diferente do seu antecedente. Se papel temático é designado a cadeias, numa proporção um a um, seria preciso assumir que nas relações anafóricas das estruturas 26b e 27 ou não temos cadeia, ou a noção de cadeia precisa ser modificada para aplicar-se às anáforas lexicais.

Se não houver, porém, a indexação da expressão recíproca com um antecedente plural, não se verifica relação anafórica. Isto ocorre quando a expressão inteira ocupa uma posição argumental de sujeito ou objeto, o que resultaria em agramaticalidade pela violação do princípio A.

32. *Um ao outro venceu.

33. *Eles querem que Pedro vença um ao outro.

Em 26b e 27 há relação anafórica com um antecedente plural. Em 32, porém, a expressão está livre e não tem antecedente. Em 33 há barreira impedindo a ligação da expressão recíproca com o antecedente, o que explica a agramaticalidade. A anáfora precisa ter indexação na mesma S.

Com os mesmos traços anafóricos da expressão complexa "um ... outro" temos em português os reflexivos. Estes são realizados na forma fonética e têm papel temático.

Em português temos a possibilidade da não realização do "se", o que já quebraria a simetria de AOUN, em termos de traços.

Podemos ter construções em voz medial, gramaticais, com "se" realizado ou como CV.

38.b) Este livro_i se_i vende bem.

38.c) Este livro_i CV_i vende bem.

Nestas construções 38a, 38b e 38c o verbo, na estrutura -S, apresenta-se com as características de um verbo em voz ativa e o sujeito não tem papel temático.

Desde que "se" esteja coindexado com este sujeito, consequentemente nenhum papel temático lhe é designado.

Em Ac, temos para anáforas A, os traços [- papel temático] [- realizada]. AOUN analisa, com tais características, os vestígios de SN em construções do tipo 39a, semelhante a 39b em português.

39.a) John_i was hit_it. (p. 10)¹

39.b) João_i foi machucado CV_i.

A categoria vazia, é [+ anafórica], está coindexada com "João" e não sustenta papel temático independente. Em 39a e 39b a CV não parece receber uma interpretação diferente da do antecedente, conforme afirma AOUN. (p. 10)¹

"João" tem função gramatical e, portanto, é uma posição considerada argumental, por isso temos, anáfora A.

Quanto ao PRO, AOUN assume a possibilidade de termos uma anáfora, como é assumido na T.R.V. Esta anáfora teria como características [+ papel temático] e [- realizada]. CHOMSKY¹¹ aponta como características do PRO a possibilidade de ser [+ anafórico]; [+ pronominal]. BOUCHARD mostra que estas duas al-

ternativas são possíveis, desde que não sejam concomitantes, no mesmo contexto sintático. Isto quer dizer que PRO pode ser [+ anafórico] ou [+ pronominal], mas nunca ambos ao mesmo tempo. Argumentando a favor da possibilidade da eliminação do controle para o PRO, BOUCHARD trata PRO sob as mesmas condições gerais com que trata de outras CVs. (p. 166)³

Lembramos, aqui, a tese de BOUCHARD para confirmar os traços anafóricos, apontados por AOUN, para a anáfora A, Ad.

Assim, o PRO quando [+ anafórico] toma sua referência do antecedente que o vincula, e o PRO quando [+ pronominal] tem referência livre.

Quando PRO é [+ anafórico] sustenta as quatro propriedades básicas de uma anáfora: a obrigatoriedade de relação com um antecedente, a vinculação unitária com o antecedente, a localidade e as restrições estruturais específicas. (p. 34)³

É o que ocorre em 40a e 40b abaixo.

40.a) John_i tried PRO_i to leave.

40.b) João_i tentou PRO_i sair.

Em 40a e 40b temos um PRO [+ anafórico], [+ papel temático] e [- realizado]. Em 40a e 40b, PRO é funcionalmente determinado como anafórico, num contexto onde foi assumido o apagamento de $\bar{S}$.

Até aqui levantamos dados do português, paralelos ao italiano, francês e inglês, com a finalidade de enquadrá-los no sistema de Anáforas A, de AOUN. Para estas relações anafóricas (Aa-Ab-Ac-Ad) não haveria necessidade de alterar o esquema da T.R.V. proposta por CHOMSKY¹⁰⁻¹¹, para o tratamento das anáforas.

O outro sistema que propõe AOUN não está delineado na T.R.V. A generalização da teoria da vinculação permite considerar como ligação anafórica, a ligação de um elemento, pleno ou vazio, a um antecedente em posição não argumental: $\bar{A}$.

Para $\bar{A}a$, AOUN admite a possibilidade de uma relação anafórica $\bar{A}$ entre os dois elementos da expressão recíproca em italiano "l'uno... l'altro", já discutida em Aa . Para AOUN, "l'altro" da expressão recíproca descontínua, em italiano, é uma posição com papel temático independente que se liga a "l'uno", uma posição $\bar{A}$, resultando assim uma relação anafórica $\bar{A}$, com as características [+ realizada] e [+ papel temático].

Para o português, como vimos em Aa , o comportamento da expressão recíproca é semelhante ao italiano e, portanto, se a análise de AOUN se sustenta para o italiano, é também válida para o português, como verificamos em 41 abaixo:

41. Eles olharam um_i para o outro_i.

No dado anterior, "um" está em posição $\bar{A}$ e é o antecedente de "outro", com o qual está coindexado.

Outra relação anafórica $\bar{A}$, com as características de $\bar{A}a$, é apontada por AOUN em construções, em espanhol, como em 42 e 43 adiante.

42. No veo a ninguno. (p. 154)¹ (p. 129)²⁴

43. No quiero que venga ninguno. (p. 155)¹

Em português, o mesmo tipo de relação pode ser encontrado em construções negativas: como vemos em 44, abaixo.

44. O coronel ordenou que o preso não_i visse ninguém_i.

Uma relação anafórica $\bar{A}$ estaria ocorrendo entre o elemento "ninguém", com papel temático independente e [+ realizado] e o "não", um antecedente em posição $\bar{A}$.

Considerando-se que neste tipo de relação estão envolvidos quantificadores, os quais ocupam posição $\bar{A}$, as relações anafóricas $\bar{A}$ poderiam ser estendidas também para outros tipos de relações com quantificadores, assunto este que deixamos em aberto aqui.

Em $\bar{A}b$, AOUN aponta os traços [+ realizado] e [- papel temático] para caracterizar uma relação anafórica $\bar{A}$, nas construções existenciais com "there", do inglês.

45. $There_i$ seems t_i to be someone in the room.
(p. 171)¹

46. $What_i$ is there x_i on the table?
(p. 169)¹

Em português, não temos construções correspondentes. Se admitíssemos que houvesse algum tipo de relação anafórica $\bar{A}$ em construções existenciais, ou em construções com verbo "parecer", tal relação, correspondente a $\bar{A}b$, teria o traço [- realizado], pela própria característica do português como língua "pro-drop" que admite sujeito vazio.

Com as características de $\bar{A}c$ [Anáfora $\bar{A}$], [- papel temático] e [- realizada], AOUN analisa construções, em francês, onde um elemento vazio é coindexado com um clítico, sendo uma anáfora $\bar{A}$, vinculada pelo clítico.

Temos em 47a, adiante, um clítico em posição $\bar{A}$ e um elemento vazio coindexado com o clítico, o qual não sustenta papel temático.

47.a) Pierre le_i voit e_i . (p. 107)¹

Em português temos o mesmo tipo de estrutura, já discutida em 1.5.3.

47.b) Pedro o_i vê CV.
"pro"_i

Em 47b, há uma relação entre o objeto vazio e o clítico. Assumindo que o verbo rege a CV "pro" e que papel temático é designado sob regência, o objeto vazio, em 47b, sustentaria um papel temático independente. Nesse caso, numa perspectiva representacional, o traço para $\bar{A}c$ deveria ser [+ papel temático].

CHOMSKY, na obra de 1982, analisa a estrutura do italiano, 47c abaixo, semelhante a 47a e 47b do francês e do português.

47.c) Gianni lo_i vede CV_i. (p. 64)¹¹

CHOMSKY afirma que há uma categoria vazia na posição de objeto, coindexada com o clítico "lo". Para CHOMSKY a CV é uma posição com papel temático e o clítico "lo" uma posição $\bar{A}$. O papel temático seria transmitido da CV ao clítico, como no caso do movimento de SN. Para CHOMSKY, " lo_i , e_i " formam uma cadeia, à qual é designado um papel temático; entretanto CHOMSKY não assume que se trata de uma relação anafórica. (p. 64, 65)¹¹

O caso $\bar{A}d$, envolvendo variáveis, foi o que motivou empiricamente a generalização da teoria.

Em $\bar{A}d$, as variáveis são tratadas como anáforas $\bar{A}$ [+ papel temático]; [- realizadas].

Em 48 e 49 abaixo, o elemento vazio vinculado ao operador é uma anáfora $\bar{A}$, do tipo $\bar{A}d$.

48. Quem₁ você viu CV?

49. Who do you think t_1 that João saw x_1 (p. 3)¹

Em resumo, AOUN propôs a generalização da teoria da vinculação, para incluir outro sistema de relações anafóricas $\bar{A}$.

A simetria do sistema A, já delineado na T.R.V. e do sistema $\bar{A}$, não se sustenta em português. Os quadros A e $\bar{A}$ teriam que ser alterados, em termos de traços, para os dados do português, do seguinte modo:

A. Sistema Anafórico A

- 1a. [+ papel temático ; + realizada]: reflexivos e recíprocos
- b* [- papel temático ; $\pm$ realizada]: construções mediais
- c. [- papel temático ; - realizada]: vestígios de SN
- d. [+ papel temático ; - realizada]: PRO

$\bar{A}$. Sistema Anafórico $\bar{A}$

- a. [+ papel temático ; + realizada]: construções negativas e relação entre os dois elementos da expressão recíproca.
- b* -----: construções existenciais
- c.*[+ papel temático ; - realizada]: vestígio de clítico
- d. [+ papel temático ; - realizada]: variáveis

Como vemos, das oito possibilidades propostas, apenas cinco são aplicáveis ao português, sem alteração de traços. As maiores modificações acontecem justamente no sistema $\bar{A}$, e não no sistema A, já delineado na T.R.V.

Apesar de tratar as variáveis como anáforas, pelo princípio A generalizado, AOUN não elimina o princípio C e admite que as variáveis sejam tratadas pelos princípios A e C ao mesmo tem-

po (p. 25)¹. Para sustentar isto, AOUN argumenta que a sua Teoria "X - Binding" seja aplicada em forma lógica.

Na verdade, o que AOUN faz é inflar o princípio A, passando a incluir nele variáveis, vestígios de SN, quantificadores, clíticos e outras posições adjuntas.

É preciso questionar se, ao invés de generalizar a teoria para aplicá-la à FL, não seria mais conveniente eliminar o princípio C, na estrutura S, como propõe Chomsky. (p. 78)¹¹.

Assim, ao invés de tratar as variáveis pelos princípios A e C da Teoria da Vinculação Generalizada, poderíamos tratá-las pelo princípio B, na estrutura S, visto que uma variável é livre na categoria de regência, como os pronomes.

A tipologia das categorias vazias, resultante da generalização dos princípios de ligação, distancia pronomes de variáveis, embora tenham características comuns: são livres na categoria de regência e sustentam caso.

Dada a semelhança entre pronomes e variáveis e tendo já sido apontado que há o mesmo tipo de relação estrutural em construção com "wh-variável" e "tópico-objeto vazio" (p. 105)^{45*}, verificaremos, a seguir, como as construções com tópico-objeto e objeto vazio podem ser analisadas.

O que pretendemos é testar as consequências da Teoria da Vinculação Generalizada em outros dados para concluir se há ou não vantagens nessa generalização.

*CHOMSKY⁸, em 1977, tratou das construções topicalizadas ou deslocamentos à esquerda, em inglês, considerando-as num modelo derivacional, com movimento. Quanto à regra de predicação que envolve na argumentação, não trataremos nesta dissertação.

A lexicalização da 'variável' em pronome foneticamente realizado na estrutura.S, diferente do que ocorre em 50a e 50c, leva-nos a questionar o verdadeiro status desta categoria vazia-objeto, em 2a e 2b.

Para decidir sobre o tipo da categoria vazia, sua natureza, seu conteúdo e sua presença, em 2a e 2b, a teoria generalizada de AOUN não oferece subsídios, além da T.R.V, proposta por CHOMSKY.

Dizer que, em 2a e 2b, temos uma anáfora $\bar{A}$ vinculada a uma posição $\bar{A}$, pela hipótese de AOUN ou afirmar que em 2a e 2b temos uma variável como diriam CHOMSKY¹⁰⁻¹¹⁻¹² e HUANG²¹, parece-nos ser apenas uma questão de terminologia.

Se assumirmos uma postura derivacional e admitirmos que houve um movimento do objeto para a posição de tópico, deixando em sua posição original uma CV, explicaríamos 2a e 2b, mas 2a' e 2b' ficariam em abertos.

A generalização da teoria não nos traz, como consequência, subsídios teóricos para explicitar a relação encontrada em 2a, 2b e em 2a', 2b'. AOUN trata como anáforas $\bar{A}$ apenas as variáveis da relação "wh-t", como 50a, onde não há possibilidade de lexicalização do elemento vazio, como pronome pleno.

Os dados 2a', 2b', 2c' e 2d' seriam problemáticos para AOUN, principalmente devido a sua posição em relação aos pronomes.

AOUN pretende tratar os pronomes foneticamente realizados como categorias vazias e afirma que a noção de elementos vazios deve ser generalizada para incluir nela os pronomes foneticamente realizados. (p. 27)¹

Generalizar a noção de categorias vazias, incluindo nelas os pronomes foneticamente realizados, equivale a apagar a validade do traço [$\pm$ realizado] que ele mesmo considera relevante

na caracterização das anáforas.

Nem mesmo a distinção [[±] realizado] poderia ser tomada como relevante, uma vez que ter ou não conteúdo fonético não representa uma diferença sintática e sim apenas uma distinção morfológica. (p. 210)³ Por isso, nos dados 2a, 2b e 2a', 2b' não pode haver diferença sintática.

É inegável que, em 2a', 2b', 2c' e 2d', o pronome, com conteúdo fonético na FF (forma fonética), não é uma categoria vazia. Uma CV tem como caracterização máxima a ausência de matriz fonética. (p. 91, nota 2)¹¹

Assumir que os pronomes com conteúdo fonético são CVs, equivale a introduzir na teoria equívocos e redundâncias, ao invés de se chegar à simplificação e elegância pretendidas.

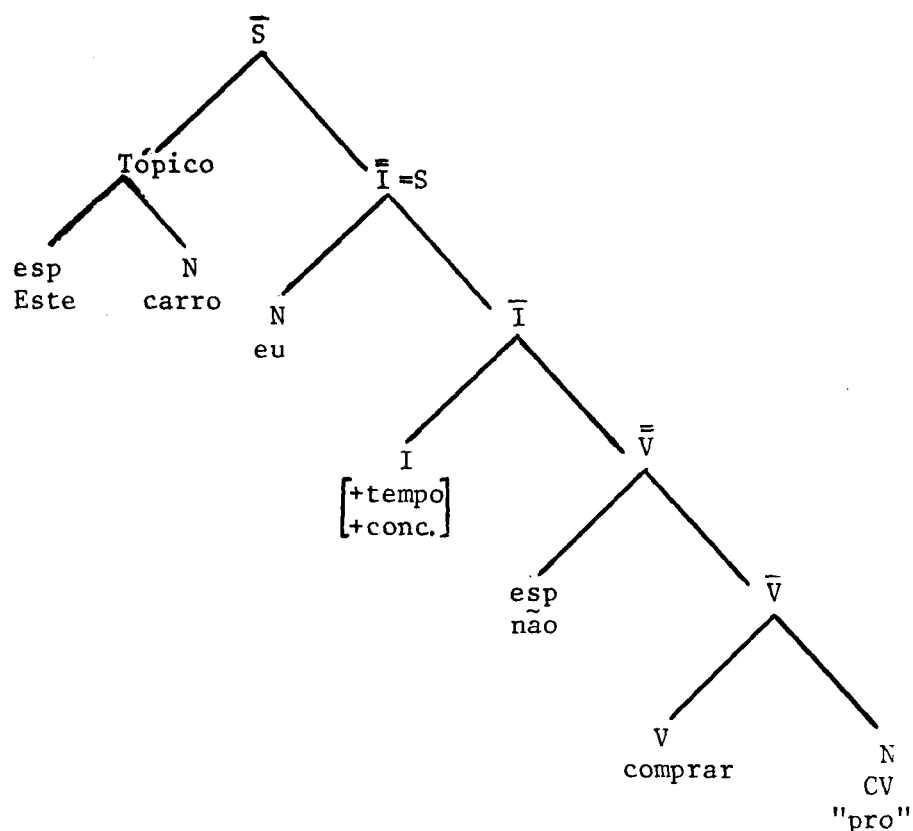
O caminho a ser tomado para explicitar o tipo, a presença e o conteúdo da CV em 2a, 2b, 2c e 2d e o tipo de relação com o tópico-objeto pode ser outro.

O próprio CHOMSKY mostra como possível a direção para uma perspectiva representacional, como vimos em 1.4, levando-se em conta apenas a estrutura-S e considerando-se "movimento α " apenas uma relação nesta estrutura. (p. 114)¹² e (p. 16 e 33)¹¹

Se assumirmos que as estruturas 2a, 2b, 2c e 2d são assim geradas na estrutura-S e não que houve movimento do objeto para a posição de tópico, precisamos explicitar a relação entre tópico e CV de outro modo. Precisamos assumir posições diferentes tanto da T.R.V., como de AOUN.

Para explicitar a relação antecedente-consequente, na estrutura-S, dos dados 2 e o tipo, presença e conteúdo da categoria vazia, partiremos da representação binária, semelhante à representação 24, correspondente a 2d, já discutida anteriormente.

51.



Pela configuração estrutural de 2a, acima representada, podemos assumir pelos princípios de vinculação que a CV é um "pro" nos dados 2. É um "pro" porque está livre na sua categoria de regência, seguindo o princípio B da teoria da vinculação de CHOMSKY¹⁰⁻¹¹, BOUCHARD³ e AOUN¹. O "pro" não está indexado e nem vinculado no domínio de S, mas lexicaliza-se como pronome pleno, sendo portanto recuperável, como vimos.

Além disso, esta CV está regida pelo verbo (V rege N) e não pelo tópico, uma vez que $\bar{I}$ é barreira para regência.

Pela grade temática do verbo "comprar" (x comprar y), o objeto y está subcategorizado pelo verbo que o rege, e lhe designa caso e papel temático.

O tópico-objeto está fora de S, mas no domínio de $\bar{S}$. O tópico está fora do domínio relevante para regência da CV.

Este tópico, considerado uma posição $\bar{A}$, copia os traços de caso do "pro" objeto, na estrutura S , o que se comprova em alemão e russo com a realização da marca-morfológica de caso acusativo, como nos revelam os dados abaixo, correspondentes a 2a em português.

52. Diesen Wagen, wurde ich nie verkaufen CV.
(ac)

53. Etu mašinu ja by nie kupil CV.
(ac) (ac)

2.a) Este carro eu não compraria CV.

Este tópico-objeto não rege a CV, mas designa-lhe os traços de gênero e número, isto é, os traços de concordância, quando a CV se lexicaliza.

O tópico-objeto, uma posição $\bar{A}$, seria uma categoria de indexação da CV, situada não no domínio de S , mas no domínio de $\bar{S}$. Em 3.2.4 e 3.2.5 adiante, verificaremos que esta categoria de indexação pode estar também em outra S .

Se a teoria de AOUN só se aplica na FL e não dá conta de dados como 2a e 2a', não vemos vantagens na generalização da teoria da vinculação. Para um modelo representacional que leva em conta a estrutura S , a Teoria da Vinculação Generalizada não acrescenta vantagens sobre a análise possível a partir do esquema da T.R.V.

Na T.R.V., a variável também precisa ser checada em FL. Portanto, com ou sem generalização da teoria, os problemas permanecem.

Em síntese, apresentamos a proposta de AOUN e aplicamos a dados do português, o que nos levou a reformular o quadro proposto como simétrico.

Com o objetivo de verificar consequências da proposta de AOUN, analisamos construções com tópico-objeto, discutimos possibilidades de análise das estruturas 2, numa perspectiva derivacional e numa possível perspectiva representacional.

Numa perspectiva representacional a diferença das propostas da T.R.V. e de AOUN seria uma questão de nomenclatura.

Verificamos que, levando-se em consideração apenas a estrutura S, podemos constatar a presença da categoria vazia a partir das propriedades lexicais do verbo e, pela configuração estrutural, podemos constatar o seu tipo: um "pro" livre na categoria de regência. Este é o critério de identificação funcional de uma CV, proposto por CHOMSKY, a partir do capítulo VI da obra de 1981 e em 1982.

Em síntese, vimos que, embora os dados 2a, 2b, 2c e 2d, possam ser considerados uma anáfora $\bar{A}$ pela Teoria da Vinculação Generalizada de AOUN, esta teoria não fornece subsídios para explicarmos os dados 2a', 2b', 2c' e 2d', relacionados em 3.1.

Precisamos verificar ainda qual seria o status da CV nos dados 1, à luz da Teoria da Vinculação Generalizada de AOUN.

Nos dados 1, relacionados em 3.1 e repetidos abaixo, não há antecedente em posição A e nem antecedente em posição $\bar{A}$ para vincular uma anáfora.

- 1.a) A Joana viu CV na televisão ontem.
- 1.b) Não, eu não conheço CV.
- 1.c) Vou pegar CV.
- 1.d) Este remédio deixa mais calmo.

Se não há antecedente para a CV, então, pela teoria de AOUN não poderá ocorrer uma relação anafórica de nenhum tipo. Mesmo

que considerássemos um operador vazio vinculando e indexando a categoria objeto, este não forneceria à CV, dos dados 1, a referência necessária. Sendo a anáfora uma matriz incompleta, como considera AOUN, o operador vazio também não seria suficiente para completar a CV. AOUN também não considera esta possibilidade e não trata de dados do tipo 1.

Como vemos, considerar de modo unitário, como anáfora, a CV dos dados 1 e 2 não é viável, nem pela proposta de AOUN e nem pela proposta de BOUCHARD, discutidas em 3.2.2 e 3.2.1, respectivamente.

Se considerarmos os dados 1 pelo princípio B da Teoria da Vinculação Generalizada de AOUN, pela qual um pronome pode ser X-livre na sua categoria de regência, podemos considerar a CV dos dados 1 um "pro".

O que nos levou a investigar a natureza anafórica da CV objeto em português foi a vinculação intuitiva desta com o tópico, em dados do tipo 2. Verificamos, porém, que, nem modificando a teoria da vinculação e nem modificando o conceito de anáfora, damos conta de modo uniforme dos dados 1, 2 e 2'.

Como as duas alternativas, expostas em 3.2.1 e 3.2.2, não nos levaram à uma análise unitária como pretendemos, passaremos a investigar outras possibilidades para estabelecer a natureza da CV objeto em português.

3.2.3. A proposta de HUANG.

A partir daqui abandonaremos as propostas de AOUN¹ e BOUCHARD³, mas conservaremos para nossas análises alguns conceitos de BOUCHARD, discutidos em 3.2.1.

HUANG postulou a existência de um operador vazio, justificando-se em dados empíricos do tipo 2, em chinês, onde o tópicico aparece junto ao sujeito e a CV objeto é interpretada, naturalmente, como vinculada ao tópicico.

Desse modo, para as construções do tipo 1, o que estaria faltando, segundo HUANG, é o tópicico e não o objeto.

What is really missing is the topic-that is, an object is topicalized first, before it is deleted from topic position. (p.542)²¹

Alguns problemas, pelo menos, podem ser levantados a partir das afirmações acima, em confronto com os dados do português.

O primeiro é que HUANG usa, como critério, para classificar as línguas, a ausência do tópicico, o qual é decorrente de pelo menos duas transformações: um movimento e um apagamento. O excesso de transformações é outro problema para a teoria que, mesmo derivacional, vem admitindo apenas o "mova α ".

Além disso o movimento que HUANG defende é para fora de S, havendo, posteriormente, nova vinculação, de fora de S para dentro de S.

Para sustentar sua hipótese de que a CV objeto em português é variável, HUANG relaciona as propriedades das expressões referenciais, tratadas pelo princípio C da T.R.V: não podem ser vinculadas a posições A e têm propriedades comuns com as expressões lexicais. Aponta também que o objeto vazio, em chinês e em português, é vinculado por um argumento que não pode ser o sujeito da mesma S. Deduzimos então que, conseqüentemente, a tão difundida regra do controle generalizado, impondo a vinculação de uma CV com o elemento nominal mais próximo, não é válida para os dados 2. Se a regra de controle generalizado se aplicasse em

português, a CV objeto, no dado 2a, estaria vinculada ao sujeito, o que implicaria na agramaticalidade.

2.a) *Esse carro eu₁ não compraria CV₁.

O argumento de HUANG, em favor do status de variável da CV objeto, é um tanto frágil, como podemos verificar pela seguinte afirmação:

An EC may change in the course of a derivation... it was indicated that a variable located with a complex NP may start out as a pronominal, be coindexed with a topic antecedent... and end up as a variable by definition. As a resulting of free indexing an EC that starts out as a pronominal may be coindexed... after coindexing takes place, however, the EC becomes a variable. (p. 565)²¹

Se a variável de HUANG²¹ é primeiro gerada como pronome e depois torna-se variável, quando coindexada com o tópico, este é um argumento a favor da hipótese do status pronominal da CV, levando-se em consideração a estrutura S. Assim, a categoria não realizada se manteria com seus traços pronominais e com suas propriedades genuínas.

Como o modelo de HUANG²¹ é derivacional, a CV é gerada, para ele, na estrutura profunda. (p. 563)²¹ Porém, num modelo representacional, sendo a CV diretamente gerada na estrutura S, a CV objeto começaria e terminaria com status pronominal.

Para HUANG²¹ a CV objeto não pode ser "pro" porque está localmente vinculada com o tópico. Como vemos, o conceito de localidade para HUANG não é o mesmo que estamos assumindo: neste trabalho a localidade é a S. Se considerarmos que o "pro" vincula-se com o tópico, fora de S, nos dados 2, a argumentação de

HUANG contra o "pro" não pode ser sustentada.

*The object EC cannot be a pronominal, since it is locally bound by a topic, which is a non A, nonthematic position.
We have argued that an object EC cannot be a pronominal, though it can be a variable, by showing that it cannot be locally A-bound by a matrix argument, though it can be locally $\bar{A}$ -bound by a topic. (p. 543)²¹*

Se admitíssemos que a CV objeto é variável, em português, não poderíamos considerar que o "pro" na posição de sujeito é uma variável. A favor da variável, em posição de sujeito, também HUANG argumenta, para o chinês. Então, teríamos o parâmetro da variável nula e não o parâmetro "pro-drop".

HUANG afirma ainda contra o "pro" que, nas línguas que estudou, o pronome objeto não é genuíno (p. 557)²¹, apesar de permitirem pronome legítimo na posição de sujeito. Se ele considera que os pronomes oblíquos em português não são genuínos e que apenas os pronomes do caso reto que ocupam a posição de sujeito, são legítimos, está considerando apenas um tipo de registro, o que não nos interessa. Temos como contra-argumento, para HUANG, dados empíricos do português em que os pronomes "legítimos" que ocorrem em posição de sujeito podem estar em posição de objeto. É o que ocorre nos dados abaixo:

54. Paulo, eu vi ele. (p. 129)⁴⁵

55. Meus amigos disseram que os velhos defendem eles.

(p. 121)²⁹

Outros problemas de natureza semelhante podem ser levantados na argumentação de HUANG a favor da variável e contra o "pro". Sentenças consideradas agramaticais em suas análises, são

consideradas bem formadas por nós como falantes nativos, desde que se admita a possibilidade de vinculação do pronome vazio com um antecedente qualquer, fora de S.

HUANG considera agramatical o dado abaixo.

56. *João disse à Maria_i que gostaria de conhecer CV_i
melhor. (p. 541)²¹

Se 56 fosse mal formada, teríamos que considerar agramaticais os dados 1 deste trabalho, mas 1a, 1b e 1c já foram considerados, em outros trabalhos, como perfeitamente aceitáveis.

HUANG não analisa, em português, dados do tipo 1 e é justamente para estes que a hipótese do operador vazio talvez fosse viável.

Mesmo postulando o operador vazio, para os dados 1, este não permitiria a recuperabilidade do conteúdo da CV.

Além disso, outros problemas decorrem para uma análise com operador vazio como a de HUANG, apontados por ele mesmo: é com relação à subjacência.

HUANG afirma que a relação de vinculação, estabelecida entre a CV e o tópico, viola a subjacência. (p. 570)²¹ Como o seu modelo admite movimento e a subjacência é relevante, HUANG discute a existência de processos de movimento, distintos de processos de indexação.

HUANG cita o trabalho de LI e THOMPSON, de 1976, (ao qual não tivemos acesso) onde, conforme HUANG, é proposta a eliminação de movimento para as estruturas do chinês, onde há tópico.

Mais um argumento empírico contra a hipótese do operador vazio de HUANG e contra o movimento, encontramos no seu próprio trabalho. É o dado 57a adiante:

57.a) Se você não gosta desse vestido₁ você não compra CV₁.
(p. 571)²¹

Este dado é uma evidência para nós a favor da hipótese do status pronominal da CV objeto e contra a hipótese do operador nulo.

Como poderia ser considerada variável a CV, em 57a, se a posição a que se vincula, é uma posição argumental?

HUANG admite a existência da CV adjacente ao verbo, mas não admite sua natureza pronominal.

Note that even without this assumption of an abstract operator, the fact that each of the object ECs is coindexed with an argument doesn't itself establish the EC as pronominal. (p. 571)²¹

Portanto, para a estrutura 57a, HUANG não postula a existência do operador vazio para vincular a variável. Então, do mesmo modo não postulamos operador vazio para os dados 1, onde não há antecedente visível para a CV.

Se, em 57a, fosse postulado um operador vazio, adjunto à S que contém a CV, este não seria tópico, como também não pode ser considerado tópico o argumento do verbo "gostar" que vincula a CV do verbo "comprar". Ser tópico é relevante para a análise de HUANG, mas em nossa análise a CV do dado acima é "pro" porque está livre no seu domínio, indexando-se com um elemento fora de S. Dada a liberdade do "pro", este pode indexar-se com qualquer antecedente em qualquer distância.

Outra questão que levantamos a partir do dado acima, 57a, é contra o movimento. Como pode ter havido movimento do argumento do verbo "comprar" para a posição de argumento do verbo "gostar"?

Mesmo que houvesse duas CVs adjacentes aos verbos, a sentença poderia ser considerada aceitável e gramatical em português, como vemos em 57b, abaixo:

57.b) Se você não gosta CV, você não compra CV.

Não vemos justificativas empíricas, nem teóricas, para postular a presença do operador vazio na estrutura acima. Se considerarmos que a hipótese da presença do operador nulo, para vincular a CV, estabelece o status da CV, mesmo assim não fornece subsídios para identificação do conteúdo da CV.

Os mecanismos propostos por HUANG para análise de dados só são possíveis num modelo derivacional. Se assumirmos um modelo não derivacional, onde o movimento e apagamento não existam, não podemos postular o tópico vazio, como propõe HUANG.

Logo, a hipótese do operador vazio e do status da CV objeto como variável nos dados 1 e 2 não cabem no modelo teórico que estamos assumindo como possível.

RAPOSO³⁴, adaptando ao português europeu a proposta de HUANG, considerou como variável a CV objeto.

1.a) CV OP a Joana viu CV₁ na televisão ontem. (p. 6)³⁴
tópico₁

Para RAPOSO³⁴ o elemento nulo receberia uma interpretação de um elemento tópico vazio presente no contexto pragmático ou no ambiente discursivo.

Sem expor a argumentação teórica de RAPOSO, semelhante à de HUANG, pretendemos apenas questionar a fundamentação empírica que sustenta sua hipótese a favor da CV objeto como variável, seguindo RIZZI³⁹.

RAPOSO fundamenta sua argumentação na agramaticalidade dos seguintes dados:

58*.. Quando_j OP_i é que o João vai oferecer CV_i à Maria CV_j?
(p. 513)³⁹

59*.. Para qual dos filhos_j OP_i é que Maria comprou CV_i CV_j?
(p. 513)³⁹

As sentenças 58 e 59 são agramaticais, segundo RAPOSO, porque há dois operadores na posição de COMP: um realizado e um vazio.

Os dados marcados como agramaticais por RAPOSO não nos parecem, como falantes nativos, agramaticais. Nas mesmas situações discursivas em que aceitamos la, aceitamos 58 e 59.

Ou há uma significativa diferença entre o português brasileiro e o português europeu nestes dados, ou os argumentos empíricos de RAPOSO são insuficientes para sustentar sua tese a favor do status da CV objeto como variável.

RIZZI³⁹ aponta também estruturas com objeto vazio em italiano, perfeitamente aceitáveis e gramaticais, com COMP realizado na FF e para as quais COMP e operador vazio estariam em coocorrência, se houvesse movimento da CV para operador em COMP.

Se objeto vazio é variável e se variável pressupõe movimento para operador vazio, não é possível dar conta da gramaticalidade de dados do italiano, como 60 e 61 abaixo.

60. Quale musica riconcilia CV con se stessi.. (p. 514)³⁹
Qual música reconcilia (você) consigo mesmo.

61. Non so che cosa le sue parole possano indurre a
PRO concludere CV. (p. 514)³⁹

Eu não sei a que suas palavras podem levar PRO a concluir.

riável.

Para FARREL a CV objeto só pode ser permitida pela correferência com um antecedente no discurso. Ele não examina dados do tipo 1 e nem dados do tipo 2 com tópico.

Pretendemos apresentar a argumentação de FARREL e contra argumentar em alguns aspectos, principalmente quanto ao julgamento de agramaticalidade e quanto à vantagem nula de continuar assumindo um modelo derivacional, pelo menos para estes dados do português.

Não vimos vantagens no tratamento do mesmo assunto num modelo derivacional já que a única estrutura relevante, considerada por FARREL para as análises, foi a estrutura-S.

Assim, os dados empíricos de FARREL levaram-nos a reforçar a hipótese da possível adoção de um modelo representacional, uma vez que a subjacência, módulo que trata especificamente do movimento, é violada em estruturas com objeto vazio.

FARREL afirma inclusive que é preciso abolir ou modificar a noção de subjacência tal como está na T.R.V.

FARREL demonstra nos dados 62, 63 e 64, abaixo, que a subjacência é totalmente violada.

62. As paredes foram pintadas sem o fato de eu ter lixado CV ter sido reparado. (p. 13)¹³

63. Vamos limpar o carro antes de falar com o cara que queria comprar CV. (p. 13)¹³

64. João quer devolver o carro porque Maria não vendeu a casa antes de comprar CV. (p. 13)¹³

Os dados empíricos selecionados por FARREL demonstram que seria problemático admitir que houve movimento da CV para

Para FARREL o dado 68 é aceitável e a CV é "pro". Para ele a CV não poderia ser variável porque o antecedente está em posição argumental.

A única restrição que FARREL comenta contra o status pronominal da CV objeto em português é a sua distribuição mais limitada que os pronomes plenos.

Se considerarmos que as construções com objeto vazio são freqüentes em português, como demonstram as tabelas de TARALLO⁴, nem mesmo a distribuição limitada, apontada por FARREL, é argumento contra o "pro".

Partindo do pressuposto que nem todo objeto pode ser apagado, FARREL inclui o contexto lingüístico que precede a sentença com objeto vazio, para justificar a presença da CV e considerar estas sentenças gramaticais.

Então como HUANG, FARREL considera agramaticais sentenças do tipo 69, enquanto considera gramaticais estruturas em que o antecedente está explícito em outra S como 70.

69*.. João disse que Pedro viu CV. (p. 4)¹³
(p. 541)²¹

70. Que aconteceu com o bolo?

Eu comi CV. (p. 3)¹³

FARREL, porém, não admite um contexto lingüístico para uma sentença do tipo de 69, como por exemplo, 71 abaixo:

71. Quem João disse que viu o disco voador?

João disse que Pedro viu CV.

Se tivéssemos contexto lingüístico para 69, como FARREL explicita em 70, então 69 seria considerado gramatical como 71, pela anã-

lise de FARREL, já que 69 é igual a 71.

Se FARREL admitisse que a CV objeto, adjacente ao verbo, pode ter traços arbitrariamente fixados, como queremos demonstrar para os dados 1, expostos em 3.1, não haveria contradição no julgamento da gramaticalidade de 69 e 71.

O dado 69, considerado agramatical por FARREL e HUANG, é considerado aceitável desde que a CV objeto tenha traços arbitrários ou hipotéticos. Trata-se de um "pro" em coerência com a análise que estamos propondo para os dados 1.

Se aceitamos 1a como gramatical, devemos aceitar também 69. Em ambos é o mesmo verbo que subcategoriza a CV.

1.a) Joana viu CV na televisão ontem.

69. João disse que Pedro viu CV.

A CV em 69 e em 1a não poderia ser anáfora porque não encontra antecedente possível na mesma S. Poderia ser considerada uma anáfora vazia se tivéssemos correferência da CV com o sujeito:

72. Joana₁ viu CV₁ na televisão ontem.

73. João disse que Pedro₁ viu CV₁ no espelho.

Nesse caso, 72 e 73 estariam enquadrados no sistema anafórico A de AOUN, discutido anteriormente em 3.2.2, e mais uma modificação deveria ser feita no quadro de AOUN: as anáforas A, do tipo Aa, poderiam também ser [- realizadas], ou seja, os reflexivos poderiam ser vazios em português.

Para FARREL a CV em 69 também não pode ser variável porque não tem um antecedente em posição $\bar{A}$ para vinculá-la.

A CV em 69 não é considerada "pro" por FARREL, uma vez que ele considera o dado agramatical, mas pela sua proposta de análise a CV em 71 seria considerada "pro", no mesmo contexto sintático de 69.

Conforme a análise que estamos propondo para os dados 1, diríamos que em 69 a CV é "pro" por estar livremente indexado fora de S, e ser livre para ser vinculado a qualquer distância fora de S. Quanto aos traços da CV, em 69, quando esta se lexicalizasse, estes seriam arbitrários ou hipotéticos na sintaxe.

O problema que apontamos em FARREL¹³ é que, estando seu trabalho inserido no âmbito da gramática gerativa, deveria limitar-se nas argumentações a nível de sentença, para que não houvesse contradição no julgamento de agramaticalidade como vemos em 69 e 71.

FARREL considera, por exemplo, problemático para sua análise o dado 74a abaixo, que, inserido num contexto linguístico, seria para ele perfeitamente aceitável, sem violação do princípio B.

74.a) Não sei, será que ele perdeu CV?

Para nós a CV em 74a pode ser também tratada do mesmo modo que as CVs dos dados 1. É um "pro" não vinculado no domínio local, isto é, na mesma S e seus traços são fixados arbitrariamente. A recuperabilidade da CV em 74a poderia ser feita com possibilidades limitadas pela língua como vemos abaixo em 74a'.

74.a') Não sei, será que ele perdeu você?

Não sei será que ele nos perdeu?

Não sei será que ele te perdeu?

FARREL considera o dado 74a apenas no contexto lingüístico 75, abaixo, onde seria esperada a presença de um reflexivo.

75. Que aconteceu com Pedro?

Não sei será que ele se perdeu?

*Não sei será que ele CV perdeu? (p. 15)¹³

O que verificamos em português é que a CV pronominal é muito mais produtiva do que a CV anafórica. A interpretação reflexiva da CV nos dados 72 e 73, por exemplo, é muito mais restrita, do que a interpretação não reflexiva. Além disso, as anáforas plenas são mais freqüentes que as anáforas vazias.

Se tivéssemos a mesma estrutura 74 num contexto lingüístico diferente de 75, como 76 abaixo, a CV poderia ser considerada pelo princípio B.

76. Que aconteceu com Pedro no jogo?

Não sei, será que ele perdeu CV?

Tanto pela análise de FARREL como pela proposta que estamos fazendo para os dados 1, a CV em 76 seria "pro".

Convém esclarecer que FARREL toma S e não $\bar{S}$ como barreira para vinculação (fundamentado no trabalho de RAPOSO³⁵, de 1987), do mesmo modo que discutimos esta noção em 3.2 e diferente do que considera BOUCHARD³.

Se S e não $\bar{S}$ é barreira para vinculação de "pro", basta que consideremos o princípio B da T.R.V., pelo qual o pronome é livremente indexado fora de S, sem termos necessidade de recorrer à pragmática ou ao contexto lingüístico para definir o status de uma CV objeto.

3.2.5. Outra proposta de análise.

A natureza pronominal do objeto vazio foi defendida por RIZZI³⁹ para o italiano. Para RIZZI, porém, o objeto direto vazio em italiano suporta uma interpretação arbitrária, genérica e indefinida: é um "pro" arbitrário. Este autor não aventa a hipótese da presença de um operador vazio em construções como 77 e 78.

77. Questo conduce CV alla seguente conclusione. (p.501)³⁹

Isto leva CV à seguinte conclusão.

78. Questo cartello mette in guardia CV contro le valanghe.

(p. 501)³⁹

Este sinal previne CV contra avalanches.

RIZZI não analisa construções do tipo 2 apresentadas em 3.1, com tópico e CV objeto, mas as construções do tipo 1 podem ser tratadas do mesmo modo que os dados 77 e 78 do italiano. Se para RIZZI, em italiano, o fenômeno do objeto vazio está lexicalmente determinado, consideramos que o papel do léxico também é relevante para o português. Diríamos que os chamados verbos transitivos subcategorizam e exigem um objeto na sua estrutura argumental ou na sua grade temática, usando a terminologia de STOWELL⁴³, mesmo que este argumento esteja vazio.

A grade temática de um verbo é assim definida por STOWELL:

Let us call this internal representational of the verb's argument structure its thematic-grid, or Θ -grid... the Θ grid of a given verb can be thought of as a code for the set of argument positions which may appear as its complements. To view the Θ grid as a lexical code for a structure skeleton of argument positions is essenti-

ally equivalent to viewing the complement structure as a projection of the argument structure of the governing head. (p.34)⁴³

A grade temática do verbo é, segundo STOWELL, responsável pela configuração dos argumentos do verbo. Esta grade temática está relacionada com o esquema de subcategorização do verbo e conseqüentemente com o complemento subcategorizado, do qual estamos tratando.

É, ainda, este verbo que designa papel temático* ao complemento previsto na sua grade temática, conforme afirma STOWELL:

Then every subcategorized positions will correspond to an argument position projected from the Θ grid, and the verb will assign Θ role to each and every subcategorized complement. (p. 36)⁴³

O objeto direto subcategorizado pelo verbo está imediatamente adjacente, à direita do núcleo que o rege e, portanto, quando o objeto não está realizado, a CV correspondente ocupa a mesma posição.

Esta posição do objeto pleno ou da CV objeto adjacente ao verbo permite que a designação de caso também seja feita adjacente ao verbo. A condição de adjacência na designação de caso também é tratada por STOWELL.

Specially, we can adopt CHOMSKY's (1980) proposal that case assignment observes a strict condition of adjacency, at least for structures when case is assigned under government. (p. 112)⁴³

*Não especificaremos qual é o papel temático que cada verbo está designando a seu objeto em cada dado apresentado. Como vimos, em 1.5.2, esse é um assunto que ainda precisa ser aprofundado. O que importa é que cada objeto direto, subcategorizado pelo verbo, tenha um papel temático e não importa para este trabalho qual é este papel.

Então, como o objeto direto recebe o caso do verbo que o rege, temos que admitir que nos dados 2 o caso é primeiro designado à CV, à direita do verbo e depois transmitido ao tópico, através de uma cadeia de caso. Pelo menos é o que verificamos em russo: o acusativo revela-se morfologicamente marcado em dados como 53, já discutido em 3.2.2, que repetiremos aqui, e também no dado 79 abaixo, correspondente à representação 24, em 3.2.

2.a) Este carro eu não compraria CV.

53.a) Etu mašinu ja by nie kupil CV.
(ac) (ac) (ac)

2.a') Este carro eu não o compraria.

53.a') Etu mašinu ja by jejo nie kupil.
(ac) (ac) (ac)

2.d) A Belina o Hélio levou CV prá oficina.

79. Belinu, Hélio otv'oz CV v mast'erskuju.
(ac) (ac)

Assumindo que o caso foi primeiro designado à CV e depois absorvido pelo tópico, nos dados 53 e 79, estamos admitindo que, também em português, o caso acusativo é designado à direita do verbo, por isso, mantivemos a CV objeto sempre à direita nas estruturas analisadas neste trabalho.

Se o caso é designado sob regência e estamos admitindo que esta atribuição é feita à direita, do núcleo para o complemento, precisamos admitir que a designação do papel temático que também é sob regência, é também feita à direita*.

*Este assunto da direção na atribuição de caso e papel temático foi abordado por TRAVIS⁴⁶ e apontado como sendo um parâmetro entre as línguas. Observe-se que, mantendo a CV à direita do verbo, a ordem SVO do português é conservada, o que representa uma vantagem para a análise que estamos assumindo. Se admitíssemos que houve movimento da CV para a posição de tópico nos dados 2, e a CV não permanecesse adjacente ao verbo, a ordem do português, nos dados 2, seria O.S.V.

Levantamos aqui estas considerações para podermos afirmar que a CV objeto nos dados 1 pode ser arbitrária em português no que diz respeito aos traços de concordância de gênero e número, mas não é arbitrária quanto ao caso.

Para RIZZI o papel temático da CV em italiano é também arbitrário.

Assign arb to the direct θ role. (p. 521)³⁹

Nos dados 1, poderíamos dizer que a CV tem traços arbitrários e também papel temático arbitrário, já que o contexto semântico está incompleto; mas nos dados 2, a recuperabilidade do papel temático é possível e, então, não poderia ser arbitrário.

Também não poderia ser arbitrário o papel temático da CV objeto em sentenças adjuntas como 80 abaixo.

80. Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu CV.

(p. 138)⁴⁵

O objeto vazio nos dados 1 está sendo considerado "pro" arbitrário na nossa análise, isto é, um elemento pronominal vazio com traços $\langle F \text{ arbitrários em gênero e número e também índice} \rangle$. R arbitrário, mas não estamos entendendo arbitrário no mesmo sentido de RIZZI³⁹.

Para RIZZI o objeto vazio arbitrário em italiano, nos dados 77 e 78, por exemplo, é $\langle [- \text{ anafórico}], [+ \text{ humano}], [+ \text{ genérico}] \text{ e } [+ \text{ plural}] \rangle$. (p. 517)³⁹

Nas estruturas 1 o "pro" é arbitrário, mas não necessariamente genérico, plural e humano. Talvez fosse melhor empregar outro termo para este "pro". Talvez fosse melhor dizer que nas estruturas 1 temos um "pro" projetado na sintaxe, devido à grade

temática do verbo, e que este "pro" teria índice.R e traços - F hipotéticos.

Em 1d, porém, repetido abaixo, os traços de concordância do adjetivo permitem recuperar os traços da CV objeto, quanto ao gênero e número.

1.d) Este remédio deixa CV mais calmo. $\left[\begin{array}{l} + \text{ masc.} \\ + \text{ sing.} \end{array} \right]$

Nas estruturas 2 e em 80, o "pro" não é arbitrário, nem quanto aos traços de concordância, nem quanto ao índice.R e nem quanto ao caso e papel temático, porém conserva sua natureza pronominal imposta pelo princípio B da teoria da vinculação: estando o vinculador de seus traços fora dos limites de S o "pro" é livre no domínio de S, nos dados 2 e no dado 80.

O "pro", mesmo nos dados 2, 80 e 57a repetido abaixo, é arbitrário nos limites de S.

57.a) Se você não gosta desse vestido, você não compra CV.

Em sentenças como 57a, a recuperabilidade do "pro" objeto não difere dos dados 2, ou dos dados de FARREL: 62, 63, 64, 65, 66 ou 68.

Estamos admitindo que nestas estruturas com objeto vazio, com uma CV adjacente ao verbo, temos uma categoria de natureza pronominal sem realização fonética. Estamos admitindo que a CV objeto em português é um "pro" legítimo em todas estas estruturas, inclusive em 1.* É um "pro" com traços arbitrários no seu

*ROUVERET⁴⁰, tendo estudado o fenômeno do objeto vazio, concluiu que temos uma CV pronominal, mas que se trata de um "pro degenerado" (pro dēgenerê) (p. 217)⁴⁰. O fenômeno do objeto "nulo" não é unitário (p. 206)⁴⁰ para ROUVERET e seus argumentos não serão relacionados porque estão embutidos numa rede de princípios não explicitados na T.R.V.

domínio local, mas estes traços deixam de ser arbitrários quando o "pro" livremente encontra um vinculador ou um indexador.

São as próprias propriedades do "pro" que permitem esta liberdade de indexação fora de S.

Em resumo, as propriedades do "pro" são as seguintes:

- Obedece ao princípio B.
- É livre no seu domínio local.
- Tem liberdade referencial.
- Tem caso acusativo.
- Tem papel temático.
- Pode ter conteúdo recuperado.
- Pode lexicalizar-se.
- Pode vincular-se com um antecedente com qualquer função gramatical, fora de S.
- Pode vincular-se a uma posição A ou $\bar{A}$.
- É lícita porque é regida pelo verbo.
- Faz parte da grade temática do verbo.
- Não pode vincular-se no seu domínio local.

Os traços desta categoria pronominal não realizada são recuperados, hipoteticamente, quando não há tópico ou indexador explícito em alguma distância possível de se recuperar, como nas sentenças 1.

Se houver tópico adjacente a S ou se em sentenças adjuntas ou coordenadas a proximidade do vinculador permitir a recuperabilidade dos traços de concordância e do índice-R, então a CV objeto "pro" não é arbitrária nem hipotética.

Este vinculador ou categoria de indexação que permite ao "pro" a recuperabilidade dos traços, não tem distância limitada. Quando é tópico, como nos dados 2, pode se dizer que há condições

de estabelecer-se uma cadeia representacional, até fora dos limites de S, havendo assim a transmissão do caso e do papel temático da CV ao tópico e depois novamente do tópico à CV, quando esta se lexicaliza.

No caso de sentenças adjuntas ou quando a categoria de indexação está em outra sentença nenhuma cadeia se estabelece, como em 81, abaixo:

81. O café de lá é tão ruim. Eu não consegui tomar CV.

(p. 162) ⁴⁴

O que se estabelece, em 81, é um vínculo de natureza intuitiva. Assim sendo, o único princípio que se poderia estabelecer para a recuperabilidade dos traços de "pro", seria um princípio decorrente das suas próprias propriedades, de sua própria natureza: um princípio de indexação livre:

PRINCÍPIO DE INDEXAÇÃO LIVRE

INDEXE "pro", livremente, fora de S.

Este princípio livre de indexação, teria a finalidade de desfazer a arbitrariedade dos traços arbitrários e do conteúdo hipotético do "pro".

Mesmo depois da aplicação do princípio de indexação livre, tal CV continuaria sendo "pro", mas não mais um "pro" arbitrário, na mente do falante.

Pelo menos em português, em relação aos dados 1, podemos admitir que há um certo grau de intuição na interpretação da CV objeto, para desfazer a arbitrariedade sintática dessa categoria não realizada.

Sendo a recuperabilidade da CV objeto totalmente livre, a noção de barreiras não é relevante e nem necessária para a indexação do "pro".

A única barreira relevante aqui é a própria sentença. Os limites de S, sim, é que devem ser respeitados para impedir a indexação do "pro" no seu domínio local.

Desse modo precisamos definir, na sintaxe, onde o "pro" não pode ser indexado. É necessário definir também que o indexador de "pro", seja qual for e onde estiver, precisa ter o mesmo índice -R deste "pro", no mesmo domínio D, mas não precisa ter o mesmo caso e nem o mesmo papel temático. Em 57 e 81, por exemplo, o indexador de "pro" não tem nem a mesma função gramatical, nem o mesmo papel temático e nem o mesmo caso da CV.

A coincidência de caso, papel temático, traços-F e índice -R entre o "pro" e a categoria de indexação ocorre em estruturas do tipo 2, onde há tópicos explícitos.

Acreditamos que a diferença do "pro" [+ arb.] para as estruturas 1 e "pro" [- arb.] para as estruturas 2, não seja prejudicial para a análise unitária que pretendemos, uma vez que ambos são arbitrários nos limites de S.

Para que se desfaga a arbitrariedade da CV, estamos confiando na intuição do falante e admitindo um outro nível de linguagem, além da sentença.

Já que a indexação do pronome é totalmente livre, o papel que a sintaxe pode desempenhar é limitado.

Acreditamos que o falante nativo possa ser capaz de intuir muito mais do que simplesmente desfazer a arbitrariedade dos traços de um "pro". Pode intuir inclusive a existência da CV se assumirmos, conforme CHOMSKY, que saber um verbo é saber suas pro-

priedades lexicais e seus traços de subcategorização. (p. 31)¹⁰. As propriedades ou características lexicais do verbo incluem não só os esquemas de subcategorização, mas também os papéis temáticos.

Quanto ao outro nível de linguagem, no qual o pronome vai buscar referência para desfazer seus traços arbitrários, fixados na sintaxe, este não entra em contradição com o quadro teórico que assumimos. O "pro" pode indexar-se livremente, fora do seu domínio, seja onde for, até no contexto talvez.

Ao contrário de criar um paradoxo, uma das vantagens de postularmos um "pro" [+ arb.] dentro de S, e não arbitrário fora de S é a de resolver um impasse entre a teoria da gramática gerativa e outras teorias, quanto ao julgamento de agramaticalidades.

Se admitirmos um "pro" arbitrário nos limites de S podemos marcar como gramaticais, na sintaxe, seqüências até agora rejeitadas em alguns trabalhos na teoria, mas que são aceitas no ambiente discursivo.

Por exemplo, o dado 69, discutido anteriormente em 3.2.4, e o dado 82, que se segue, seriam marcados como agramaticais na sintaxe (como fizeram FARREL e HUANG), enquanto num outro nível de análise seriam aceitáveis, como vemos em 83.

82* Eu comi CV.

83. Onde está o chocolate?

Eu comi CV.

Se a CV, em 82, tivesse os traços arbitrários admitidos na sintaxe, a seqüência isolada não seria rejeitada.

Do mesmo modo, uma estrutura como 84, adiante, não pode ser rejeitada pela sintaxe, feita numa teoria mentalista, se o falan-

te nativo puder intuir que há uma CV adjacente ao verbo, embora seus traços só possam ser definidos fora de S, até no contexto.

84. Eu comprei CV ontem.

Até aqui, o único princípio que explicitamos, mas que acreditamos não ser necessário por estar já expresso no princípio B da teoria da vinculação, foi o Princípio da Indexação livre para "pro".

Tendo definido a CV na posição de objeto como "pro", o português pode então comportar o parâmetro "pro-drop" ampliado para a posição de objeto. O parâmetro "pro-drop" seria, então, um parâmetro envolvendo a retenção de pronome em duas posições na língua: na posição de sujeito e na posição de objeto.*

Então, pelo parâmetro "pro-drop" em português, são aceitáveis e gramaticais as seguintes alternativas para uma estrutura do tipo de 85 abaixo:

- 85.a) EU comprei-o.
- 85.b) "pro" comprei-o.
- 85.c) EU comprei "pro".
- 85.d) "pro" comprei "pro".
- 85.e) EU o_i comprei "pro"_i.
- 85.f) EU comprei "pro"_i nova_i.
- 85.g) EU a_i comprei "pro"_i nova_i.

Em 85a, os dois pronomes estão realizados na FF. Em 85b, há uma CV na posição de sujeito; em 85c, temos uma estrutura como

*Quanto à recuperabilidade dos traços de "pro", numa cadeia clítico, "pro"_i (como em 47: Pedro o vê) esta se faz de modo simétrico à recuperabilidade dos traços de "pro" sujeito através de conc. Os traços do "pro" objeto são recuperáveis por indexação com o clítico e os traços do "pro" sujeito por indexação com conc. o qual, segundo RIZZI³⁷, tem natureza pronominal.

a dos dados 1, onde o objeto está vazio e, portanto, a CV objeto é "pro"; em 85d há duas CVs: uma na posição de sujeito e outra na posição de objeto. Em 85e e em 85g, forma-se a cadeia representacional clítico-"pro"_i importante para a recuperabilidade e traços do "pro". Em 85f e 85g, a presença do adjetivo, com marcas de concordância de gênero e número, permite a recuperabilidade dos traços de "pro". Estabelece-se, em 85f e 85g, uma cadeia de concordância do pro_i com o adjetivo.

Nas estruturas 85b e 85d, nas quais a posição de sujeito vazio é ocupada por "pro", o conc. do verbo, permite que recuperemos os traços de pessoa e número do "pro" sujeito, mas este permanece arbitrário quanto ao traço de gênero. Conc. não permite a recuperabilidade do traço de gênero, para o "pro" sujeito, e, então, podemos dizer que o "pro" sujeito é também arbitrário quanto ao gênero, mas não é arbitrário quanto aos traços de número e pessoa.

Quanto ao "pro" objeto, este tem traços arbitrários em S quando não há clítico e nem adjetivo na estrutura. Então o "pro" objeto é arbitrário quanto aos traços de gênero e número em 85c e 85d.

Nas estruturas 85e, 85f e 85g não podemos dizer que o "pro" objeto é arbitrário, pois seus traços são recuperáveis dentro dos limites de S, embora este "pro" esteja indexado fora de S para tomar, de um vinculador qualquer, o índice-R. Em 85e, 85f e 85g não podemos dizer que o "pro" objeto é arbitrário nem em gênero e nem em número.

Admitimos que a presença do objeto vazio, nas estruturas 85 e nas outras catalogadas para este estudo, não é consequência de movimento. Considerar o objeto vazio como não decorrente de

movimento permite dar conta, de modo unitário, do parâmetro do argumento vazio em português já que, como observou também HUANG^{2,1} nada evidencia que a queda do sujeito seja decorrente de movimento.

A favor deste modelo que assumimos como possível, focalizando propriedades da representação e não propriedades da derivação extraímos dois dados empíricos do estudo de Eunice PONTES^{3,3} sobre o tópico em português.

86. O fogão, precisa limpar o fogão. (p. 28)^{3,3}

87. Shampoo Johnson, esse eu posso usar CV. (p.29)^{3,3}

Nestes dois dados observamos que:

Em 86, a categoria na posição de objeto está lexicalmente preenchida e temos ainda um tópico realizado, o que nos leva a supor que tópico não é decorrência do movimento de um elemento de dentro da S, para fora da S. Do mesmo modo podemos assumir que o tópico dos dados 2 não é resultante do deslocamento da CV para a esquerda.

Em 87, temos reduplicação de tópico. Então nesse caso deveríamos prever duas CVs em S e só ocorre uma, o que nos leva a concluir que nos dados 2, como em 86 e 87 o tópico não decorre de movimento.

Outra vantagem dessa análise não derivacional do objeto vazio é poder incluir as tão discutidas construções com lacunas parasíticas, (parasitic gaps) sem necessidade de postular para estas estruturas operador vazio para vincular a lacuna parasítica.*

*Está fora do objetivo deste trabalho o estudo das construções relativas e das construções com "parasitic gaps". Deixamos o assunto em aberto para outras pesquisas. Acreditamos que como tais construções independem de "mova α " (p.52)¹¹ e (p.224)²⁶, podem ser tratadas num modelo representacional. Em *Connectedness*²⁶ encontramos um estudo dos "parasitic gaps" alternativo ao de CHOMSKY (p. 36)¹¹.

Tem sido afirmado na teoria que os "parasitic gaps" independem de movimento e então, a cadeia que se estabelece com o elemento realizado, a CV real e a lacuna parasítica é uma cadeia representacional. (como vimos em 1.5.2. dado 9)

Em construções do tipo de 88 abaixo, o que observamos em confronto com a análise do objeto vazio que fizemos até aqui é que a lacuna parasítica se lexicaliza enquanto a lacuna real não. Esta, então, se comportaria como a CV das construções tipo "qu" (wh-CV) que não foram objetivo deste trabalho, enquanto a segunda lacuna se comportaria como "pro" do mesmo modo que o objeto vazio.

88.a) Que livro você comprou CV sem ver CV?

88.b) Que livro você comprou CV sem vê-los?

88.c) Que livros você comprou CV sem ver eles primeiro?

88.d)* Que livros você comprou-os sem vê-los primeiro?

Mesmo num modelo derivacional tem sido assumido que a CV parasítica, em dados como 88a, não são "produzidas" por movimento (p. 224)²⁶ como afirmou KAYNE, ou são "inacessíveis" ao movimento (p. 71)¹¹ como afirmou CHOMSKY. Portanto, construções com vazios parasíticos poderiam ser tomadas como argumento empírico a favor da adoção de um modelo representacional.

Se "mova α " não for considerado um movimento e sim uma relação, obtém-se um tratamento uniforme para CV em construções com lacunas parasíticas e para construções com apenas uma CV, como as estruturas com objeto vazio relacionadas em 3.1.

Em resumo, argumentamos neste capítulo a favor da existência da CV em posição de objeto direto em português, tendo como quadro teórico geral de referência a Teoria da Regência e Vincu-

lação (T.R.V.), proposta por CHOMSKY em 1981 e em 1982.

Propusemos uma análise unitária para a CV objeto em português, tanto para construções sem tópico realizado como para construções com tópico, a fim de atingir um dos objetivos da teoria que tem sido a busca de generalizações cada vez maiores.

Concluimos que a CV objeto em português tem natureza pronominal obedecendo ao princípio B da teoria da vinculação e que este "pro" não é gerado em consequência de movimento ou deslocamento.

Admitimos que é viável uma análise dos dados do português num modelo representacional, levando-se em consideração apenas a estrutura S. Neste modelo, assumido como possível, não acrescentamos nenhum princípio além dos já existentes no modelo derivacional da T.R.V.

Assumimos que a subcategorização de um SN ou de uma CV por um verbo decorre de uma propriedade intrínseca do ítem lexical e portanto, ter objeto é uma propriedade da representação sintática.

Por este caminho chegamos à legitimação da CV objeto em português como "pro".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos conscientes de que a pretensão de esgotar o assunto não foi atingida.

Ao terminar este trabalho vemos com clareza uma trilha muito longa que ainda poderia ser percorrida, com mais alguns anos de estudo.

A possibilidade de outras análises alternativas é inegável. Outras soluções poderiam ser propostas se a argumentação se amarrasse em outros trabalhos recentes, alguns ainda não publicados que chegaram às nossas mãos quando esta dissertação estava em sua fase final de redação.

Um deles, o de BOUCHARD⁴, datado de 1987, propõe a eliminação do princípio de projeção. Nesta perspectiva não haveria mais categorias vazias, o que contradiz totalmente a tese de 1984, do mesmo autor, (comentada em 3.2.1) como ele mesmo observa.

Não havendo categorias vazias não haveria, conseqüentemente, objetos vazios em nenhuma língua, sendo que o papel temático do objeto vazio já estaria saturado no léxico do item verbal.

Para uma abordagem desta natureza seria necessário assumirmos um quadro teórico de referência que estivesse além da Teoria da Regência e Vinculação. Seria uma teoria onde as relações temáticas teriam papel relevante e abstraindo para o futuro, a sintaxe cederia parte do seu lugar para que os itens lexicais, carre-

gados de informação semântica, definissem por si só os papéis temáticos dos argumentos dos verbos.

Convém salientar que entre os trabalhos recentes em gramática gerativa, o de BOUCHARD⁴ é o único de que temos conhecimento que enfraquece o poder do princípio de projeção e argumenta a favor da eliminação de categorias vazias na estrutura sintática.

Hã, por exemplo, o extenso trabalho de ROUVERET⁴⁰, de 1987, no qual temos novecentas e sessenta páginas de gramática gerativa atual, adotando como lícita a existência de categorias vazias, inclusive com estudos sobre o português.

Confirmando mais uma vez a importância dos papéis temáticos na gramática gerativa, ROUVERET refere-se à Teoria da Ligação θ .

O trabalho de ROUVERET só foi mencionado em algumas notas e citado aqui, apenas nas considerações finais, por duas razões: primeiramente porque tivemos conhecimento dele tardiamente, através de comunicações do próprio autor⁴¹ e segundo porque ROUVERET constrói as argumentações de suas análises partindo de princípios diferentes, os quais embora sejam claramente explicitados, desviam em alguns aspectos do que até agora foi publicado.

Apesar de suas análises estarem sustentadas numa rede de argumentação decorrente de sua própria teoria, estas podem frutificar em outros trabalhos sobre o português.

Esperamos que estas considerações finais tenham deixado ao leitor a clareza da dinamicidade da teoria com a qual trabalhamos.

E que isto não sirva de desalento, mas que leve outros a encorajarem-se para acompanhar a evolução do modelo: um modelo

teórico que, se em trinta anos conseguiu tradição lingüística, vem se acelerando, nos anos 80, cada vez mais, na busca do refinamento e elegância que sempre pretendeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ AOUN, Joseph. *A Grammar of Anaphora*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1985.
- ² BELLETTI, Adriana. On the Anaphoric Status of the Reciprocal Construction in Italian. *Linguistic Review*, 2(2):101-37, 1982/83.
- ³ BOUCHARD, Denis. *On the content of Empty Categories*. Dordrecht, Holland, Foris, 1984.
- ⁴ _____. *Null Objects and the theory of Empty Categories*. Austin, the University of Texas, 1987. 30p. (mimeografado, inédito).
- ⁵ CHOMSKY, Noam A. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1965. (Tradução portuguesa: Coimbra, Armênio Amado, 1975).
- ⁶ _____. Remarks on Nominalization. In: JACOBS, R. & ROSENBAUM, P. *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Massachusetts, Ginn, 1970. p. 184-221.
- ⁷ _____. Conditions on transformations. In: ANDERSON, S. & KIPARSKY, P. *A Festschrift for Morris Halle*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973. p. 232-86.
- ⁸ _____. On wh-movement. In: CULICOVER, P. et alii. *Formal Syntax*. New York, Academic Press, 1977. p. 71-132.
- ⁹ _____. On Binding. *Linguistic Inquiry*. 1(1):1-46, 1980.
- ¹⁰ _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holland, Foris, 1981.
- ¹¹ _____. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1982.

- ¹² CHOMSKY, Noam A. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York, PRAEGER, 1986.
- ¹³ FARREL, Patrick. *Empty Objects in Brazilian Portuguese*. U.C. S.D., 1987. 38p. (mimeografado, inédito)
- ¹⁴ FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- ¹⁵ GALVES, Charlotte. *Les Relations Anaphoriques en Portugais*. Paris, 1980. Tese, Doutorado, Université de Paris IV.
- ¹⁶ _____. Pronomes e Categorias Vazias em Português do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 7:107-36, 1984.
- ¹⁷ _____. A interpretação reflexiva do pronome no português do Brasil. *D.E.L.T.A.* 2(2):249-64, 1986.
- ¹⁸ GODOI, Elena & GREGOLIN G, Reny M. *Os adjetivos russos: por que duas formas?* Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Teoria da Gramática. Campinas, ago. 1987.
- ¹⁹ GRUBER, Jeffrey. *Studies in Lexical Relations*. Cambridge, Massachusetts, MIT, 1965.
- ²⁰ HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.
- ²¹ HUANG, James C.T. On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. *Linguistic Inquiry*. 15(4):531-75, 1984.
- ²² JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1972.
- ²³ _____. The status of Thematic Relations in Linguistic Theory. *Linguistic Inquiry*, 18(3): 369-411, 1987.
- ²⁴ JAEGLI, Osvaldo. *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht, Holland, Foris, 1982.
- ²⁵ KAYNE, Richard S. Unambiguous Paths. In: MAY, R. & KOSTER, J. *Levels of Syntactic Representations*. Dordrecht, Holland, Foris, 1981. p. 143-83.
- ²⁶ _____. Connectedness. *Linguistic Inquiry*, 14(2):223-49, 1983.
- ²⁷ KOSTER, Jay. Configurational Grammar. In: MAY, R. & KOSTER, J. *Levels of Syntactic Representation*. Dordrecht, Holland, Foris, 1981. p. 185-205.

- ²⁸ LEMLE, Miriam. *Análise Sintática; teoria geral e descrição do português*. São Paulo, Ática, 1984.
- ²⁹ _____. Pronomes, Anáforas Zero: observações sobre uma mudança lingüística. *D.E.L.T.A.* 1(1/2):121-4, 1985.
- ³⁰ LOBATO, Lúcia M.P. *Sintaxe Gerativa do Português*. Da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação. Rio de Janeiro, Viçgília, 1986.
- ³¹ McCLOSKEY, James. *Syntactic Theory*. Dublin, University College, 1987. 44p. (mimeografado, inédito)
- ³² OBENAUER, Hans-Georg. On the identification of Empty Categories. *Linguistic Review*. 4:153-202, 1984/85.
- ³³ PONTES, Eunice. *O tópicos no português do Brasil*. Campinas, Pontes, 1987.
- ³⁴ RAPOSO, Eduardo P. *On the null object in European Portuguese*. Santa Barbara, University of California, 1984. 17p. (mimeografado)
- ³⁵ _____. *Agreement, Case, Government and Binding: Infinitival Complements to Causative and Perception Verbs in European Portuguese*. Santa Barbara, University of California, 1987. 66p. (mimeografado)
- ³⁶ REINHART, Tania. *The Syntactic Domain of Anaphora*. Cambridge, Massachusetts, 1976. Tese, Doutorado, MIT.
- ³⁷ RIZZI, Luigi. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Holland, Foris, 1982.
- ³⁸ _____. *On Chain Formation*. Preliminary versão. Università della Calabria, 1982. 51p. (mimeografado)
- ³⁹ _____. Null Objects in Italian and the theory of pro. *Linguistic Inquiry*, 17(3):501-57, 1986.
- ⁴⁰ ROUVERET, Alain. *Syntaxe des Dépendances Lexicales*. Paris, 1987. Tese, Doutorado, Université de Paris VII.
- ⁴¹ _____. Conferências no Seminário Avançado de Teoria da Gramática. Campinas, UNICAMP, ago. 1987.

- ⁴² SELLS, Peter. *Lectures on Contemporary Syntactic Theories: an introduction to Government-Binding Theory, Generalized Phrase Structure Grammar and Lexical-Functional Grammar*. Stanford, Center of the Study of Language and Information. Stanford Junior University, 1985.
- ⁴³ STOWELL, Timothy A. *Origins of Phrase Structure*. Cambridge, Massachusetts, 1981. Tese, Doutorado, MIT.
- ⁴⁴ TARALLO, Fernando. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Philadelphia, 1983. Tese, Doutorado, University of Pennsylvania.
- ⁴⁵ _____. Zelig: um Camaleão Linguista. *D.E.L.T.A.* 2(1):127-44, 1986.
- ⁴⁶ TRAVIS, Lisa. *Word Order Change and Parameters*. Cambridge, Massachusetts, s.d. 12p. (mimeografado)
- ⁴⁷ VAN RIEMSDIJK, Henk & WILLIAMS, Edwin. *Introduction to the theory of Grammar*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1986.



UNICAMP

INFORMAÇÃO

FLS

NÚMERO

RUBRICA

Ao SIARQ para manter em arquivo a presente
pasta, que contém comprovantes curriculares de
Remy Maria Gregolin Guindaste, a qual
acompanhou o trâmite do Proc.º *01.02579/92* (Vida
Funcional), em nome do interessado.

SG 25,106,192

ARZ Gomes
ALDA REGINA Z GOMES
Diretor de Serviço

fw

11 documentos. 02/07/92. ps.

CURRÍCULO BÁSICO
PARA A ESCOLA
PÚBLICA DO ESTADO
DO PARANÁ

CURITIBA

1990

- FRANCHI, E.P. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis.** São Paulo: M. Fontes, 1985.
- . **Pedagogia da alfabetização, da oralidade e escrita.** São Paulo: Cortez, 1988.
- FREINET, C. **O método natural.** Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, J. (org). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1985.
- GNERRE, M. **Escrita, linguagem e poder.** São Paulo: M. Fontes, 1985.
- ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: M. Fontes, 1985.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: M. Fontes, 1985.
- . **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.
- KRAMER, S. (org). **Alfabetização: dilemas da prática.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- . (org). **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1988.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano.** Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- LURIA, A.R. **Curso de pedagogia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 4 v.
- . **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1988.
- , YUDOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- NAGEL, L.M. **Avaliando a avaliação.** Maringá: UEM, /s.d./. Mimeografado.
- . **História, sociedade e educação,** Maringá: UEM, /s.d./. Mimeografado.
- . **Totalidade e história: categorias renegadas.** São Paulo: PUC, /s.d./. Tese de Doutorado.
- NETO, D.P. et al. **Passo a passo.** São Paulo: Scipione, /s.d./.
- OLIVEIRA, H.R. **Uma experiência em alfabetização.** Laranjeiras do Sul: Prefeitura Municipal, 1985.
- PLEKHANOV, G. **As concepções de história.** In: **A CONCEPÇÃO materialista da história.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Avaliação sociedade e escola: fundamentos para uma reflexão.** Curitiba, 1986.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira.** Curitiba, 1988.
- SILVA, L.L. et al. **O ensino da língua portuguesa no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M.B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.
- . **As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: M. Fontes, 1984.
- . **Pensamento e linguagem.** São Paulo: M. Fontes, 1987.
- ZILBERMAN, R. et al. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

LÍNGUA PORTUGUESA

Elisiani Vitória Tiepolo

Marcia Fiamia Porto

Reny M. Gregolin Guindaste

Sônia Monclaro Virmond

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino de português significa pensar numa realidade que permeia todos os nossos atos cotidianos: a realidade da linguagem. Ela nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo. É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa **humanidade**, que nos diferencia dos animais. A atividade mental, própria do homem, é organizada pela linguagem, se se preferir. É ela que nos possibilita pensar nos objetos e a operar com eles na sua ausência. Essa capacidade de abstração, que também caracteriza o ser humano, só se tornou possível porque o homem, impelido pela necessidade de se organizar socialmente, construiu a linguagem, um conjunto de signos que são a representação do real.

Mas voltemos um pouco ao passado, façamos uma retrospectiva para compreender como se deu o início de tudo, isto é, o momento em que o homem, a partir de sua organização social, começa a acumular um saber sobre o mundo e precisa da linguagem justamente para articular este conjunto de experiências que ele vai adquirindo.

Há, de fato várias maneiras de se explicar o início da sociedade humana. Entre elas, a explicação metafísica – a que vê na figura divina a responsável pela criação do homem – é ainda a mais presente nas reflexões do senso comum. Mas aquela que defende que a transformação do homem se deu por meio do trabalho é a que se aproxima do nosso ponto de vista. E é importante compreendê-la para entendermos, por essa via, o surgimento da própria linguagem, nosso objeto de preocupação.

Segundo alguns autores, especialmente ENGELS, a sociedade tal como a conhecemos, surge do trabalho.¹ Em outras palavras, as dificuldades de sobrevivência, de alimentação, levaram

o homem a se movimentar pelo espaço e este fato incidiu na produção de uma alimentação mais variada. O homem passa, então, dos vegetais à alimentação proveniente da caça e da pesca, o que exige a fabricação de instrumentos. A criação destes satisfaz uma necessidade e cria outras, fazendo com que o homem, cada vez mais, acumule experiências que se transformam em conhecimento. Ora, a linguagem surge, então, como uma necessidade para se organizar a experiência e o conhecimento humano, no domínio da natureza. Ela surge de uma necessidade social e, portanto, ela é um fato eminentemente social.

Evidentemente, tal processo de criação e transformação se deu ao longo de milhares de anos. Porém, o mais importante nesta reflexão é ter claro que toda a produção, seja a do instrumento de trabalho, seja a da linguagem, nasceu de uma necessidade social e histórica. Em outras palavras, uma realidade que se impôs diante de nossos ancestrais e que foi resolvida numa longa cadeia de criação e recriação. Transcrevemos abaixo as palavras de ENGELS, para explicitar melhor as nossas idéias.

Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer coisas uns aos outros. Dessa necessidade nasceu o órgão vocal: pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações, que por sua vez produziam modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíram no mesmo ritmo ampliando o número de sons articulados.²

Nesse ponto da discussão, alguns poderiam nos perguntar qual a relação possível entre a história dos primórdios da civilização e o ensino de língua. E nós responderíamos que todo o fundamento da nossa reflexão está aí, na compreensão da linguagem como uma realidade impregnada de social e de história; uma realidade construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.³

Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse in-

terlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir destes pressupostos decorrem, pelo menos, três idéias básicas: 1 - O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2 - Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3 - Dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos. Esse raciocínio nos leva a uma outra compreensão, igualmente importante: "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial"⁴. Com isso queremos dizer que a palavra adquire o sentido que o contexto social e histórico lhe confere; nessa perspectiva, seu sentido estará, portanto, subordinado a um determinado ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve), este também ideológico, porque construído no social e na história. Recorramos uma vez mais a Bakhtin para ilustrar melhor nossas idéias.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.⁵

Nessa concepção de linguagem, a língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico. E é esta natureza pública, social e cultural da noção de língua, já explicitada por COUDRY, que permeia esta proposta.

É importante contrapor nesse momento da reflexão esta concepção de linguagem, que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental a outras visões, que têm objetivos diferentes e que, portanto, implicam em práticas pedagógicas diferentes.

Há, nitidamente, dentro do ensino do português, duas correntes preponderantes do pensamento lingüístico: uma delas vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita; a outra, contrapondo-se à primeira, vê, no trabalho com as es-

truturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão oral e escrita. Embora com fundamentos bem diferentes, essas duas visões de linguagem estão presentes e convivem sem maiores problemas na sala de aula. O livro didático, aliás, é um bom exemplo desse ecletismo um tanto inconseqüente. Retomaremos a questão do livro didático num outro momento, antes, tentaremos esclarecer os objetos de ensino de cada uma dessas correntes. Dizíamos que uma das concepções de ensino do português defende a gramática normativa como o núcleo do ensino. Para esta visão da linguagem, saber língua é saber gramática, ou melhor dizendo, teoria gramatical. Essa é ainda a grande polêmica no ensino do português, uma velha discussão que empolga aqueles defensores de uma visão mais conservadora de linguagem.

Esse ponto - a questão gramatical - merece uma atenção especial. É preciso entender a gramática numa dupla dimensão: na perspectiva da normatização da língua (o livro gramática que dita as regras do bem falar e do bem escrever) e na perspectiva de um conjunto de regras que está subjacente a todo ato lingüístico. Não há, efetivamente, quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, em outras palavras, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em momentos de interlocução. Do ponto de vista lingüístico, não há como fazer um julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. Ao contrário, é preciso compreender a questão da variação numa perspectiva histórica e social; é preciso compreendê-la como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos de falantes. Assim, as variedades lingüísticas são o próprio espelho da diversidade humana, o reflexo da heterogeneidade de experiências de grupos sociais, não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo e errado. Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão: 1º) a cada variedade lingüística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista lingüístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa.

Assim, o que propomos dentro da nossa visão de linguagem é que nas aulas de língua portuguesa opte-se por ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais (entraremos em mais detalhes nas considerações metodológicas). A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso, não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais – quando se trabalha num texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui um nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão dos fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.

Um outro bom argumento para se propor um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita – e não ao conhecimento da teoria da língua, é o próprio dado empírico. Basta analisarmos os textos dos alunos que passaram anos na escola aprendendo gramática e não sabem se servir com desembaraço da linguagem, em momentos concretos de interlocução, ou seja, não sabem, efetivamente, expressar-se com clareza, alinhar idéias num texto, defender com convicção seus pontos de vista. Há certamente, algo que não vai bem neste tipo de ensino: é importante, desta maneira, deslocarmos nossos esforços, superarmos o ensino da metalinguagem (linguagem sobre a língua) e nos determos nas práticas da fala, da leitura e da escrita.

Coexistindo com este ensino, que poderíamos chamar de tradicional, há uma prática centrada, não mais na gramática, mas nas estruturas de uma língua vista como um código acabado. A linguagem, aqui, é vista como um objeto autônomo, sem história, sem interferência do social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem. Nesta visão, a expectativa que se tem é que o aluno seja capaz de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal, da conjugação verbal, etc). Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido tem um caráter mecânico de treinamento, já

que a língua, enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do tipo **siga o modelo, preencha a lacuna, copie**, etc. O texto é visto apenas como um pretexto ou como um bom modelo de formas acabadas e não enquanto um material que expressa um ponto de vista sobre o real, uma leitura possível da realidade.

Vimos, ao longo deste texto, visões de linguagem com perspectivas bem diferentes no que se refere à prática pedagógica. Resta-nos, agora explicitar de maneira sistematizada os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista. É ela que, neste momento, dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

É importante iniciarmos a discussão sobre metodologia, esclarecendo a seguinte questão: todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem.

Assim, se trabalharmos com exercícios do tipo **classifique o sujeito das orações abaixo** é porque acreditamos que via teoria gramatical desenvolvemos um bom domínio da língua.

Por outro lado, se propomos questões do gênero **siga o modelo**, é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita. O que é preciso distinguir é que ensinar língua e ensinar gramática são realidades diferentes. A gramática é um estudo sobre a língua.

No que se refere ao ensino, parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levamos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino deslocado das reais necessidades que se colocam para nós, em termos de domínio da língua oral e escrita.

Vejamos, agora, como o livro didático vem trabalhando o ensino da língua. Nele as atividades

de fala, leitura e escrita são tratadas numa perspectiva profundamente artificial. Primeiro, porque os textos ali presentes, aparentemente neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula. É por essa razão que a maioria deles são adaptações ou fragmentos de textos literários – a literatura, em princípio, não causa polémica! Além disso, tais textos não têm valor em si, isto é, não se constituem enquanto objetos verbais significativos, reveladores de um ponto de vista sobre o mundo. Ao contrário, a literatura do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos.

Algumas experiências, no sentido de se inverter essa situação, foram levadas a efeito com a publicação de livros didáticos (*Reflexão e Ação*, em especial), nos quais os temas de caráter social predominam. Pode-se pensar, num primeiro momento, que tais inovações são interessantes. No entanto, se pensarmos um pouco mais longe veremos que estes temas são apresentados apenas como o outro lado da moeda. Não há, nestas propostas, o contraponto entre visões de mundo diferentes. Na realidade, trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho. Não temos com *Reflexão e ação* uma outra proposta de ensino de língua.

No que se refere à escrita, ela também é vista, no livro didático, como uma atividade sem maiores conseqüências. Ali o ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: mais importante do que ter coisas a dizer e saber dizê-las, é preencher com palavras a folha em branco. Pensamos que é esta visão de escrita – criada e sustentada pela escola – que afasta o aluno do ato de escrever.

Nesse sentido, além de não levar ao efetivo domínio da leitura e da escrita, os livros didáticos têm promovido a destruição das atividades lingüísticas ao seccionar esses elementos.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

É importante percebermos agora como este pressuposto vai nos dar a chave do ponto de vista

pedagógico. Em outras palavras, como construir uma nova prática na sala de aula a partir dos fundamentos teóricos que assumimos.

Em primeiro lugar, é importante ter claro que a compreensão que construímos sobre o real se dá lingüísticamente. Assim, quanto maior o contato com a linguagem e por decorrência com o real, visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de se ter sobre o real idéias cada vez mais elaboradas.

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolvesse, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo o tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e “apresentá-las ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tomando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros”.⁶

É portanto, instaurando a polémica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita.

Para tanto, apresentamos a seguir os três grandes eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua.

DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL

Partimos do pressuposto que quando a criança chega à escola, já é um falante de sua língua nativa e a domina numa determinada variedade.

Por outro lado, no que se refere à escola, um dos grandes problemas no ensino do português parece estar no domínio da língua padrão.

Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa **democratização** no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação. E a escola, com sua dificuldade secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que **sabem falar** e os que **falam errado**. Na vã tentativa de fazer destes últimos, falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los da possibilidade de apropriação da variedade padrão.

Pensamos em estratégias adequadas para tentar resolver esse impasse exige de nós clareza em alguns pontos: as variedades lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias.

No que se refere às ações necessárias para se desenvolver, no aluno, a sua expressão oral, é preciso partir do seguinte pressuposto: a linguagem é uma prática social e como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Esta concepção de linguagem implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias pedagógicas que auxiliem, efetivamente, o aluno a se apropriar da língua en-

quanto expressão de visão de mundo particularizada – não no sentido da criação individual, mas na perspectiva da individualização a partir do coletivo.

Para tanto, há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá **escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro.

É obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão. Talvez a estratégia mais adequada para **sensibilizar** o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos.

Vale reafirmar, no entanto, que o trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista.

DOMÍNIO DA LEITURA

A leitura tem sido na escola o cumprimento de uma formalidade. Ao priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura, que é, na nossa perspectiva, a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro.

Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida aqui não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Estes são aspectos necessários mas não suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor.

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico. É preciso também que em qualquer atividade de leitura a intenção do autor seja reconhecida.

Paulo FREIRE, numa entrevista na qual lhe

perguntavam o significado da leitura, diz o seguinte: "eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo.⁷ Paulo Freire, com seu jeito poético de refletir sobre as coisas, sintetiza bem a idéia de dialogismo. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa. Assim, quanto maior o número de experiências significativas com o texto escrito, maior desenvoltura o aluno vai adquirir para dialogar com ele.

A introdução à leitura de ficção (prosa e poesia), no nosso ponto de vista, também terá esse mesmo pressuposto: a construção do sentido no momento no ato da leitura. Aqui, é importante compreender as especificidades entre os discursos literários e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada.

Quando se tem clareza de que a leitura (não a simples decodificação das letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, torna-se urgente repensar a prática que a escola tradicionalmente vem fazendo. Os textos, na escola, servem, na maioria das vezes, como pretextos para se resolver questões gramaticais, como modelos para se estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder a questões de interpretação ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos. Essa perspectiva utilitarista e moralista reduz a leitura a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Reverter esta prática implica, antes de tudo, na compreensão de que o leitor maduro não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, a sua interpretação numa relação de diálogo íntimo com aquilo que lê. Um dos caminhos para se chegar a esse nível de autonomia – o texto escrito não é a representação da verdade absoluta – é expor o aluno a todo tipo de texto: os narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas,

contos), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os publicitários, etc. A partir desse contato com a diversidade, é possível estabelecer o contraponto, mostrando ao aluno que cada texto tem uma especificidade (a forma) e revela uma determinada interpretação sobre o real. O relato, o debate, a exposição de idéias, a partir de textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa.

A literatura, por outro lado, não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a ensinar coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

Também o gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos, através de diálogo sobre textos lidos e da valorização à leitura do outro.

DOMÍNIO DA ESCRITA

A escola, por não ter claro a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota ao final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determi-

nada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

Do ponto de vista metodológico, é importante articular estes conteúdos às estratégias adequadas. A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. A partir do debate, do levantamento de idéias, dos objetivos bem claros, é possível dar um sentido à escrita. Recomenda-se a ênfase ao trabalho com textos ficcionais nas séries iniciais, com a produção de narrativas (contos, crônicas, fábulas, lendas, experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos); e com textos informativos, nas séries posteriores (reportagens, artigos, editoriais, científicos), sempre buscando consistência argumentativa, quando se trata de textos dissertativos. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias.

É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante **dissecar** o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas é um todo semântico onde todos os elementos devem reter-se mutuamente.

As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. O aluno deverá desenvolver esta compreensão, a partir do contraponto entre a variedade padrão e a não padrão. Tendo a compreensão de que a língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho.

CONTEÚDOS

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse, teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos da leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como "cortar em pedaços" o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente.

No entanto, para efeitos puramente didáticos, organizamos os conteúdos, e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa.

Reafirmamos que esse trabalho com a metalinguagem não exclui a necessidade de uma conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto, desde a terceira série: a chamada análise linguística.

c) No que se refere ao domínio da norma padrão:

- concordância verbal e nominal
- regência verbal e nominal
- conjugação verbal
- emprego de pronomes, advérbios, conjunções

[illegible]

- ler com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação.

[illegible]

- recursos gráficos-visuais (margem, título, etc.)

[illegible]

CONTEÚDOS

f) No que se refere a aspectos de gramática tradicional:

- reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade sequencial e a estruturação temática;
- refletir e reconhecer as funções sintáticas centrais: sujeito, objeto direto, objeto indireto e predcativo;
- reconhecer as categorias sintáticas – os constituintes: sujeito e predicado, núcleo e especificadores;
- a posição na sentença do sujeito verbo e objeto e as possibilidades de inversão;
- a estrutura da oração com verbos, ser, ter e haver;
- a sintagma verbal nominal e sua flexão;
- a complementação verbal: verbos transitivos e intransitivos;
- as sentenças simples e complexas;
- a adjunção;
- a coordenação e a subordinação.

3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª

4. AVALIAÇÃO

No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica, produto da interação entre os homens, é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem.

Numa perspectiva interacionista de língua, devemos mudar o enfoque sobre o sujeito lingüístico. Se a "medida estatística" para avaliar seu conhecimento de língua não tem mais razão de ser, precisamos então, avaliar o domínio dessa atividade intelectual complexa de modo mais amplo.

Assim, a avaliação não pode continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola, nem um jeito de acalmar nossas consciências (quando o aluno põe o "X" no lugar certo, cumprimos bem nossa obrigação; quando isso não ocorre, a culpa é do aluno que não estuda); ao contrário, temos que construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita.

Desta forma, só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais: por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo, ao contrá-

rio, é importante estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

É comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e, para isto, é necessário que o professor tenha clareza do que é bom texto, superando o critério de avaliar um texto face aos "erros" ortográficos e sintáticos. É o rendimento do aluno, nas diferentes produções escritas, que devemos levar em consideração.

Desse modo, para avaliar, o professor precisa colecionar os textos do aluno, desde o início do ano, e compará-los longitudinalmente, com base em alguns critérios.

Apresentamos a seguir, tomando como base o trabalho do professor Alcir Pécora,⁸ alguns desses critérios para a avaliação da produção escrita:

• Problemas de oração:

Refere-se ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial e que envolve, basicamente, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, flexão verbal e nominal; domínio do gráfico, que compreende grafia, pontuação e acentuação.

• Problemas de coesão textual:

Refere-se ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática), quanto à articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

• Problemas de argumentação:

Refere-se à clareza, à coerência e consistência argumentativa que o texto precisa ter para atingir o objetivo ao qual se propõe. Nesse caso, esses elementos devem ser avaliados levando-se em conta o nível de produção do aluno, o interlocutor a que se destina o texto e o objetivo do texto.

* Parte deste texto foi retirado da proposta de avaliação em língua portuguesa do Currículo Básico de Educação de Adultos, DESU, 1989.

Ressaltamos que tais critérios são relevantes para todo o processo, desde o Ciclo Básico, até a 8ª série, porém o aspecto gradativo da apropriação dos conteúdos da língua deve ser respeitado. Assim, no início do processo de escrita o mais importante é a fluência da criança para escrever, ou seja, devemos privilegiar primeiro o escrever da criança para depois nos preocuparmos

com o escrever bem. Em vista disso, as primeiras produções escritas da criança não podem ser avaliadas quanto à apresentação formal, ortografia, pontuação e paragrafação. O que devemos considerar desde o início é a unidade de significado do texto da criança e gradativamente sua coerência, aspecto este garantido pela unidade temática, seqüenciação adequada e pela "costura" entre as partes do texto, isto é, pela coesão. E isto não se avalia através de "medidas". O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um "amontoado" de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

Esclarecemos que quanto à questão da ortografia, esta não deve ser colocada na dimensão do "anarquismo" e do "vale tudo". Os chamados "erros" ortográficos devem ser gradativamente sanados, com o contato constante do aluno com material escrito.

Nas séries iniciais, os erros ortográficos das crianças, fazem parte do processo de aquisição de escrita e devem ser respeitados no processo de avaliação. Gradativamente, os próprios alunos devem "consertar" seus "erros", primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário. O próprio processo de "pesquisa" deve ser valorizado na avaliação, e os equívocos ortográficos de palavras incomuns não devem ser motivo de desvalorização da produção escrita do aluno.

Quanto à leitura, a atitude do professor perante a avaliação deve ser também diferente.

A fluência, a entonação correta, a postura adequada para ler ou só o "entendimento da mensagem", são elementos necessários, mas não suficientes para a avaliação da leitura na escola. É preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a "medida" de compreensão através de um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos e verificar se deles o aluno é capaz de apreender as idéias relevantes. Também pode basear-se em textos literários e a partir destes, propor questões mais abertas, promover debates, permitir julgamentos e relatos espontâneos. A partir dessas atividades, estabelecem parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um

texto lido, superando assim, os exercícios de "marcar X" em alternativas mal formuladas, tais como aparecem nos livros didáticos.

A quantidade de livros que o aluno lê pode ser valorizada na avaliação das atividades de leitura, em todos os níveis.

Porém, "mais importante que o número de livros lidos, ou até mesmo que a quantidade dos livros, é a atividade de compartilhar o experimentado na leitura e tudo que ela possa suscitar".⁹ O professor também tem que ser um bom leitor, compartilhando apaixonadamente da leitura dos inúmeros livros, junto com os alunos.

Também a partir da leitura de textos informativos ou científicos, o professor pode diagnosticar a capacidade que o aluno tem de sintetizar as idéias por escrito, o que envolve a capacidade de apreender e organizar as idéias principais do texto lido.

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais.

O aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua não deve ser visto apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade deve ser avaliada progressivamente, devendo-se considerar: a participação individual do aluno, a sua exposição de idéias de modo claro, a fluência de sua fala, a participação organizada, o seu desembaraço, as suas contribuições e principalmente a consistência argumentativa de sua fala. Para isso, o bom senso do professor é sempre válido.

Importante para o professor é não perder de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho. Para tal, são diversos os tópicos a serem avaliados e, respeitando a gradação do processo, o professor pode considerar, por exemplo:

- debates orais: exposição clara de idéias, fluência, participação organizada e nas séries finais, bom nível argumentativo;
- capacidade de recontar o que foi lido ou ouvido;

- prática de leitura, quantidade de livros, proficiência do leitor, capacidade de estabelecer relações com outros textos;

- capacidade de síntese (oral e escrita);

- encadeamento de idéias;

- uso adequado de recursos coesivos (repetições, elipses, referência e elementos anteriores através de pronomes, uso de conjunção para encadear orações);

- eliminação de redundâncias;

- domínio de concordância verbal e nominal;

- domínio dos aspectos formais: paragrafação, pontuação, ortografia, letras maiúsculas;

- capacidade de expandir idéias;

- capacidade de reestruturar parágrafos e textos;

- capacidade de substituir palavras e expressões;

- capacidade de transformar diálogo direto em indireto e vice-versa;

- refletir sobre os elementos coesivos do texto e usá-los adequadamente;

- capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, de reconhecer as diversas possibilidades que a língua oferece de permitir que se diga a mesma coisa de várias maneiras;

- capacidade de julgamento.

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986. p. 2.

²_____, p. 1.

³BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986. p. 89.

⁴_____, p. 81.

⁵_____, p. 81.

⁶FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977. p. 149.

⁷FREIRE, P. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo, UNICAMP, Mercado Aberto, 1985. p. 8.

⁸PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

⁹PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1976.

BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Porto Alegre: Globo, 1985.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). **Projetos de ensino**. Curitiba, 1989. Mimeografado.

COUDRY, M.H.I. **Diário de Narciso**. São Paulo: M. Fontes, 1988.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986.

FARACO, C.A. **Concepções de linguagem e ensino de português**. **Escola Aberta**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 3-5, ago. 1988.

_____, MADRYK, D. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977.

FRANCHI, C. **Gramática e criatividade**. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 9, 1987.

FREINET, C. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.

GERALDI, J.W. **A destruidora didática dos livros**. (S.n.t.). Mimeografado.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.

GREGOLIN, G.R.M. **Leitura e produção de texto na escola de 1º grau**. **Fragmenta**, /s.l./, n. 4, p. 3-15, 1987.

HALLIDAY, M.A.K. et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAUY, A.B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

ILARI, R. **Argumentação sintática e gramática escolar**. In: _____. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 17-32.

_____. **Uma nota sobre redação escolar**. In: _____. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 51-66.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Aprendizagem da leitura**. São Paulo: M. Fontes, 1985.

LEMLE, M. (org). **Sociolingüística e o ensino do vernáculo**. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 78719, jul./dez. 1984.

MATEUS, M. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna**. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília, 1986.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kayros, 1979.

- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- PERINI, M. **Ensinar gramática: sim ou não?** /S.n.t./. Mimeografado.
- _____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- PERROTTI E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21-9, 1990.
- PINTO, E.P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- _____, ILARI, R. **Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor?** /S.n.t./. Mimeografado.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Língua: mundo, mundo vasto mundo**. Curitiba, 1987. 2. versão.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.
- SOARES, M.B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

T R A B A L H O I N D I C A D O

AGRAMATISMO: UM PROBLEMA SINTÁTICO *

RENY MARIA GREGOLIN GUINDASTE

Universidade Estadual de Campinas - SP

I. Considerações Gerais

A história da afasiologia mostra poucos pontos de contacto deste campo com a Lingüística. Foi JAKOBSON (a partir de 1939), quem primeiramente usou conceitos lingüísticos para uma classificação das afasias. Sua preocupação primeira, ao comparar a linguagem infantil e afásica, era mostrar que ontogênese e filogênese da linguagem estão submetidas aos mesmos princípios fundamen-

tais que determinam os universais. Nesta fase suas reflexões lingüísticas concentravam-se na configuração fonêmica. Em 1955, ao tratar da afasia como um problema lingüístico, que necessita da colaboração de lingüistas, retoma LURIA e GOLDSTEIN, e estende-se para outros níveis lingüísticos e portanto, também às perturbações gramaticais. Fiel à teoria da comunicação, vigente na época, JAKOBSON classifica as afasias em dois tipos de problemas: os de "encodage" e os de "decodage", incluindo no primeiro, o agramatismo, reconhecido como um déficit na configuração sintática.

Embora JAKOBSON já tenha destacado a impossibilidade de restringir a análise de dados da afasia a um quadro puramente quantitativo, referindo-se à necessidade de definir características qualitativas, os estudos que se seguiram, além de indutivistas não seguiram a direção indicada. Muito pouco tem sido dito da qualidade da estrutura sintática da linguagem patológica,

após o episódio neurológico que causou afasia.

Um dos poucos estudiosos a investigar as propriedades sintáticas da linguagem patológica foi GRODZINSKY (1984), que embora amparado numa versão incipiente da teoria da Gramática Gerativa Chomskyana, deu pistas para a caracterização sintática do agramatismo.

Neste trabalho tanto uma teoria forte como a Gramática Gerativa, servirá de instrumento para analisar dados da afasia, como também os resultados da análise dos dados responderá quais os princípios mais relevantes que esta teoria lingüística postulou, para explicitar a linguagem humana.

II. Relato de Caso

O caso focalizado neste trabalho será de agramatismo, afasia esta que se distingue das demais por problemas essencialmente sintáticos. Trata-se de um sujeito de 57 anos, funcionário público aposentado, (P. daqui por diante) que

sofreu dois episódios neurológicos caracterizados como acidente vascular cerebral e cujo diagnóstico tomográfico revela área de enfarto temporoparieto-occipital esquerdo. Os primeiros dados da linguagem deste paciente já foram abordados por COUDRY (1988), que o acompanha desde 1983.

Os dados para este estudo foram obtidos através de 50 fitas gravadas durante sessões de terapia, de 1984 a 1990, o que possibilitou o acompanhamento longitudinal da linguagem deste paciente.

Embora este sujeito continue afásico, verifica-se que sua linguagem não é constituída apenas de nomes, como as primeiras gravações estudadas revelam.

Os dados mostram que o paciente (P.) manipula melhor certas estruturas lingüísticas tendo reconstruído os itens verbais. Como o problema da linguagem deste paciente não está no nível da semântica, os papéis temáticos (agente,

paciente, tema) dos argumentos dos verbos são preservados. É isto que sustenta algumas funções gramaticais básicas, responsável pela sintaxe elementar restante.

III. Considerações teóricas e metodológicas

Ao longo da análise de dados os problemas sintáticos foram se confirmando e por isso a teoria eleita para guiar a reflexão foi a teoria da Gramática Gerativa Chomskyana, uma gramática explícita que tem a sintaxe no seu cerne.

O que se pretende através do instrumental teórico da Gramática Gerativa é uma generalização dos sintomas do agramatismo, uma vez que até agora os trabalhos sobre o assunto são excessivamente taxionômicos, reduzindo-se a listas descritivas de perdas sintáticas, vistas independentes umas das outras.

Tal reducionismo tem comprometido a caracterização do agramatismo, cujo rigor pode ser

conseguido com uma teoria formal, a qual poderá projetar a limitação de linguagem, universalmente, nesta afasia.

Não me preocuparei com tempo de demora para uma ou outra realização, nem com a quantificação de dados, mas sim com a qualidade da realização, o que pode revelar a competência (ou não) do paciente para determinada estrutura sintática.

Ao explicitar as estruturas sintáticas disponíveis do paciente (P.), e as estruturas ainda problemáticas podemos ter alguma noção do que ocorre com os falantes normais no processamento da linguagem. COUDRY (1990) já afirmou que "estudar" ^apatológica, nos ensina sobre seu funcionamento ... tendo em vista que o contexto patológico torna favorável um registro em câmara lenta dos mecanismos lingüísticos".

Neste sentido os estudos sobre agramatismo podem refutar ou confirmar teorias lingüísticas postuladas para sujeitos normais.

Quanto à metodologia utilizada, este estudo centra-se na produção de ações lingüísticas significativas entre sujeito afásico e investigador. Assim, os dados obtidos para análise provêm do uso efetivo da linguagem em situações dialógicas, conforme procedimento já descrito por COUDRY. Assim, para estudo sintático, os dados são recortados de sucessivos diálogos do paciente com o investigador. Este faz uma investigação analítica (avaliação neurolingüística de seguimento) e levanta hipóteses até caracterizar o nível lingüístico envolvido na afasia. Passa, então, a investigar profundamente o déficit, buscando conscientizar o sujeito sobre seu problema na busca da reconstrução da linguagem. Todo processo verbal é acionado, num uso produtivo da linguagem, eliminando-se o artificialismo predominante nas testagens clássicas.

GRODZINSKY preocupado apenas com a compreensão das estruturas sintáticas testa seus pacientes fazendo-os ouvir sentenças gravadas pa-

ra em seguida marcarem com um "X" a figura correspondente à sentença apresentada. O mesmo ocorre para verificar a sensibilidade às estruturas agramaticais: no julgamento de agramaticidade não é a aceitação ou rejeição do próprio paciente que é colocada em questão e sim sua marcação às gravuras escolhidas, nas quais a expressão de alegria ou tristeza, estampada nas gravuras serve de parâmetro.

Não está em questão nas investigações de GRODZINSKY a qualidade da produção de linguagem pelo paciente, isto é, a sintaxe preservada a nível da competência para produzir elementos linguísticos. Suas conclusões sobre a compreensão são deduzidas de uma ou duas sessões de terapia, orientadas pelo tipo de avaliação sintática, acima descrito.

A análise de dados, a seguir, será feita no sentido de deduzir uma caracterização geral do agramatismo. E isso o modelo de Gramática Gerativa permite fazer, tanto para verificar a

competência de produção como a de compreensão de frases de uma língua humana, no caso o português.

IV. Análise de Dados

Primeiramente será considerada a linguagem do paciente (P.) no início do acompanhamento longitudinal. No decorrer do trabalho será evidenciado o que e até que ponto da linguagem do sujeito foi reconstruída.

O episódio abaixo, de 1984, mostra a predominância de nomes e a falta do item verbal, no início do acompanhamento.

13-9-1984 INV.: Conta para mim o que o Sr. precisa fazer para mandar uma carta para alguém?

P.: Marília ... Marília

INV.: O senhor vai mandar uma carta para Marília? É amiga do senhor? É cidade ou pessoa? Ela mora em Marília ou se chama Marília?

P.: Sônia

INV.: Acabou de escrever faz o quê?

P.: Envelope.

INV.: O que faz com o envelope?

P.: Correio.

INV.: O que faz aqui?

P.: Selo.

INV.: É de graça?

P.: Dinheiro.

INV.: Prá que o senhor dá dinheiro?

P.: Selo.

Apesar da predominância de nomes, fica evidente que (P.) compreende as perguntas do investigador, logo, a compreensão das interrogativas está preservada.

As estruturas interrogativas não são mencionadas por GRODZINSKY (1984).

Este autor focaliza a compreensão de relativas e passivas, em hebraico e em inglês,

cuja complexidade sintática prejudica a compreensão.

Quando afirmo que o paciente (P.) opera predominantemente com nomes, quero evidenciar a tendência geral de sua linguagem produzida. Em termos de estrutura sintática, o que parece estar preservada é a grade temática de alguns verbos. Mesmo quando o item verbal não se realiza, o que se realiza de modo coerente, é o argumento do verbo, que internalizado, externaliza-se no decorrer da terapia, como vemos abaixo. Assim o paciente não diz "assistindo filme", mas o verbo assistir embora não se realize foneticamente, manifesta sua atividade sintática através da seleção do aumento. O mesmo ocorre com "piano", cujo verbo se externaliza em seguida.

[14-6-1984] INV.: O homem e a mulher e o que estão fazendo na frente da televisão?

P.: filme ...

INV.: É filme, mas o que eles estão fazendo?

P.: Assistindo.

INV.: E essa menina?

P.: Piano. Piano é tocar.

Como vemos acima o paciente completa sem problemas o argumento da estrutura, sendo que a categoria nominal é a única estável na gramática deste paciente.

No percurso longitudinal observei que a categoria verbal ao ser reconstruída passa primeiro pelas formas nominais do verbo. Até a estabilidade das marcas de flexão verbal o paciente faz uma seleção descombinada de flexões nominais para itens verbais. Nos dados abaixo tal seleção descombinada (conforme a terminologia de GRODZINSKY, 1984), se revela, inclusive com a regressão para o infinito, onde marcas de tempo e concordância estão ausentes.

O dado abaixo mostra um desses percursos em que o paciente busca a reorganização da categoria verbal desestruturada na flexão.

[21-3-1986] INV.: O que aconteceu?

P.: Quase caiu.

INV.: Quase caiu?

P.: Caiu.

INV.: O que que caiu?

P.: Fotos.

INV.: Então fala ... As três fotos caíram.

P.: Três fotos.

INV.: Caíram.

P.: Caindos, cairos, caindo, cair.

Dada a dificuldade com as flexões em geral, em muitas ocasiões o paciente preenche a marca de tempo passado com o passado do verbo ser, fato este que se repete na linguagem de outro paciente em acompanhamento (W.R.), do qual não tratarei aqui.

[7-2-1986] INV.: O que o Sr. marcou na agenda?

P.: Chuva. Ontem não foi.

INV.: Ontem não choveu?

P.: Em casa não.

Logo no início do acompanhamento ficou evidente, pela tendência geral da linguagem do paciente, que as listas taxionômicas presentes na literatura sobre o assunto, não eram suficientes para explicar o agramatismo, devido a gama de problemas sintáticos presentes.

Era pouco significativo reafirmar que: havia um problema no processamento da sentença; que a sentença era simplificada; que havia omissão de morfemas menos informativos, que havia tendência para o infinitivo e incapacidade de juntar sentenças.

Além de não dar conta dos fatos sintáticos problemáticos na linguagem de (P.), as listas reunidas não faziam menção a detalhes sintáticos relevantes, evidentes nos dados empíricos e nem estabeleciam uma caracterização uniforme para esta afasia, isto é, mencionavam os sintomas sintáticos isoladamente, sem estabelecer uma

explicação interdependente entre eles.

As litas taxionômicas nem mesmo deram conta da estrutura sintática elementar [NVN], que, preservada, sustentava sintaticamente a linguagem do paciente. A função de objeto indireto, por exemplo não ocorria em nenhum dado de (P) até 1988, quando numa avaliação de seguimento tivemos:

[17-12-1988] INV.: De quem o Sr. recebeu cartões de Natal?

P.: Você.

Como vemos há falta da preposição neste contexto sintático, embora, ela estivesse preservada em todos os locativos: "Em casa não", "na campinas", "perto de casa".

Os dados empíricos fizeram então a distinção entre categorias funcionais e não funcionais, e permitiram concluir que o "de" presente no objeto indireto é uma categoria funcional enquanto nos locativos as preposições são categorias lexicais, isto é, não funcionais.

Os problemas sintáticos se confirmaram também na repetição, em situações dialógicas, em que esta atividade se integrava no expediente lingüístico em questão. Isto confirma o que já estabeleceu GOLDSTEIN (1948); que a repetição é algo complexo, os dados abaixo mostram que a dificuldade que os pacientes acometidos de agramatismo têm com passivas confirmam-se na atividade da repetição e também da leitura. O mesmo ocorre com relativas e interrogativas.

[7-02-1987] INV.: O que o fogo fez no
Eldorado?

P.: O fogo queimou o Eldorado.

INV.: O Eldorado?...

P.: Queimou.

INV.: Foi ... quei ...

P.: Queimou.

INV.: Foi queimou, não dá.

P.: Foi queimou.

Apesar de não produzir e não repetir

(P.) não tem problemas com compreensão de passivas.

[02-06-1989] INV.: O cachorro foi alimentado pelo menino.

Quem alimentou?

P.: Rapaz.

INV.: Quem comeu?

P.: Cão.

A compreensão de passivos por parte do paciente e a não produção e a não repetição, mostra que o tão discutido paralelismo, compreensão e produção, precisa ser ainda melhor investigado. Os dados nos mostram que o paralelismo aparentemente não se mantém com regularidade, neste caso de agramatismo. Isto ocorre ou porque o paciente opera com estruturas que não constrói, ou porque algum outro mecanismo heurístico entra em jogo para compensar o déficit sintático.

No caso das relativas que o paciente não repete, não produz, não constrói com cartões da-

— A criança pequena professora está ensinando

— A criança pequena professora que ensinando

— A criança pequena é a professora.

Depois destas tentativas exaustivas o investigador pode para começar com professora. Seguem-se as seguintes tentativas:

— A professora está ensinando a que

— A professora que criança está pequena ensinando é a.

O investigador ajuda o paciente colocando o "que" logo depois de professora. Isto facilita e ele então completa com cartões: "a professora que a criança está ensinando é pequena". O paciente se satisfaz com este arranjo, apesar da inversão de papéis e o investigador dá a atividade por encerrada, uma vez que a testagem foi feita sem contexto e sem gravuras. Verifiquei que a dificuldade para montagem da estrutura sin-

tática é a mesma com ou sem contextualização. Porém, o mesmo não ocorre na interpretação ou compreensão de relativas: as contextualizadas são mais facilmente processadas do que as descontextualizadas.

A hipótese de que alguma estratégia não sintática entra em jogo para compensar o déficit de linguagem, camuflando uma suposta operação sintática para compreensão, é confirmada em vários episódios do acompanhamento do sujeito (P.), como, por exemplo, o cumprimento de ordens. Tendo o investigador colocado três garrafas de vinho, em três lugares diferentes (uma em cima da mesa, outra em cima da cadeira e outra no chão), e tendo pedido ao paciente para pegar a garrafa de vinho que estava em cima da mesa, o paciente primeiro fica perplexo, mostra três com os dedos e pega corretamente a garrafa que estava em cima da mesa.

O que pode ter ocorrido é que ele ignorou a relativa encaixada e operou com a estrutu-

ra "Pegue a garrafa em cima da mesa", sem problemas para ele. Esta interpretação contextual não invalida a hipótese de que o agramatismo é uma afasia que se caracteriza por problemas sintáticos. Isto fica evidente com montagem da mesma estrutura em cartões, logo após o episódio. O paciente fez o seguinte arranjo:

[10-7-1990] — Pegue o vinho que em cima da está mesa.

Ao ler estruturas como esta ("P." não lê "que" e sim "e", apesar da insistência do investigador. Isto mostra que a estrutura relativa supõe outras estruturas coordenadas.

A dificuldade de compreensão das relativas ocorre quando o adjetivo pode predicar os dois nomes das diferentes estruturas.

[18-12-1988] INV.: O guarda que vigia o
bêbado é alto. Quem é
alto?

P.: bêbado.

[23-3-1990] INV.: O boi que o homem está segurando é esperto?

P.: (pede para repetir e responde): homem e boi.

Isto mostra que a estrutura predicativa simples está preservada em sua sintaxe, o que fica claro, na montagem com cartões. Porém, duas estruturas, sendo uma encaixada, tornam-se problemáticas para (P), que opera apenas ao nível de uma sentença não ultrapassando este limite.

A explicação sintática para os problemas com as relativas não se deve à dificuldade de processar sentenças com "traços na posição de objeto", como apontou GRODZINSKY (1989). Este paciente opera estruturas com categorias vazias desde que nelas não haja complexidade de vinculação sintática.

A dificuldade que o paciente tem com relativas e passivas é da mesma natureza que a dificuldade que ele tem com interrogativas com elemento "QU" e com anáforas lexicais: o proble-

ma sintático essencial de (P.) está, então, na dificuldade com a vinculação. Por isso, ele opera com o princípio B da teoria da vinculação, indexando pronomes fora da sentença, mas não opera com o princípio C, isto é, com variáveis presentes nas interrogativas, nem como o princípio A, responsável pelas relações anafóricas.

Este é um argumento empírico a favor da generalização da teoria da Vinculação, proposta por AOUN (1985), que ampliou as vinculações anafóricas para posições não argumentais.

O exemplo abaixo mostra a dificuldade até com a repetição de estruturas com vinculação anafórica, contextualizada, com gravura:

[13-6-1989] INV.: O que estas mulheres
estão fazendo?

P.: trauma .

INV.: ch...

P.: choranco

INV.: Elas estão se abraçando. Repete.

P.: Elas ... Elas ... Ela ... Ela.

INV.: Elas estão se abraçando...

P.: Elas estão abraçando.

INV.: Quem está abraçando?

P.: mulher.

INV.: Uma só?

P.: São duas.

Com as interrogativas os problemas são os mesmos quanto à repetição e à produção. Porém (P.) compreende as interrogações e sua tendência é colocar o elemento "QU" no seu lugar de argumento, sem qualquer movimento, como vemos no último exemplo da sequência abaixo:

[5-6-1987] INV.: Faz tempo que agente não se vê. Eu fui pra ... O Sr. não vai perguntar onde eu fui?

P.: Você foi lá, não. Foi.

[17-01-1989] INV.: O Sr. comeu o que no Natal?

P.: Frango ... Como é ... Pernil.

INV.: Pergunta pra mim.

P.: E você?

INV.: Quero pergunta completa. Pergunta pra mim o que eu comi.

P.: O quê? Peixe?

INV.: O que você ...

P.: comeu?

[24-11-1989] INV.: Suponhamos que o senhor seja o secretário da escola. Eu apareço. O que o Senhor pergunta?

P.: Bom dia! Você quer o quê?

Embora não movimento o elemento "QU", como vemos no último exemplo, (P) produz espontaneamente sentenças com tópico objeto.

[30-5-1986] Água ainda não tem.

[13-6-1989] Esta revista eu vi

[23-3-1990] Dinheiro não tem mais .

As estruturas acima, nas quais há uma categoria vazia adjacente à direita do verbo, legitimada por argumentos teóricos, sintáticos e empíricos, conforme já mencionei em trabalho anterior (GREGOLIN G.R.M., 1988), confirmam minha hipótese de que tal categoria vazia é de natureza pronominal e não uma variável.

Portanto, os dados de uma linguagem patológica confirmam empiricamente que a categoria vazia presente nas estruturas com tópico não é da mesma natureza que aquela presente nas estruturas interrogativas, pois, se o fossem (P.) lidaria com as duas do mesmo modo, o que não ocorre.

Além disso, nas estruturas com tópico a cabeça da cadeia é uma categoria lexical, o que facilita a interpretação semântica. Logo, os problemas com a vinculação, isto é, com as cadeias, não podem ser justificadas pela dificuldade com as categorias vazias da cadeia e sim, com a es-

pécie de vinculador que é a cabeça da cadeia.

Então, se o problema central no agramatismo está nas cadeias, principalmente quando a vinculação ocorre com uma categoria funcional, como no caso das relativas, está reduzida a listagem taxionômica, das características do agramatismo, a um único problema sintático.

É pela análise de estruturas impossíveis de serem interpretadas contextualmente que os fatos sintáticos analisados nos dados de (P.) convergem para um único ponto: a dificuldade na construção de cadeias, principalmente quando as categorias funcionais estão presentes.

Quanto ao rompimento do paralelismo compreensão produção, os impasses também se explicam: (P.) consegue interpretar cadeias dadas, mas não é capaz de construir cadeias. Por isso, ele entende perguntas, responde, mas não produz e não repete estruturas interrogativas (conforme discussão dos dados com Prof. Carlos Franchi.)

Portanto, são dois problemas diferentes:

um é a interpretação semântica, mais fácil para o sujeito; o outro é o problema da construção sintática, evidenciado nos testes de montagem de sentença com cartões e na repetição.

O primeiro aspecto explica também por que os pacientes acometidos de agramatismo, e (P.) em particular, mantêm a sensibilidade gramatical e nunca falham nos mais diversos julgamentos de agramaticalidade.

Fica assim recolocada a autonomia da sintaxe.

NOTA

* Este trabalho é parte da minha tese de Doutorado, cujo projeto entregue em 15-2-90, foi discutido em seminário em 20-5-90 (UNICAMP). Parte da pesquisa, em andamento, foi apresentada na sessão de comunicação e no Grupo de Trabalho de Neurolingüística (ALFAL), em 8-8-90.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AOUN, Joseph. A Grammar of Anaphora Massachusetts. The MIT Press. 1985.
- COUDRY, Maria Irma H. Diário de Narciso. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- FUKUI, Naoki. A theory of category projection and its applications. Massachusetts, M.I.T. 1986.
- GOLDSTEIN, Kurt. Language and language disturbances. New York. Grune & Stratton, 1948.
- GRODZINSKY, Yosef. Language deficits and linguistic theory. Ph.D dissertation. Brandeis University, 1984.
- _____. The syntactic characterization of agrammatism. Cognition 16. p. 99-120, 1984.
- _____. Agrammatic Comprehension of Relative Clauses. Brain and Language 27. p. 480-499. 1989.
- JAKOBSON, Roman. Language Enfantin et aphasie, Paris, Flammarion. 1980.
- SPEAS, Margaret J. Adjunctions and Projections in Syntax. Massachusetts, M.I.T. 1986.

⑧ TRABALHOS PUBLICADOS

UNICAMP / FUNCAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM



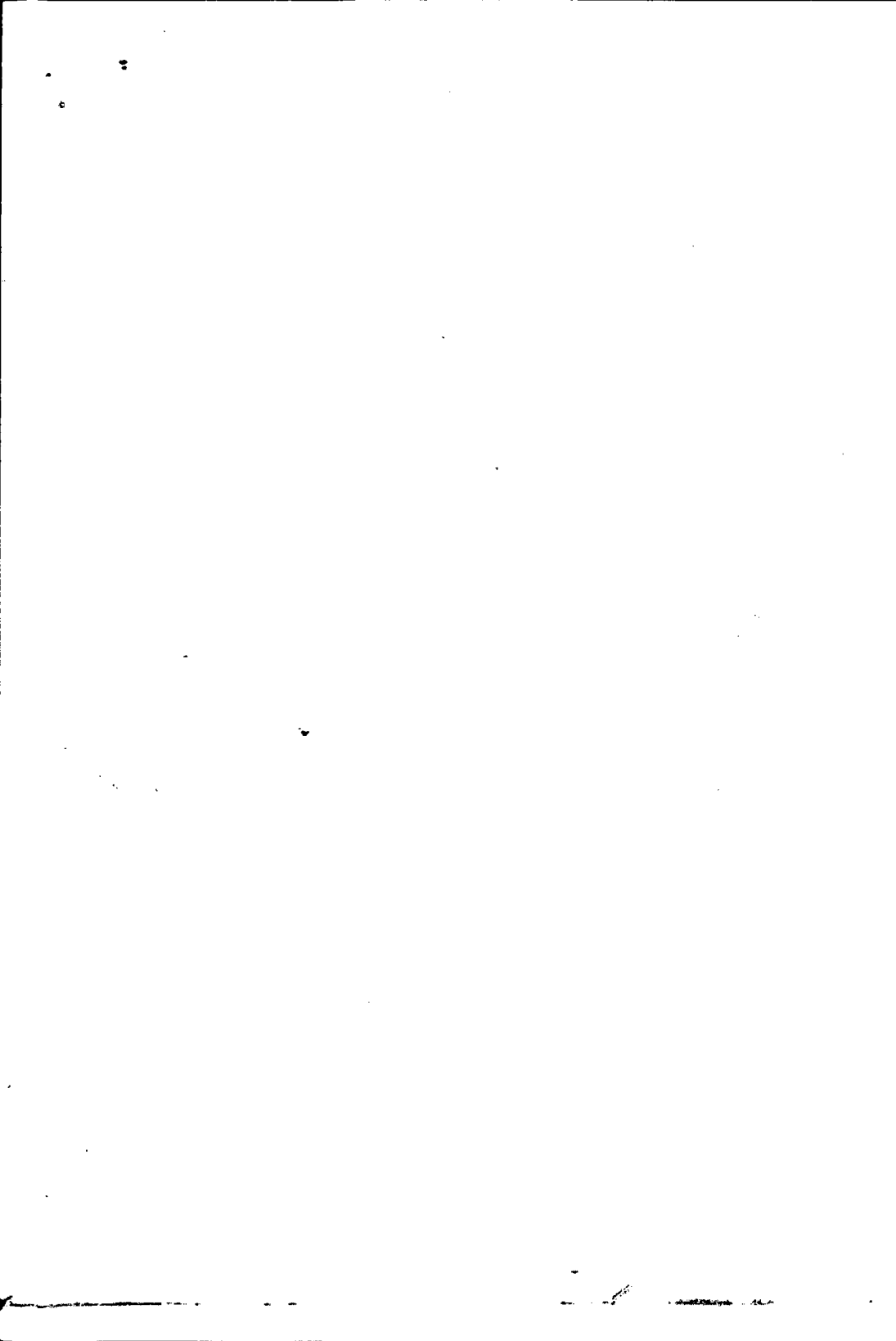
ISSN 0102 - 5767

CADERNOS DE ESTUDOS LINGVISTI- COS 17

TEORIA GRAMATICAL

Organizadora:

Charlotte Chambelland Galves



OS ADJETIVOS RUSSOS: POR QUE DUAS FORMAS?

ELENA GODOY
RENY M. GREGOLIN G.

O assunto deste trabalho já intrigou muitos lingüistas (L. Babby, 1973; M. Siegel, 1976; J. Borges, 1979; C. Neidle, 1982 entre outros). Trata-se de um fenômeno peculiar da língua russa: a co-existência de duas formas do adjetivo. Os falantes nativos desta língua não conseguem explicar satisfatoriamente a ocorrência de cada uma destas duas formas, porque, como veremos adiante, elas podem se encontrar em contextos idênticos. Assim, o objetivo deste artigo é explicar quando e por que ocorrem em russo a forma curta (AC) e a forma longa (AL) dos adjetivos.

As gramáticas tradicionais da língua russa costumam afirmar que apenas os assim chamados **adjetivos qualitativos** (i.e., os adjetivos que "denotam uma qualidade capaz de mudar "qualitativamente"(?) - Rozen-tal; 304) possuem as formas longa e curta, enquanto os **adjetivos relativos** (i.e., aqueles que "denotam as qualidades não diretamente mas em relação a material, lugar, tempo, ação, etc. "(?!)" - Rozenal; 305) não têm formas curtas.

À diferença das formas curtas, as longas são declináveis e, além disso, apresentam um morfema de gênero e número posposto a um outro morfema de gênero e número comum aos ACs e ALs. Este morfema próprio apenas dos ALs na língua eslava antiga funcionava como um pronome demonstrativo e, posteriormente, como o artigo definido inexistente na língua russa moderna. (É interessante observar que na língua búlgara moderna este artigo continua existindo, posposto ao nome, enquanto em russo moderno não há artigos e os pronomes demonstrativos - tal, como os adjetivos - vêm anteposto aos nomes).

A morfologia dos adjetivos russos apresenta-se, pois, do seguinte modo:

	AL	AC	
m	nov-Ø-yj	nov-Ø	'novo'
f	nov-a-ja	nov-a	'nova'
n	nov-o-je	nov-o	'novo', 'nova'
pl	nov-y-je	nov-y	'novos', 'novas'

Como, conforme já mencionamos, a classificação dos adjetivos usada pelas gramáticas tradicionais russas parece-nos bastante vaga, apresentaremos inicialmente a distribuição destes adjetivos de acordo com o contexto de ocorrência. Para tal, introduziremos os advérbios modificadores de grau (terminologia de M.Pimenta-Bueno; 1986) nas sentenças que contêm adjetivos:

(1) a. D'évočka krasiva/sčastliva.	AC
b. D'évočka krasivaja/sčastlivaja.	AL
Menina bonita feliz	
'A menina é bonita/feliz'	
(2) a. D'évočka očen' krasiva/sčastliva.	AC
b. D'évočka očen' krasivaja/sčastlivaja.	AL
Menina muito bonita feliz	
'A menina é muito bonita/feliz'	
(3) a. D'évočka boleje krasiva/sčastliva (čem ejo s'estra)	AC
b. D'évočka boleje krasivaja/sčastlivaja (čem ejo s'estra)	AL
Menina mais bonita feliz que sua irmã	
'A menina é mais bonita/feliz ((do) que sua irmã)'	
(4) a. Lodka parusnaja	AL
Barco veleiro	
'O barco é veleiro'	
b. *Lodka očen' parusnaja	AL
Barco muito veleiro	
'*O barco é muito veleiro'	
c. *Lodka parusna	AC
Barco veleiro	
'O barco é veleiro'	

(5) a. Laboratorija farmatsevčeskaja Laboratório farmacêutico 'O laboratório é farmacêutico'	AL
b. *Laboratorija dovol'no farmatsevčeskaja Laboratório bastante farmacêutico *O laboratório é bastante farmacêutico.	AL
c. *Laboratorija farmatsevčeska Laboratório farmacêutico 'O laboratório é farmacêutico'	AC

Como se vê, as sentenças (4 b) e (5 b) são agramaticais, porque os adjetivos nestas sentenças não aceitam o modificador de grau. Justamente estes adjetivos não possuem formas curtas, como mostram os exemplos (4 c) e (5 c). Assim, podemos dizer sem recorrer às "definições" vistas acima que em russo existem duas classes de adjetivos: 1) os adjetivos que podem co-ocorrer com o modificador de grau. Estes adjetivos têm as duas formas: a longa e a curta; 2) os adjetivos que não co-ocorrem com o modificador de grau. Estes adjetivos existem apenas na forma longa.

No entanto, os exemplos de sentenças gramaticais apresentados acima mostram que ambas as formas são possíveis no mesmo contexto sintático sem apresentar quaisquer diferenças semânticas. Devido a este fato, trataremos o assunto no âmbito da sintaxe, apontando o tipo de relação gramatical que estes adjetivos, ora curtos, ora longos, mantêm com os demais elementos da sentença. O quadro teórico de referência para nossa análise será a Teoria de Regência e Vinculação proposta por N. Chomsky (1981-1982)¹. Aproveitaremos neste trabalho apenas os princípios relevantes para a análise.

Antes de passarmos à análise dos adjetivos propriamente consideraremos as características lexicais do verbo *byt'* 'ser'.

A importância deste verbo já está esboçada na Gramática de Port Royal fundamentada no cartesianismo, o qual, como se sabe, é a base filosófica dos trabalhos de Chomsky. A noção de predicação, essencial para a nossa análise, de acordo com a Gramática de Port Royal, tem a seguinte forma: predicar x é afirmar algo sobre x.

Em russo, o verbo *byt'* 'ser', no presente, com raríssimas exceções, não se realiza foneticamente e apresenta-se vazio (cf. nossos exemplos (1)-(5) acima). Assumiremos que *byt'* é um verbo de dois argumentos, tendo as sentenças (1)-(5) a estrutura N *byt'* A, mesmo com o verbo não

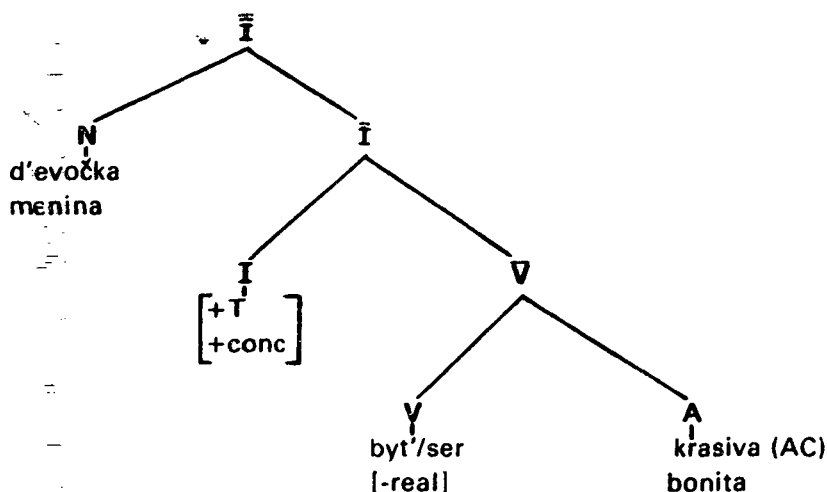
realizado foneticamente.

Consideraremos que o adjetivo **A** nessa estrutura é o argumento interno do verbo **byt'**. O adjetivo subcategorizado por este verbo tem uma função gramatical: a função predicativa. Ora, de acordo com a Teoria de Regência e Vinculação, se uma categoria tem uma função gramatical, ela deve ocupar uma posição argumental.

Quanto ao nome **N**, se este é argumento externo ou não, isto não altera nossa análise dos adjetivos russos. Estamos assumindo que o nome também é um argumento do verbo **byt'**, mas que o adjetivo é seu argumento interno por excelência. Podemos considerar, então, que o verbo **byt'** tem uma grade temática (conforme a terminologia de T. Stowell; 1981): **x byt' y**, onde **x** e **y** são argumentos do verbo **byt'**. O argumento **x** é importante para nossa discussão, porque é dele que o adjetivo herda os traços de gênero e número. Quanto ao caso, este é atribuído ao adjetivo (**y**) pelo verbo sob regência. Assim, o adjetivo terá um papel temático relacionado com a estrutura argumental do verbo **byt'**. A existência do papel temático do adjetivo já foi admitida por R. Jackendoff (1972) que chamou este papel temático de "locação abstrata".

A representação (6) abaixo mostra que **V** rege **A** e **N** não rege **A**, uma vez que **I** bloqueia a regência:

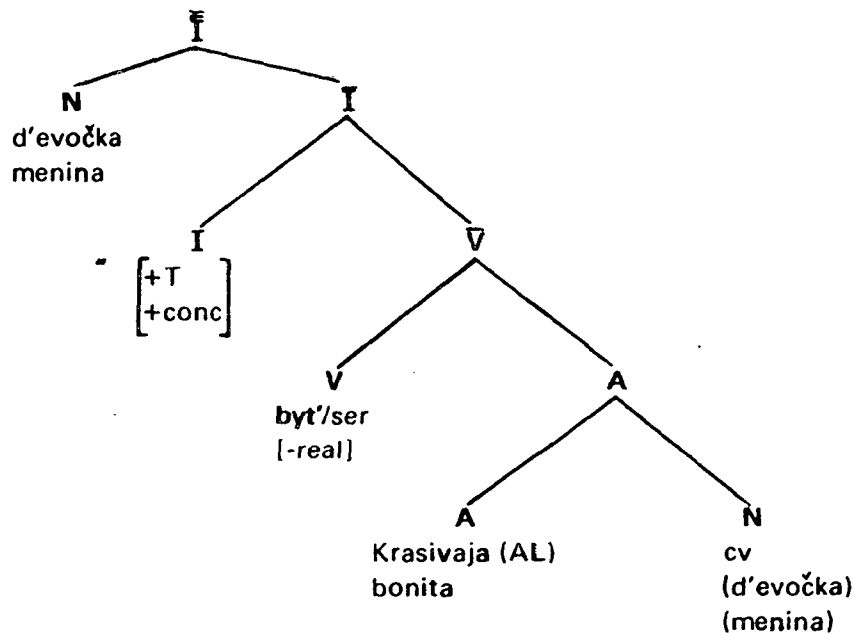
(6)



Esta estrutura (6), corresponde a (1 a), é a estrutura obrigatória para todo adjetivo curto em russo, desempenhando a função predicativa.

Mostraremos agora em (7) a representação estrutural da mesma sentença, substituindo-se o adjetivo curto pelo longo, o que corresponde a (1 b):

(7)



Como vemos, a representação (7) contém uma categoria vazia (**cv**) de natureza nominal adjacente ao adjetivo. De acordo com a variação paramétrica do russo, o adjetivo se antepõe ao nome. Se a **cv** estivesse lexicalizada, teríamos com o adjetivo longo a estrutura

(8) *D'evodka krasivaja d'evodka
menina bonita menina

Se esta **cv** fosse um objeto direto, por exemplo, poderíamos dizer que ela seria exigida pela estrutura argumental do verbo transitivo. Então, o esquema de subcategorização e o princípio de projeção justificariam a existência desta categoria vazia. Com o verbo **byt'**, porém, o argumento interno já está realizado e, deste modo, não encontramos argumentos teóricos para postular a existência da categoria vazia nas estruturas com o adjetivo longo. Encontramos, entretanto, argumentos empíricos para justificar esta **cv**. Analisemos os dados apresentados por Babby (1973) e chamados por ele de "paradoxo de concordância":

- (9) a. Vy molodoj
 pron.pess. AL, m.,
 2 p. PL, Nom sing., Nom.
 vós jovem
 'você é jovem'
- b. Vy molodaja
 pron.pess. AL, f.,
 2 p. PL, Nom sing. Nom
 vós jovem
 'você é jovem'
- c. Vy molodyje
 pron.pess. AL, PL.,
 2 p. PL, Nom Nom.
 vós jovens
 'Vocês são jovens'
- d. Vy molody
 pron.pess. AC, PL,
 2 p. PL, Nom Nom.
 vós jovens
 'Você é jovem' / 'Vocês são jovens'

Como se vê nos exemplos (9 a) e (b), o pronome pessoal está no plural, enquanto o adjetivo longo, no singular (compare com o exemplo (9 d)). A nossa hipótese sobre a existência de uma categoria vazia de natureza nominal permite explicar esta discordância (o "paradoxo de concordância"). É justamente a categoria vazia que transmite os traços de concordância ao adjetivo. Por outro lado, no exemplo (9 d) o adjetivo curto está no plural, concordando com o sujeito sintático e não havendo, portanto, uma categoria vazia nesta estrutura. Assim (9 a) e (9 b) (e também (9 c)) correspondem à representação (7), enquanto (9 d) corresponde à representação (6). Podemos concluir, pois, que os traços de concordância do adjetivo em (9 a) e (9 b) nos revelam a existência de uma categoria vazia nominal sintaticamente ativa.

Nos dados considerados até o momento, o adjetivo ocorre predicando o sujeito. Contudo o adjetivo pode predicar também o objeto, conforme os exemplos a seguir:

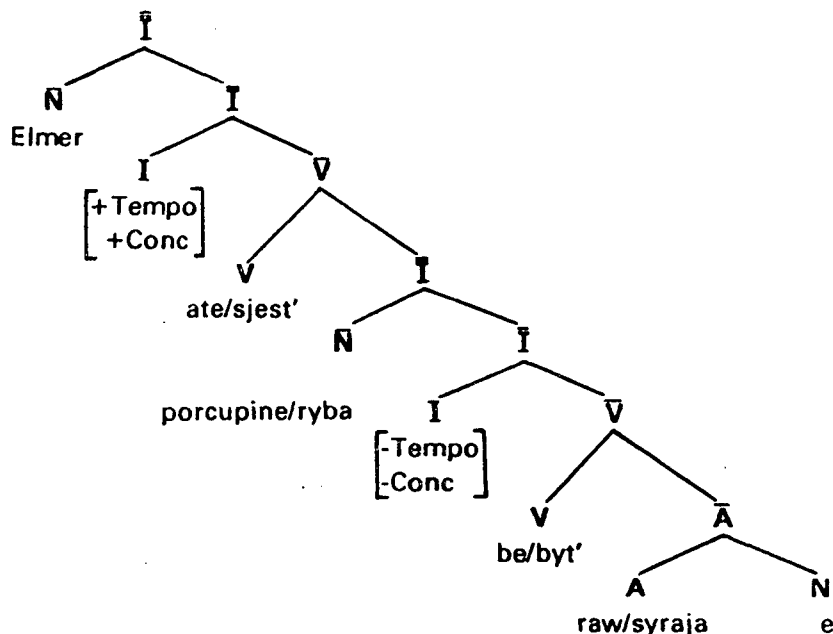
- (10) My vid'eli krasivuju d'evočku
 AL, f. N, F,
 Sing. Acus Sing. Acus
 nós vimos bonita menina
 'Nós vimos uma/a menina bonita'
- (11) a. Elmer ate a raw porcupine
 b. Elmer sjel syruju rybu
 AL, f. N, F.
 Sing. Acus Sing. Acus.
- (12) a. Elmer ate the porcupine raw
 (exemplo de A.Marantz, 1984; 44)
 b. Elmer sjel rybu syroj
 N, f. AL f.
 Sing, Acus. Sing, Instr.

Em (10) e (11), observamos que o adjetivo antecede o nome, como o exige a ordem canônica em russo e em inglês. Nestas estruturas, o adjetivo concorda totalmente com o nome, do qual herda os traços de gênero, número e caso. Em (12), porém, além da inversão da ordem, em russo e em inglês, não há concordância em caso do adjetivo com o nome, o que fica evidente em russo, devido à marcação morfológica de caso nesta língua: em (10) e (11), o nome e o adjetivo estão ambos no **acusativo**, enquanto em (12), o nome está no **acusativo** e o adjetivo, no **instrumental**.

Para explicar (12), com a posposição do adjetivo em russo e em inglês, suporemos que neste tipo de estruturas existe um verbo *byt'/ser'* não lexicalizado, com INFL [-Tempo] e [-Concordância] e uma categoria vazia de natureza nominal que foi discutida acima. Tal suposição, aliás, corresponde à descrição intuitiva feita por Marantz que afirma que na estrutura (12) haveria um "acúmulo de eventos": o fato de Elmer comer o peixe e o fato de o peixe estar cru.

Como Marantz não supõe a existência de nenhuma categoria vazia nesta estrutura, na sua análise, o nome **porcupine** acumula dois papéis temáticos: um destes papéis o nome recebe do verbo **ate** e outro, do adjetivo **raw** (cf. Marantz, 1981; 44). A nossa análise tem a vantagem de não violar o critério-0. Aqui cada elemento sustenta apenas um papel temático, como o exige a Teoria de Regência e Vinculação. De acordo com o exposto acima, a representação da estrutura (12) será seguinte:

(13)



Como se vê na representação (13), o nome **porcupine/ryba** recebe caso acusativo e o papel temático do verbo **eat/sjest'**, enquanto a categoria vazia nominal e o adjetivo **raw/syraja** recebem caso instrumental e papel temático do verbo **be/byt'** vazio com INFL [-Tempo] e [-Concordância], sob regência.

É fácil deduzir que se representássemos as estruturas (10) e (11), teríamos o verbo **be/byt'**, também vazio, com INFL [+Tempo] e [+Concordância], o que resultaria na atribuição de caso acusativo aos adjetivos **krasivaja** 'bonita' e **raw/syraja** 'cru'. Em outras palavras, existindo a indexação de concordância do nome com o adjetivo, o gênero e o número de **N** e **A** são iguais. Quando o verbo **be/byt'** (vazio ou lexicalizado) tem o INFL [+Tempo], o adjetivo concorda com o nome em gênero, número e caso. Entretanto, se o verbo **be/byt'** tem o INFL [-Tempo], este verbo atribui ao adjetivo o caso instrumental.

Se nossa suposição sobre a existência do verbo **byt'** vazio com INFL [-tempo] e [-Concordância] e da categoria nominal vazia está certa, podemos, então, explicar a ocorrência do caso instrumental em sentenças com verbos **kazat's'a** 'parecer', **sčitat'** 'considerar', **ostavat's'a** 'ficar', **stanovit's'a** 'tornar-se', **prodolžat'** 'continuar', etc., como em (14) abaixo:

(14) Ja sčitaju etot fil'm (byt') interesnym	cv
N, m,	AL, m
Sing	Sing
Acus.	Instr.

'Eu considero este filme (ser) CV interessante'

Assim, nossa discussão sobre as estruturas com adjetivos curtos e longos em russo nos levou a supor a existência de um verbo-cópula, ora com INFL [+Tempo], ora com INFL [-Tempo]. Este verbo pode subcategorizar e reger o adjetivo. Mas nossa análise inclui também a suposição sobre a existência de uma categoria nominal vazia em estruturas com o adjetivo longo. A partir desta análise, podemos concluir que a existência de duas formas para o adjetivo russo é relacionada com a existência de duas estruturas sintáticas diferentes. Esta conclusão, por sua vez, nos leva a postular dois tipos de predicação que envolvem os adjetivos em russo.²

- a) **predicação imediata**, onde não existe nenhuma categoria nominal vazia e onde o INFL sempre é [+Tempo] e [+Concordância]; os adjetivos curtos encontram-se neste tipo de predicação;
- b) **predicação mediata**, cuja estrutura sempre inclui uma categoria vazia a natureza nominal e onde o INFL pode ser [+/-Tempo] e [+/-Concordância]; neste tipo de predicação encontram-se os adjetivos longos.

O quadro (15) resume as duas possibilidades de predicação e a ocorrência das duas formas do adjetivo em russo:

(15)

a.	N	INFL	byt'	ACurto	-cv	Predicação Imediata
		[+Tempo]				
		[+Conc]				
b.	N	INFL	byt'	ALongo	+cv	Predicação Mediata
		[+/-Tempo]				
		[+/-Conc]				

Esta análise das duas formas do adjetivo russo, que nos levou a supor que existe um verbo byt' vazio com INFL [-Tempo] e [-Concordância] nas estruturas com adjetivos em caso instrumental, permite-nos, con-

- seqüentemente, explicar outros casos "enigmáticos" da ocorrência do caso instrumental em russo. Consideremos:

(16)	Miša	bud'et	inžen'erom/	vysokim
	N.próp.	V, 3 p.	N,m.,	AL, m.
	m, Sing	Sing,Fut.	Sing.	Sing.
	Nom		Instr	Instr
	'Miša	será	engenheiro /	alto'

Em russo, nas sentenças com o verbo *byt'* no Futuro, o nome ou o adjetivo do predicado deve obrigatoriamente estar no caso instrumental. Suponhamos agora que, nas construções deste tipo, entre o verbo *byt'* lexicalizado, no Futuro, existe ainda um verbo *byt'* vazio com INFL [-Tempo] e [-Concordância]. À primeira vista, tal suposição pode parecer fantástica e, no mínimo, forçada. Entretanto, esta nossa suposição é justificada também empiricamente pelo fato de que, nesta língua, o tempo Futuro dos verbos imperfectivos (e o verbo *byt'* é justamente um verbo imperfectivo) é composto pelo verbo *byt'* + o Infinitivo do verbo principal, como em

(17)	Miša	bud'et	b'egat'
	Miša	será	correr
	'Miša	correrá'	

Se compararmos a estrutura (16) com as estruturas, onde o Infinitivo do verbo *byt'* é obrigatoriamente lexicalizado, veremos que este verbo rege sempre, por adjacência, uma categoria predicativa³ no caso instrumental. Assim, a estrutura (16) fica paralela à (18):

(18)	Miša	mečtajet	byt'	inžen'erom/	vysokim
				N, m.,	AL, m.,
				Sing, Instr	Sing, Instr
	Miša	sonhã	ser	engenheiro/	alto

Quanto às estruturas predicativas com o verbo *byt'* no Passado (onde é obrigatoriamente realizado, ao contrário do que ocorre no Presente), a categoria predicativa pode se manifestar tanto no nominativo, como no instrumental. De acordo com nossa análise, quando esta categoria ocorre no instrumental, há na estrutura um verbo *byt'* vazio com INFL [-Tempo], [-Concordância]. Neste tipo de estruturas o AC é impossível de ocorrer.

Em contrapartida, nas estruturas, onde a categoria predicativa se manifesta no caso nominativo, não há verbo *byt'* vazio e a categoria predicativa recebe todos os traços do nome através do verbo *byt'* lexicalizado, sendo INFL [+Tempo] e [+Concordância]. Nestas estruturas, a ocorrência do AC é possível. Estas possibilidades estão exemplificadas abaixo:

(19)

a.	Oleg	byt	pisat'ei'em / umnym		
	N própr.	V, Pass.	N, m.,	AL, m.,	
	Sing, Nom	Sing, m.	Sing, Instr.	Sing, Instr.	
	Oleg	era/foi	escritor	inteligente	
-
b.	Oleg	byt	pisat'el / umnyj /		um'on
	N própr.	V, Pass.	N, m.,	AL, m.,	AC, m,
	Sing, Nom	Sing, m.	Sing, Nom	Sing, Nom	Sing, Nom
	Oleg	era/foi	escritor	inteligente	Inteligente

Acreditamos que as hipóteses apresentadas neste trabalho explicam o porquê das duas formas do adjetivo na língua russa. Além disso, estas hipóteses permitem explicar outros fatos sintáticos do russo, como a ocorrência do caso instrumental que até agora permaneceu como "enigmática".

NOTAS

1. Consideraremos como relevante para nossa análise apenas a estrutura-S, admitindo assim a possibilidade de um modelo representacional de gramática, ao invés de um modelo derivacional. Admitiremos, portanto, que as sentenças são diretamente geradas na estrutura-S, e a estrutura-D abstraída dela.
2. Borges (1979) também postula a existência de dois tipos de predicação, mas numa perspectiva semântica: a predicação absoluta e a relativa. Borges analisa os exemplos citados por Siegel (1976: 35):

a. Stud'entka umna (AC)	'A estudante é inteligente'
b. Stud'entka umnaja (AL)	'A estudante é inteligente'

Segundo Siegel, Borges afirma que a sentença a. "significa que a estudante é inteligente em termos gerais, absolutos", enquanto a sentença b. "significa que ela é inteligente quando comparada com outros estudantes, isto é, ela é inteligente enquanto estudante".

Acontece, porém, que é impossível admitir uma relação direta entre AC e a predicação "absoluta" e entre AL e a predicação "relativa". Na verdade, tanto é possível a ocorrência do AC, como a do AL na predicação "absoluta" e também na "relativa". Vejamos:

- c. Krugla (AC), Krasna (AC) litsom ona; kak eta glupaja luna na etom glupom nebosklone... (A. Puskin) 'Ela é redonda, vermelha de cara, como esta lua tola neste céu tolo...'
- d. Zelm'a - Kruglaja (AL). 'A Terra é redonda'

3. Seguindo Gunnarson, consideraremos como uma categoria predicativa a qualquer categoria x, com função predicativa, subcategorizada pelo verbo ser (cf. Gunnarson, 1986; 13).

BIBLIOGRAFIA

- BABBY, L. (1973) The Deep Structure of Adjectives and Participles in Russian. *Language*, 49, 349-60.
- BORGES, J. (1979) Adjetivos: predicados extensionais e intensionais. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.
- CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht.
- (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- (1986) *Knowledge of Language*. Praeger, New York.
- GUNNARSON, K. (1986) Predicative Structures and Projections of Lexical Dependencies. *LI*, 17, 13-47.
- JACKENDOFF, R. (1972) *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- MARANTZ, A. (1984) *On the Nature of Grammatical Relations*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- NEIDLE, C. (1982) Case Agreement in Russian. In: J. Bresnan (ed.) *The Mental Representations of Grammatical Relations*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- PIMENTA-BUENO, M. do N.S. (1986) As formas V+do em português: um estudo de classes de palavras. *D.E.L.T.A.*, v.2, n.º 2, 207-29.
- ROZENTAL, D.E. (ed.) (1984) *Sovremennyj russkij jazyk (Lingua russa moderna)*. Moskva, Vysšaja škola.

SIEGEL, M. (1976) Capturing the Russian Adjective. In: B. Partee (ed.) **Montague Grammar**. Academic Press, New York.

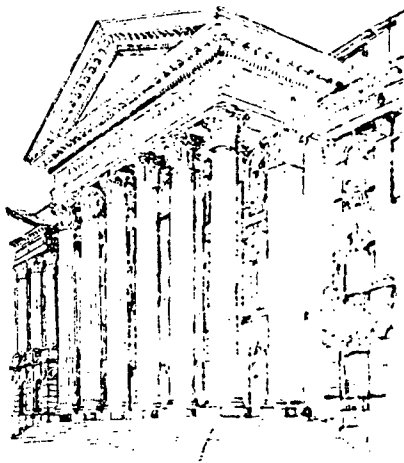
STOWEL, T. (1981) **Origins of Phrase Structure**. Doctoral Dissertation, MIT, Cambridge, Massachusetts.

7

F
R
A
G
M
E
N
T
A

1990
UFPR

ISSN 0103-0671



FRAGMENTA

7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CURITIBA

1990

A TEORIA DA VINCULAÇÃO GENERALIZADA: APLICAÇÃO AO PORTUGUÊS

Reny Maria Gregolin Guindaste*

O assunto deste trabalho¹ está inserido no contexto das discussões recentes em Gramática Gerativa, como apontaram Riemsdijk e Williams (1986; 316). Trata-se de apresentar a proposta teórica de Joseph Aoun para o estudo das anáforas. Pretendemos ainda aplicar esta proposta ao português e confrontar os resultados com outras perspectivas possíveis, no âmbito da Gramática Gerativa Chomskyana.

O que Aoun propõe é a generalização da Teoria da Vinculação para estabelecer a existência de dois sistemas anafóricos.

O trabalho de Aoun vem sendo citado, em notas, em muitos estudos recentes, inclusive pelo próprio Chomsky, que além de outras observações assim se expressa:

* Bolsista da CAPES.

"Joseph Aoun has proposed an interesting extension of binding theory to $\bar{A}$. binding as well ... (Chomsky, 1986; 207. nota 29)

Na teoria da Regência e Vinculação, proposta por Chomsky (1981-82), o módulo da Vinculação restringe-se à ligação de um elemento a uma posição argumental, isto é, a uma posição com função gramatical, as chamadas posições A. É, portanto, uma teoria de Vinculação A. ("A - Binding"). Assim, as anáforas a que se refere Chomsky são Anáforas A, ou seja, elementos referencialmente dependentes de um antecedente em posição argumental.

Aoun admite a existência de Anáforas A e propõe outro sistema, um sistema de anáforas $\bar{A}$ onde as anáforas teriam antecedente em posição não argumental. É para comportar tal modificação teórica que Aoun propõe a generalização da teoria a partir da L.G.B. (Teoria da Regência e Vinculação) (Chomsky, 81-82).

A justificativa dada por Aoun para esta modificação é a de resolver inadequações empíricas e conceptuais da L.G.B.

O problema empírico apontado por Aoun é o tratamento da vinculação entre um

elemento vazio e um elemento "sw", tratado na L.G.B. como variável.

O problema conceptual da L.G.B. que Aoun pretende resolver é a eliminação de redundâncias entre o princípio da categoria vazia e a Teoria da Vinculação: em ambos a categoria vazia precisa de um antecedente.

Além da eliminação de problemas empíricos e conceptuais a vantagem da Generalização da Teoria seria a possibilidade de incluir outro sistema anafórico na gramática, dando conta de outras relações entre um elemento da sentença e um antecedente em posição $\bar{A}$.

A Teoria da Vinculação que na L.G.B. é uma Teoria de Vinculação A passaria a uma Teoria da Vinculação X ("X-Binding"), onde $X=A$ ou $\bar{A}$. Esta teoria da Vinculação Generalizada explica as relações anafóricas A e $\bar{A}$.

Aoun pretende mostrar ainda que os dois sistemas anafóricos, A e $\bar{A}$, são simétricos no sentido de que as anáforas A, lexicalmente plenas ou as vazias, sem conteúdo fonético, teriam as mesmas características das anáforas $\bar{A}$, plenas ou vazias.

Tal simetria, enfatizada por Aoun,

na sua proposta para uma gramática de anáforas, é apenas a semelhança em termos de traços, com correspondência paralela, entre anáforas A e anáforas $\bar{A}$, como mostra o quadro abaixo:

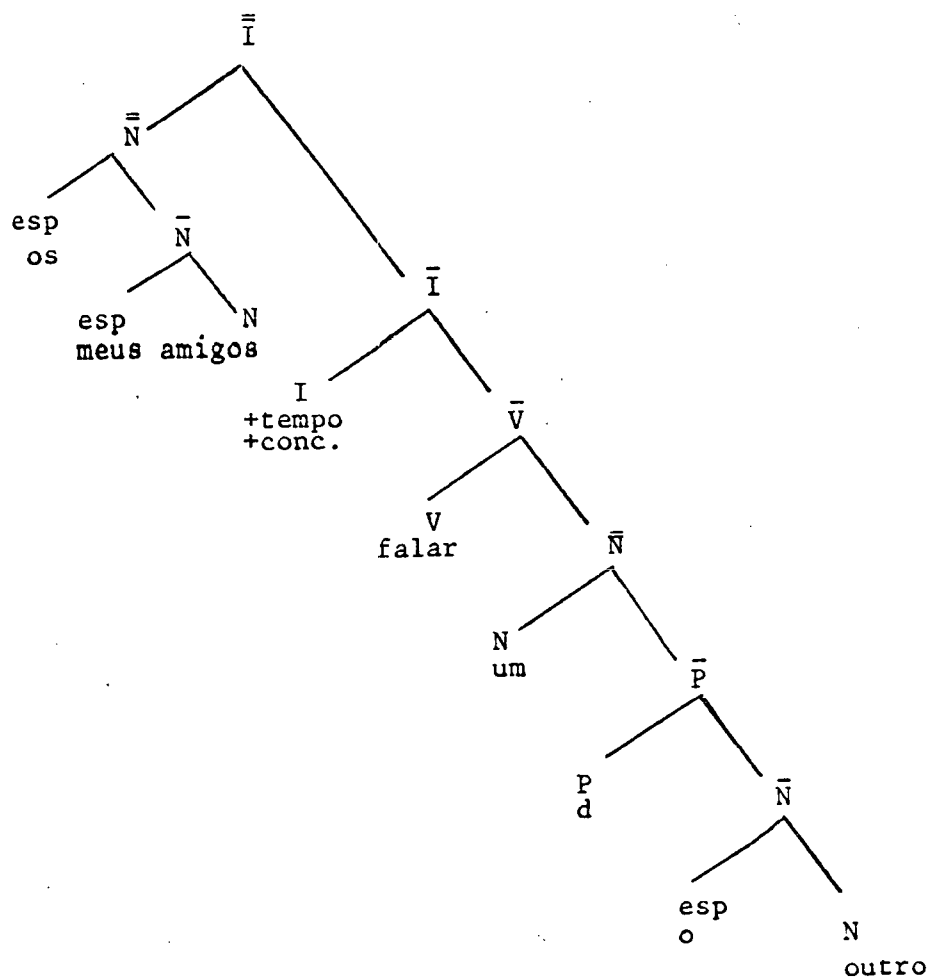
1. Sistema de Anáforas A

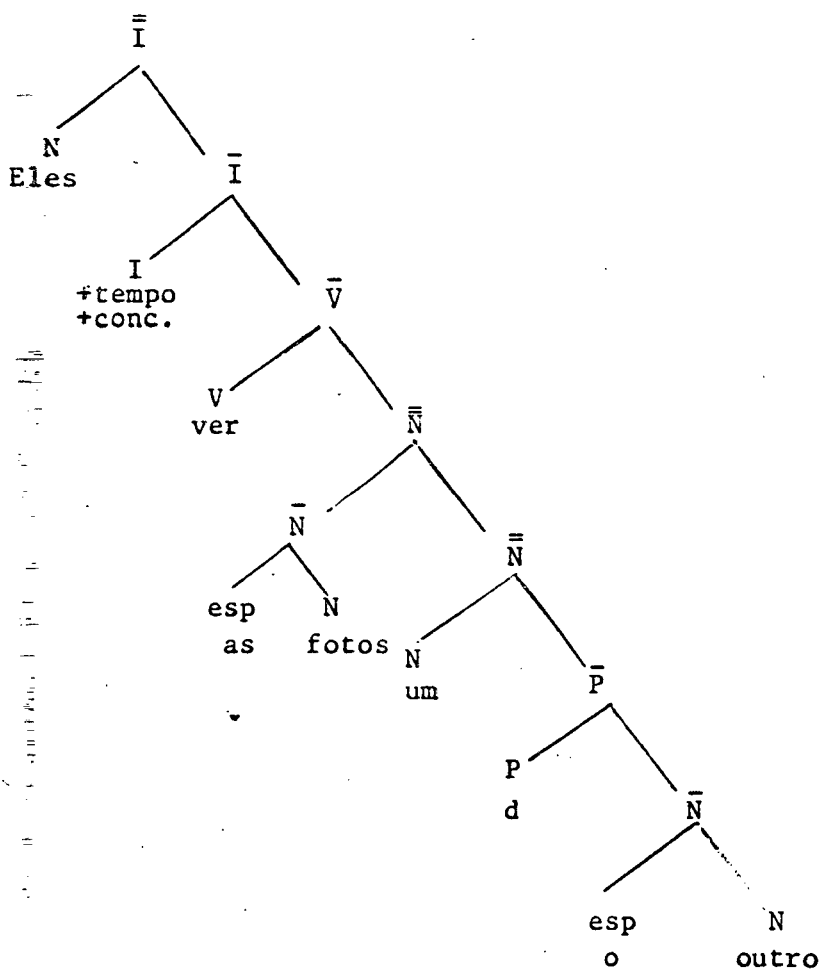
- a. [+papel temático]; [+realizada]: reflexivos e recíprocos
- b. [-papel temático]; [+realizada]: construções mediais
- c. [-papel temático]; [-realizada]: vestígios de SN
- d. [+papel temático]; [-realizada]: PRO (Aoun, 1985; 10)

2. Sistema de Anáforas $\bar{A}$

- a. [+papel temático]; [+realizada]: construções negativas e relação entre "um" e "outro" da expressão recíproca.
- b. [-papel temático]; [+realizada]: construções existenciais
- c. [-papel temático]; [-realizada]: categoria vazia coindexada com clítico ou vestígio de clítico.
- d. [+papel temático]; [-realizada]: variáveis — vestígios "wh" ("qu") (Aoun, 1985; 169).

O sistema 1 já está admitido na L.G.





Assumindo estas alterações teóricas de Aoun, passaremos a aplicá-las aos dados do português, para testar a simetria dos sistemas A e $\bar{A}$ e verificar se há sustentação no confronto com dados dessa língua.

Em la os traços apontados para uma anáfora A, [+ papel temático]; [+ realizada] são deduzidos a partir da expressão recíproca em italiano "l'uno.. l'altro". Com estes mesmos traços, ocorre em português a expressão descontínua "um ... outro" como em.

1. Eles viram as fotos um do outro.
2. a) Os meus amigos falavam um do outro.
- b) "I miei amici parlano l'uno dell'altro".

B. (Chomsky, 1981), com a também a possibilidade de ocorrência de anáforas como elementos com conteúdo fonético, isto é, realizadas ("+ overt") ou como categorias vazias ("-overt").

Quanto à simetria, o que propõe Chomsky é que os elementos vazios podem ser estudados com base nas mesmas propriedades dos itens lexicais plenos, sem necessidade de adicionar à gramática princípios especiais, para o estudo das categorias vazias. Chomsky não aponta simetria em termos de traços.

O sistema 2 não é admitido na I.G.B. Para que houvesse inclusão de um sistema anafórico $\bar{A}$ na Gramática, Aoun modifica os princípios A-B-C da Teoria da Vinculação (Chomsky, 1981; 188) e assume os princípios de Vinculação generalizados, do seguinte modo:

- A: uma anáfora deve ser X-ligada na sua categoria de regência.
- B: um pronome deve ser X-livre na sua categoria de regência.
- C: um nome deve ser A-livre

(Aoun, 1985; 28)

Aoun não faz representação binária da estrutura S. Incluímos as representações 1 e 2 para mostrar que tanto em 1 como em 2, a categoria de regência para a expressão recíproca é toda a S.

Em 1 o sujeito acessível para antecedente da expressão anafórica é "Eles" e não "fotos".

Em 2, como em 1, notamos a inclusão da preposição entre os dois elementos da expressão recíproca. É esta preposição que rege o segundo elemento da expressão e não o verbo. O verbo não rege $\bar{P}$. O verbo rege $\bar{N}$ em 1 e V rege $\bar{P}$ em 2.

Convém lembrar que Aoun baseia este trabalho em Belletti (1982), mas não o assume por inteiro.

Belletti considera que a expressão complexa "l'uno ... l'altro", é uma pequena oração ("small clause").

Para Belletti "small clause" é uma projeção de uma categoria lexical, em termos da teoria $\bar{X}$, a qual não contém qualquer especificação de flexão de tempo (Belletti, 1982; 105). Como as sentenças plenas, as "small clauses" tem sujeito, o qual, definido como o sintagma nominal mais proeminente

te, é ocupado por "um", o primeiro elemento da expressão recíproca.

"Um", embora sujeito da "small clause", é uma posição adjunta, uma posição $\bar{A}$.

Voltaremos a este assunto quando tratarmos da anáfora $\bar{A}$, 2a., adiante.

Para Belletti, 2b tem a representação 2c abaixo, onde PP = "small clause":

(2c) i miei amici parlano

[[l'uno] [dell'altro]]

PP

NP

PP

[$\bar{X}$ [NP l'uno] [$\bar{X}$ l'altro]]

(Belletti, 1982; 115-116)

"Um" é apenas um sujeito configuracional, sem papel temático, precisa estar numa posição $\bar{A}$ para que o 'status' anafórico da expressão "um ao outro" seja mantido. Quando "um" está em posição argumental cessa a relação anafórica, como vemos nos dois dados abaixo: 3 e 4.

3. Um falou com outro.

4. Eu confundo um com outro.

Não temos relação anafórica em 3 e 4, portanto, ser anáfora não é uma propriedade intrínseca desta expressão.

Apesar de se apresentar em português e italiano como uma sequência descontínua, que permite a introdução de outras categorias entre seus dois elementos, tal expressão forma um único constituinte. Em português e italiano os dois elementos não são necessariamente adjacentes, exigência obrigatória para a expressão correspondente em inglês "each other".

5. hanno_i criticato l'uno_i le idee dell'altro_i.
6. Eles_i criticaram um_i as idéias do outro_i.
7. Minhas amigas_i ficaram uma_i chateada com a outra_i.
8. The men_i expected CV_i to see each other_i.

Mesmo com a introdução de outras categorias lexicais (P, N ou A) entre os dois elementos da expressão recíproca, seu 'status' anafórico se mantém, desde que haja a coindexação com um SN antecedente plural.

Esta coindexação entre o elemento SN plural, sujeito de S, e a expressão "um ao outro" forma uma "cadeia" peculiar, com elementos lexicalmente realizados.

O problema de se considerar com o mesmo índice a cadeia "SN plural_i, um_i outro_i", surge em confronto com o papel temático. O SN plural tem um papel temático e "outro" sustenta um papel diferente do seu antecedente. Se papel temático é designado a cadeias (Chomsky, 1981-82), numa proporção um a um, seria preciso assumir que nas relações anafóricas das estruturas 1 e 2 ou não temos cadeia, ou a noção de cadeia precisa ser modificada para aplicar-se às anáforas lexicais.

Se não houver, porém, a indexação da expressão recíproca com um antecedente plural, não se verifica relação anafórica. Isto ocorre quando a expressão inteira ocupa uma posição argumental de sujeito ou objeto, o que resultaria em agramaticalidade pela violação do princípio A.

9. * Um ao outro venceu.

10. * Eles querem que Pedro vença um ao outro.

Em 1,2.5.6.7 e 8 há relação anafórica com um antecedente plural. Em 9, porém, a expressão está livre e não tem antecedente. Em 10 há barreira impedindo a ligação da expressão recíproca com o antecedente, o que explica a agramaticidade. A anáfora precisa ter indexação na mesma S.

Com os mesmos traços anafóricos da expressão complexa "um ... outro" temos em português os reflexivos. Estes são realizados na forma fonética e têm papel temático.

11. João_i machucou-se_i

Em 11, temos uma ligação anafórica a uma posição argumental. O "se" é uma anáfora A, do tipo la, proposto por Aoun.

Quanto às construções ambíguas com "pronomes" de terceira pessoa, estas também sustentam as características la, quando consideradas anafóricas. É o que ocorre em 12 e 13 abaixo.

12. A menina_i adora sua_j professora
i j

13. João_i viu ele_j no espelho
i j

Em alguns dialetos faz-se a interpretação correferencial João_i, ele_i enquanto

em outros não. (ver análises alternativas em Galves, 1986; 225 e Lemle, 1985; 121).

Quando há interpretação correferencial, temos em 12 e 13 uma relação anafórica com as mesmas características de 1 a.

Estes traços [+ anáfora A]; [+ papel temático] e [+realizado] são comuns em construções do português, como 14 abaixo, com o pronome de terceira pessoa "ele", interpretado como reflexivo - recíproco.

14. Os meninos_i trocavam figurinhas
entre eles_i.

Para 1b do quadro das anáforas A de Aoun as características [+ anáfora A]; [+ realizada] e [- papel temático] são apontadas para construções em voz medial, em francês: O "se" não tem papel temático independente e é realizado.

15. Ce livre_i se_i vendt_i bien

VP

(Aoun, 1985; 11)

Em português temos a possibilidade da não realização do "se", o que já quebraria a simetria de Aoun, em termos de traços.

Podemos ter construções em voz me-

dial, gramaticais, com "se" realizado ou como C.V. (categoria vazia).

16. Este livro_i se_i vende bem

17. Este livro_i cv_i vende bem

18. Este bolo não se_i bate assim

19. Este bolo_i não cv_i bate assim

Nestas construções (15.16.17.18.19) o verbo, na estrutura S, apresenta-se com as características de um verbo em voz ativa e o sujeito não tem papel temático.

Desde que "se" está coindexado com este sujeito, conseqüentemente nenhum papel temático lhe é designado.

Em 1c temos para Anáforas A os traços [- papel temático] ; [- realizada] . Aoun analisa com tais características os vestígios de SN em construções do tipo 20, semelhante a 21 em português.

20. John_i was hit_i t (Aoun, 1985;10)

21. João_i foi machucado cv_i .

A categoria vazia, é [+ anafórica], está coindexada com "João" e não sustenta papel temático independente. Também é uma

posição sem papel temático o antecedente da anáfora vazia "João".

"João" tem função gramatical e, portanto, é uma posição considerada argumental, por isso temos, anáfora A.

Quanto ao PRO, Aoun assume a possibilidade de termos uma anáfora, como é assumido na L.G.B. (Chomsky, 1981; 1982). Esta anáfora teria como características [+ papel temático] e [- realizada]. Chomsky (1982) aponta como características do PRO a possibilidade de ser [+ anafórico];

[+ pronominal]. Bouchard (1985) mostra que estas duas alternativas são possíveis, desde que não sejam concomitantes no mesmo contexto sintático. Isto quer dizer que PRO pode ser [+ anafórico] ou [+ pronominal], mas nunca ambos ao mesmo tempo. Argumentando a favor da possibilidade da eliminação ao controle para o PRO, Bouchard trata PRO sob as mesmas condições gerais com que trata de outras categorias vazias. (Bouchard, 1984; 166)

Lembramos aqui a tese de Bouchard para confirmar os traços anafóricos apontados por Aoun para a anáfora A, ld. (para detalhes ver Bouchard, 1984; Cap. V).

Assim, o PRO quando [+ anafórico] toma sua referência do antecedente que o vincula, e o PRO quando [+ pronominal] tem correferência livre.

Quando PRO é [+ anafórico] sustenta as quatro propriedades básicas de uma anáfora: a obrigatoriedade de relação com um antecedente, a vinculação unitária com o antecedente, a localidade e as restrições estruturais específicas. (Bouchard, 1984; 34). É o que ocorre em 22 e 23 abaixo.

22. John_i tried PRO_i to leave.
(Bouchard, 84; p. 167)

23. João_i tentou PRO_i sair.

Em 22 e 23 temos um PRO [+ anafórico], [+ papel temático] e [- realizado]. Em 22 e 23, PRO é funcionalmente determinado como anafórico, num contexto onde foi assumido o apagamento de $\bar{S}$.

Até aqui levantamos dados do português, paralelos ao italiano, francês e inglês, com a finalidade de enquadrá-los no sistema de Anáforas A de Aoun. Para estas relações anafóricas (1a-1b-1c-1d) não haveria necessidade de alterar o esquema da L.G.B. (Chomsky, 1981, 1982) para o trata-

mento das anáforas.

O outro sistema que propõe Aoun não está delineado na L.G.B. A Generalização da Teoria da Vinculação permite considerar como ligação anafórica a ligação de um elemento pleno ou vazio a um antecedente em posição não argumental: $\bar{A}$.

Para 2a, Aoun admite a possibilidade de uma relação anafórica $\bar{A}$ entre os dois elementos da expressão recíproca em italiano "l'uno ... l'altro", já discutida em 1a. Para Aoun, "l'altro" da expressão recíproca descontínua, em italiano, é uma posição com papel temático independente que se liga a "l'uno", uma posição $\bar{A}$, resultando assim uma relação anafórica $\bar{A}$ com as características [+ realizada] e [+ papel temático].

Para o português, como vimos em 1a, o comportamento da expressão recíproca é semelhante ao italiano e, portanto, se a análise de Aoun se sustenta para o italiano, é também válida para o português.

Então em:

24. Eles olharam um_i para o outro_i.

"um" está em posição $\bar{A}$ e é o antecedente de "outro", com o qual está coindexado.

Outra relação anafórica $\bar{A}$ com as

características de 2a é apontada por Aoun em construções, em espanhol, como em 25 e 26 adiante.

25. No veo a ninguno. (Aoun 1985; 154 e Jaegli 1982; 129)

26. No quiero que venga ninguno.
(Aoun, 1985; 155)

Em português o mesmo tipo de relação pode ser encontrado em construções negativas: como vemos em 27 abaixo.

27. O coronel ordenou que o preso
não_i visse ninguém_i.

Uma relação anafórica $\bar{A}$ estaria ocorrendo entre o elemento "ninguém" com papel temático independente e [+ realizado] e o "não", um antecedente em posição $\bar{A}$.

Considerando-se que neste tipo de relação estão envolvidos quantificadores, os quais ocupam posição $\bar{A}$, as relações anafóricas $\bar{A}$ poderiam ser estendidas também para outros tipos de relações com quantificadores, assunto este que deixamos em aberto aqui, devido a extensão deste trabalho.

Em 2b Aoun aponta os traços [+ realizado] e [- papel temático] para caracteri-

zar uma relação anafórica $\bar{A}$, nas construções existenciais com "there", do inglês.

28. There_i seems t_i to be someone
in the room. (Aoun, 1985;
171)

29. What_i is there x_i on the ta-
ble? (Aoun, 1985; 169)

Em português não temos construções correspondentes. Se admitíssemos que houvesse algum tipo de relação anafórica $\bar{A}$ em construções existenciais, ou em construções com verbo "parecer", tal relação, correspondente a 2b, teria o traço [- realizado], pela própria característica do português como língua "pro-drop" que admite sujeito vazio.

O que Aoun propõe é que em construções do tipo (QP_i (there_i is x_i) ...), "there" está coindexado com um elemento em posição $\bar{A}$, neste caso um quantificador alçado, e é vinculado por este quantificador em posição $\bar{A}$.

Sobre estas construções assim se expressa Aoun:

QP_i (there_i is x_i ...)

"There" is coindexed with an
element.

in an $\bar{A}$ - position, namely, the raised QP, it is $\bar{A}$ bound by this QP. I would like to suggest that there is an $\bar{A}$ - anaphor. Obviously, it is the postverbal element and not "there" itself that beats the θ role assumed by the whole chain. This being the case, "there" will be an overt $\bar{A}$ anaphor that does not bear an independent θ role. (Aoun, 1985; 170).

Com as características de 2c [Anáfora $\bar{A}$], [- papel temático] e [- realizada], Aoun analisa construções, em francês, onde um elemento vazio é coindexado com um clítico, sendo uma anáfora $\bar{A}$, vinculada pelo clítico.

Clíticos, para Aoun, são posições não argumentais, mas não são operadores.

"Clitics illustrate a clear case where an $\bar{A}$ binder is not an operator ... Since clitics are in $\bar{A}$ position, the empty element coindexed with the clitic is identified as a variable. There are reason to believe that this variable is not treated as an argument: it does not bear a θ role".

(Aoun, 1985; 107)

Com estas observações temos em 30, abaixo, um clítico em posição $\bar{A}$ e um elemento vazio coindexado com o clítico, o qual não-sustenta papel temático.

30. Pierre le_i voit e_i. (Aoun, 1085; 107)

Em português temos o mesmo tipo de estrutura:

31. Pedro o_i vê cv
"pro"ⁱ

Em 31, há uma relação entre o objeto vazio e o clítico. Assumindo que o verbo rege a CV "pro" e que papel temático é designado sob regência, o objeto vazio, em 31, sustentaria um papel temático independente. Nesse caso, numa perspectiva representacional, o traço para 2c deveria ser [+ papel temático] .

Sobre o mesmo tipo de estrutura ("Gianni lo vede e") Chomsky afirma que há uma categoria vazia na posição de objeto, coindexada com o clítico "lo". Para Chomsky a CV é uma posição com papel temático e o clítico "lo" uma posição $\bar{A}$. O papel temático seria transmitido da CV ao clítico, como no caso do movimento de SN. Para Chomsky

" l_0 , e " formam uma cadeia à qual é designado um papel temático, entretanto Chomsky não assume que se trata de uma relação anafórica (Chomsky, 1982; 64, 65).

O caso 2d, envolvendo variáveis, foi o que motivou empiricamente a generalização da teoria.

Em 2d as variáveis são tratadas como anáforas $\bar{A}$ [+ papel temático] , [- realizada] .

Em 3l, abaixo, o elemento vazio vinculado ao operador é uma anáfora $\bar{A}$, do tipo 2d.

3l. Quem_i você viu t_i ?

ou em 32. Who do you think t_i that João
saw x_i (Aoun, 1985; 3) $\bar{S}$

Em resumo, Aoun propõe a Generalização da Teoria da Ligação, para incluir outro sistema de relações anafóricas $\bar{A}$.

A simetria do sistema A, já delineado na L.G.B. e do sistema $\bar{A}$, não se sustenta em português. Os quadros 1 e 2 teriam que ser alterados, em termos de traços, para os dados do português, do seguinte modo:

1. Sistema Anafórico A

- 1a. [+ papel temático] ; [+ realizada] :
reflexivos e recíprocos
- b* [- papel temático] ; [+ realizada] :
construções mediais
- c. [- papel temático] ; [- realizada] :
vestígios de SN
- d. [+ papel temático] ; [- realizada] :
PRO

2. Sistema Anafórico $\bar{A}$

- a. [+ papel temático] ; [+ realizada] :
construções negativas e relação entre
os dois elementos da expressão recí-
proca
- b* ----- ; construções exis-
tenciais
- c* [+ papel temático] : [- realizada] :
vestígio de clítico
- d. [+ papel temático] ; [- realizada] :
variáveis

Como vemos, das oito possibilidades propostas, apenas 5 são aplicáveis ao português, sem alteração de traços. As maiores modificações acontecem justamente no siste-

ma 2, e não no sistema 1, já delineado na L.G.B.

Apesar de tratar as variáveis como anáforas pelo princípio A generalizado, Aoun não elimina o princípio C e admite que as variáveis sejam tratadas pelos princípios A e C ao mesmo tempo (Aoun, 1985; 25). Para sustentar isto, Aoun argumenta que a sua Teoria "X - Binding" seja aplicada em forma lógica.

Na verdade, o que Aoun faz é inflar o princípio A, passando a incluir nele variáveis, vestígios de SN, quantificadores, clíticos e outras posições adjuntas.

É preciso questionar se ao invés de generalizar a "Teoria Binding", para aplicá-la à F.L., não seria mais conveniente eliminar o princípio C, na estrutura S, como propõe Chomsky (1982; 78).

Assim, ao invés de tratar as variáveis pelos princípios A e C da Teoria da Vinculação Generalizada, poderíamos tratá-las pelo princípio B, na estrutura S, visto que uma variável é livre na categoria de regência, como os pronomes.

A tipologia das categorias vazias resultante da generalização dos princípios de ligação, distancia pronomes de variáveis, embora tenham características comuns: são livres na categoria de regência e sustentam caso.

Dada a semelhança entre pronomes e variáveis e tendo já sido apontado que há o mesmo tipo de relação estrutural em construção com "wh-variável" e "tópico-objeto vazio" (Riemsdijk e Williams, 1986; 105), verificaremos a seguir como as construções com tópico-objeto e objeto vazio podem ser analisadas.

O que pretendemos é testar as consequências da Teoria da Vinculação Generalizada em outros dados para concluir se há ou não vantagens nessa Generalização.

Vejamos os seguintes dados:

33. O que_i você viu t_i?

34. Você viu o que?

35* O que_i você viu o_i?

Em 33 temos a variável vinculada a um operador, conforme a L.G.B. ou uma anáfora $\bar{A}$ vinculada a posição não argumental, tipo 2d, pela Teoria Generalizada de Aoun.

A agramaticidade de 35 mostra que esta variável não se lexicaliza como "pro" na estrutura S, pelas próprias características das construções interrogativas. Além disso, tanto na L.G.B. como na Teoria da Vinculação X, tal variável deve ser checada em F.L. e não na estrutura S.

Em construções com tópico-objeto, porém, a lexicalização da CV como pronome pleno na estrutura S é gramatical.

36. Estes agasalhos eu comprei-os no shopping.

37. Este carro eu não o compraria CV. (sobre o clítico ver p.219-21, deste trabalho).

Estando na posição de objeto vazio, tal categoria seria considerada uma variável vinculada a um operador na L.G.B. ou uma anáfora $\bar{A}$, tipo 2d, pela Teoria da Vinculação X. É o que ocorre em 38 e 39.

38. Estes agasalhos eu comprei CV no shopping.

39. Este carro eu não compraria CV.

Em 38 e 39, o objeto-tópico funciona como operador em posição $\bar{A}$ e vincula uma CV com papel temático independente que lhe

é atribuído pelo verbo que a rege.

A lexicalização da variável em pronome foneticamente realizado na estrutura S, diferente do que ocorre em 33-34, leva-nos a questionar o verdadeiro 'status' desta categoria vazia-objeto em 38 e 39.

Para decidir sobre o tipo da categoria vazia, sua natureza, seu conteúdo e sua presença em 38 e 39 a teoria Generalizada de Aoun não oferece subsídios além da L.G.B.

Dizer que em 38 e 39 temos uma anáfora $\bar{A}$ vinculada a uma posição $\bar{A}$, pela hipótese de Aoun, ou afirmar que em 38-39 temos uma variável, como diriam Chomsky (1981-82) e Huang (1984), parece-nos ser apenas uma questão de terminologia.

Se assumirmos uma postura derivacional e postularmos que houve um movimento do objeto para a posição de tópico, deixando em sua posição original uma CV, explicaríamos 38 e 39, mas, 36 e 37 ficariam em aberto.

A Generalização da Teoria não nos traz como consequência subsídios teóricos para explicitar a relação encontrada em 36-37 e em 38-39. Aoun trata como anáforas $\bar{A}$

apenas as variáveis da relação "wh-t", como 33, onde não há possibilidade de lexicalização do elemento vazio como pronome pleno.

Os dados 36 e 37 seriam problemáticos para Aoun, principalmente devido a sua posição em relação aos pronomes.

Aoun pretende incluir os pronomes foneticamente realizados como categorias vazias.

"The notion empty element
will be generalized to include
phonetically realized pronouns".
(Aoun, 1985; 27)

vazias, incluindo nelas os pronomes foneticamente realizados, equivale a apagar a validade dos traços [$\pm$ realizado] que ele mesmo considera relevantes na caracterização das anáforas.

Nem mesmo a distinção [$\pm$ realizado] poderia ser tomada como relevante, porque ter ou não conteúdo fonético não representa uma diferença sintática e sim apenas uma distinção morfológica. (Bouchard, 1984; 210)

É por isso que em 36-37 e 38-39 não pode haver diferença sintática.

É inegável que em 36 o pronome com conteúdo fonético na P.F. (forma fonética)

não é uma categoria vazia. Uma categoria vazia tem como caracterização máxima a ausência de matriz fonética (Chomsky, 1982; 91; nota 2)

Assumir que os pronomes com conteúdo fonético são CV, equivale a introduzir na teoria equívocos e redundâncias, ao invés de se chegar à simplificação e elegância pretendidas.

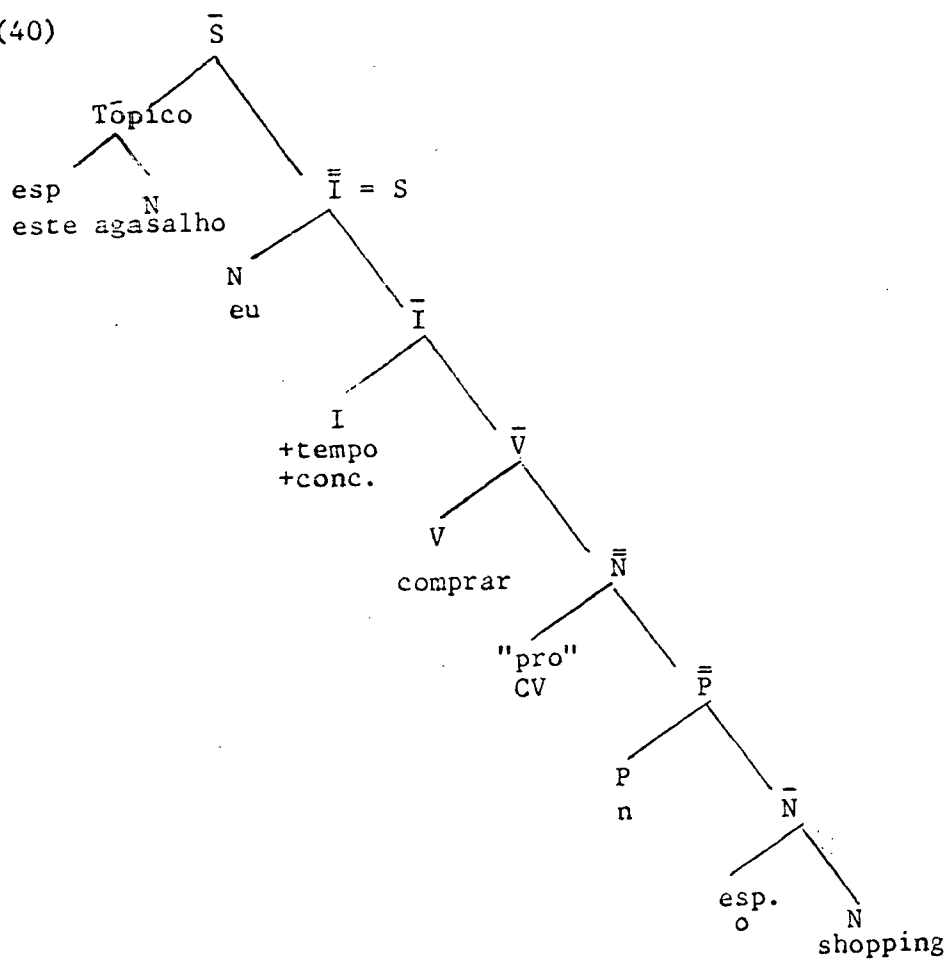
O caminho a ser tomado para explicitar o tipo, a presença e o conteúdo da CV em 38 e 39 e o tipo de relação com o tópico-objeto pode ser outro.

O próprio Chomsky mostra como possível a direção para uma perspectiva representacional, levando-se em conta apenas a estrutura S e considerando-se "movas" apenas uma relação nesta estrutura. (ver Chomsky, 1986; 114 e Chomsky, 1982; 16 e 33).

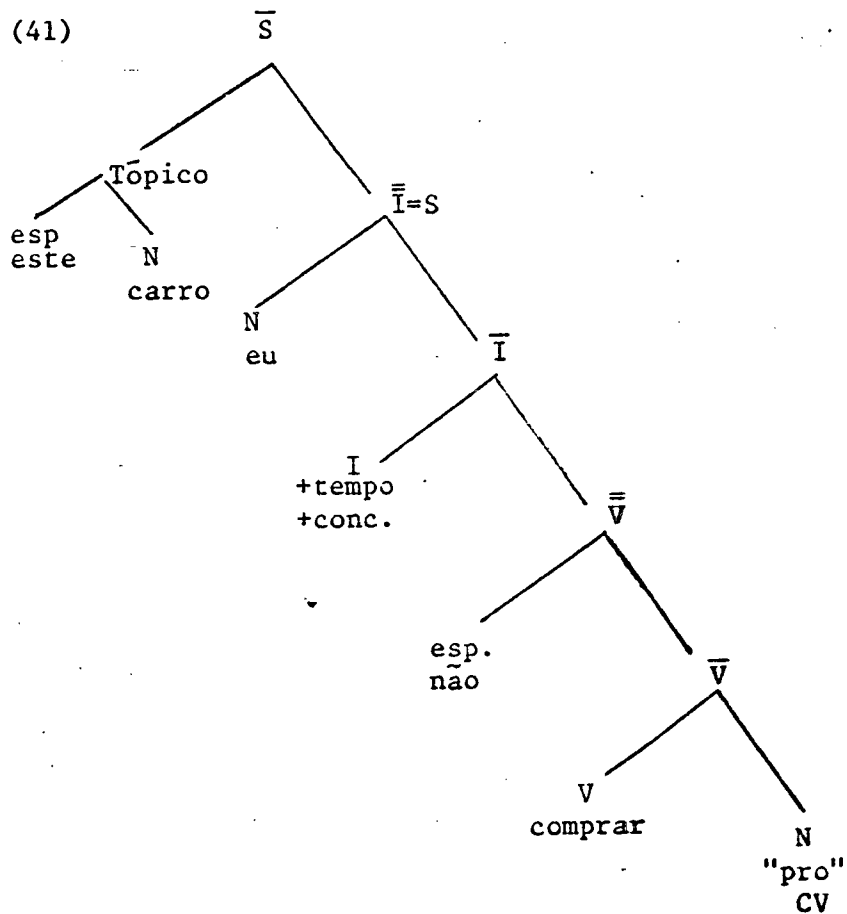
Se assumirmos que as estruturas 38 e 39 são assim geradas na estrutura S e não que houve movimento do objeto para a posição de tópico, precisamos explicitar a relação entre tópico e CV de outro modo. Precisamos assumir posições diferentes tanto da L.G.B., como de Aoun.

Para explicitar a relação anteceden-

(40)



(41)



Estamos assumindo que a CV em 38 e 39 é um "pro" porque está livre na sua categoria de regência, seguindo o princípio B da Teoria da Vinculação (Chomsky 81-82). O "pro" não está indexado e nem vinculado no domínio de S, mas lexicaliza-se como pronome pleno, sendo portanto recuperável.

Além disso, esta CV está regida pelo verbo (V rege $\bar{N}$) e não pelo tópico, uma vez que $\bar{I}$ é barreira para regência.

Pela grade temática do verbo "comprar" (x comprar y), o objeto y está subcategorizado pelo verbo que o rege, e lhe designa caso e papel temático.

O tópico-objeto está fora de S mas no domínio de $\bar{S}$. O tópico está fora do domínio relevante para regência da CV.

Este tópico, considerado uma posição $\bar{A}$, copia os traços de caso do "pro" objeto, na estrutura S, o que se comprova em alemão com a realização da marca-morfológica de caso acusativo, como nos revela 42.

42. Diesen Wagen, wurde ich nie verkaufen.

Este tópico-objeto não rege a CV, mas, designa-lhe os traços de gênero e número, isto é, os traços de concordância quando

a CV se lexicaliza. Este tópico não é uma categoria de regência, mas, é uma Categoria de Vinculação. (Bouchard, 1984; 57)

Assim, a CV objeto em 38 e 39 é um "pro" na estrutura S porque está livre na categoria de regência. Dentro de S o "pro" é a cadeia. Para que a vinculação se estabeleça entre o tópico-objeto e a CV a noção de cadeia precisa ser ampliada.

O tópico-objeto, uma posição $\bar{A}$, seria uma categoria de vinculação da CV, situada não no domínio de S, mas no domínio de $\bar{S}$.

Se a teoria de Aoun só se aplica na F.L. e não explicita dados como 38 e 39 não vemos necessidade de generalizar a Teoria da Vinculação. Para um modelo representacional que leva em conta a estrutura S, a Teoria da Vinculação Generalizada não acrescenta vantagens sobre a análise possível a partir do esquema da L.G.B.

Na L.G.B. a variável também precisa ser checada em F.L. Portanto, com ou sem generalização da teoria, os problemas permanecem.

Em síntese, apresentamos a proposta de Aoun e aplicamos a dados do português, o que nos levou a reformular o quadro proposto como simétrico.

Com o objetivo de verificar consequências da proposta de Aoun, analisamos construções com tópico-objeto, discutimos possibilidades de análise das estruturas 36-37 e 38-39 numa perspectiva derivacional e numa possível perspectiva representacional (ver Obenauer, 1984, para argumentação a favor da perspectiva representacional).

Numa perspectiva representacional a diferença das propostas da L.G.B. e de Aoun seria uma questão de nomenclatura.

Verificamos que levando-se em consideração apenas a estrutura S, podemos constatar a presença da categoria vazia (pelas propriedades lexicais do verbo), e pela configuração estrutural podemos constatar o seu tipo: um "pro" livre na categoria de regência. Este é o critério de identificação funcional de uma CV, proposto por Chomsky, 81, a partir do Capítulo VI e em Chomsky, 82.

Quanto ao conteúdo da CV, isto é, seus traços de concordância, estes passam a ser checados em Forma Lógica, através da Categoria de Vinculação.

Introduzimos a noção de categoria de Vinculação e assumimos que em constru-

ções do tipo "Este carro eu não compraria", há um tópico-objeto fora do domínio de S, mas dentro dos limites de $\bar{S}$ e uma CV objeto adjacente ao verbo.

Concluimos que em 38 e 39 a categoria vazia é um "pro" na estrutura S e nos limites de S ($\bar{I}$) e uma variável ligada a uma categoria de vinculação, a um operador, em F.L., dispensando para esta análise a necessidade da Generalização da Teoria.

Os princípios A e B tanto da Teoria da Vinculação A, como da Teoria da Vinculação X são opostos. Em ambas pronomes e anáforas estão em distribuição complementar.

É mais viável, portanto, considerar a CV de 38 e 39 um "pro" na estrutura S e uma variável na F.L., do que considerá-la um "pro" na estrutura S e uma anáfora na F.L.

NOTA

¹ Este trabalho, apresentado no Exame de Seleção ao Curso de Pós-Graduação em Linguística (Doutorado) da UNICAMP, é parte da tese de mestrado intitulada A categoria vazia na posição de objeto em português (UFPR, 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AOUN, J. A grammar of anaphora. Cambridge, Mit Press, 1985.
- 2 BELLETTI, A. On the anaphoric status of the reciprocal construction in Italian. The Linguistic Review, nº 2, 1982.
- 3 BOUCHARD, D. On the content of empty categories. Foris, Dordrecht, 1984.
- 4 _____. PRO, pronominal or anaphor. Linguistic Inquiry, vol. 16, nº 3 (471-478), 1985.
- 5 CHOMSKY, N. On Wh-movement. In: P. Culicover, T. Wasow, and A. Akmajian, eds. Formal syntax. Academic Press, New York, 1977.
- 6 _____. Lectures on Government and Binding. Foris, Dordrecht, 1981.
- 7 _____. Some concepts and consequences of the Theory of Government and Binding. Mit Press, Cambridge, 1982.

8. Knowledge of language: its nature origin and use Praeger, New York, 1986.
9. GALVES, C. Pronomes e Categorias Vazias em Português do Brasil. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 7, (107, 136) UNICAMP, Campinas, 1984.
10. _____. A interpretação reflexiva do pronome no português do Brasil. Delta, vol. 2, nº, (249-264), 1986.
11. HUANG, C.T.I. On the distribution and Reference of Empty Pronouns. Linguistic Inquiry, vol. 15 (531-575), 1984.
12. JAEGLI, O. Topics in romance syntax. Foris, Dordrecht, 1982.
13. LEMLE, M.* Pronomes, anáforas zero: observações sobre uma mudança lingüística. Delta, vol. 1, nº 1 e 2 (121-124), 1985.
14. OBENAUER, H.G. On the identification of Empty Categories. The Linguistic Review, 4(153-202), 1985.
15. RIEMSDIJK, H. & WILLIAMS, E. Introduction to the theory of grammar. Cambridge. MIT Press, 1986.
16. RIZZI, L. On chain formation, ms. (preliminary version). Università della Calabria, 1982.
17. _____. Null objects in Italian and the theory of pro. Linguistic Inquiry, Vol. 17. (501-556), 1986.

SISTEMA CURRICULAR
DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CREDENCIAMENTO: Aprovado pelo parecer 733/89 do Conselho Federal de Educação, publicado no Diário Oficial da União em 26 de setembro de 1989.

1) Área de Concentração em Linguística de
Língua Portuguesa

Domínio Específico

Créditos obrigatórios, comuns a todos os
estudantes: 16

Fonologia II	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Semântica II	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Sintaxe II	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Variação Linguística	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.

Créditos eletivos cursados dentro da subárea pela qual o estudante optar: 12*

Opção Variação Linguística

Estudos de Dialeto-		
logia I	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Estudos de Dialeto-		
logia II	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Estudos de Socio-		
lingüística I	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.
Estudos de Socio-		
lingüística II	-4 cr. (2t+2p),	90 hs.

ções do tipo "Este carro eu não compraria", há um tópico-objeto fora do domínio de S, mas dentro dos limites de $\bar{S}$ e uma CV objeto adjacente ao verbo.

Concluimos que em 38 e 39 a categoria vazia é um "pro" na estrutura S e nos limites de S ($\bar{I}$) e uma variável ligada a uma categoria de vinculação, a um operador, em F.L., dispensando para esta análise a necessidade da Generalização da Teoria.

Os princípios A e B tanto da Teoria da Vinculação A, como da Teoria da Vinculação X são opostos. Em ambas pronomes e anáforas estão em distribuição complementar.

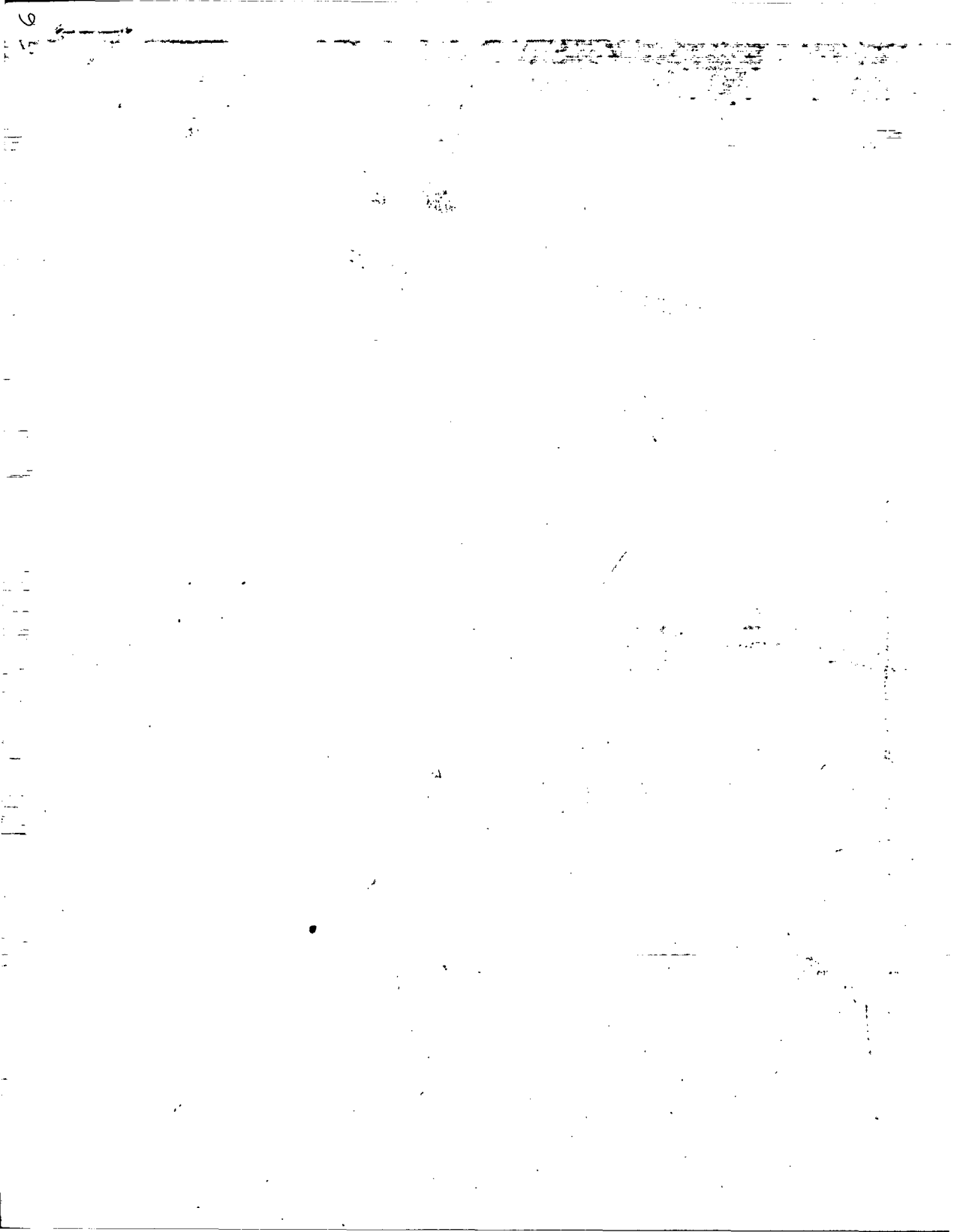
É mais viável, portanto, considerar a CV de 38 e 39 um "pro" na estrutura S e uma variável na F.L., do que considerá-la um "pro" na estrutura S e uma anáfora na F.L.

NOTA

¹ Este trabalho, apresentado no Exame de Seleção ao Curso de Pós-Graduação em Linguística (Doutorado) da UNICAMP, é parte da tese de mestrado intitulada A categoria vazia na posição de objeto em português (UFPR, 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AOUN, J. A grammar of anaphora. Cambridge, Mit Press, 1985.
- 2 BELLETTI, A. On the anaphoric status of the reciprocal construction in Italian. The Linguistic Review, nº 2, 1982.
- 3 BOUCHARD, D. On the content of empty categories. Foris, Dordrecht, 1984.
- 4 _____. PRO, pronominal or anaphor. Linguistic Inquiry, vol. 16, nº 3 (471-478), 1985.
- 5 CHOMSKY, N. On Wh-movement. In: P. Culicover, T. Wasow, and A. Akmajian, eds. Formal syntax. Academic Press, New York, 1977.
- 6 _____. Lectures on Government and Binding. Foris, Dordrecht, 1981.
- 7 _____. Some concepts and consequences of the Theory of Government and Binding. Mit Press, Cambridge, 1982.



REFLEXOS DA LINGÜÍSTICA NOS ANOS 80

Reny Maria Gregolin Guindaste *

RESUMO

Neste artigo pretendo mostrar que o conhecimento de teorias da Lingüística pode contribuir para esclarecer, aos terapeutas de fala, pontos ainda obscuros no diagnóstico, encaminhamento e avaliação de dados patológicos.

E para exemplificar uma reflexão lingüística a partir de dados da afasia, apresento dois estudos de casos: um de afasia discursiva e outro de agramatismo, ** perturbação esta caracterizada por problemas essencialmente sintáticos.

I — CONSIDERAÇÕES GERAIS

O enfraquecimento do programa estruturalista, tanto na Lingüística como na Psicologia, teve como consequência um novo modo de enfocar o sujeito lingüístico. Ao invés da "medida" para avaliar sua linguagem, devido à concepção behaviorista, passou-se a considerar, não mais os seus hábitos, mas sim, por exemplo, a complexidade de uma função mental superior, historicamente construída, ou até sua linguagem interna, geneticamente programada, conforme a abordagem teórica interacionista ou gerativista, respectivamente.

Diante do quadro acima é que passarei a refletir sobre pelo menos duas contribuições da Lingüística, em pelo menos um outro campo: a neuropsicologia e mais especificamente num de seus ramos, a neurolingüística, no que concerne aos estudos de afasia de linguagem.

Enquanto na Lingüística a tendência de superar o estruturalismo se acentua cada vez mais, os estudos de neurolingüística caminharam mais lentamente, neste sentido, e os testes para "medir" a linguagem de sujeitos continuam a ser aplicados, na clínica, em larga escala.

* Bolsista da CAPES.

** Este trabalho é parte do meu projeto de pesquisa, entregue em 15-2-90 e discutido em seminário, no curso Discurso e Afasia, em 24-4-90. (UNICAMP)

Sem negar a contribuição dos testes clássicos, pretendo mostrar que estudos à luz da Lingüística ampliam a visão de problemas de linguagem, trazendo explicações que os testes clássicos não podem fornecer.

Convém lembrar que, a maioria dos trabalhos publicados, sobre patologia de linguagem, revela ainda profundas marcas do positivismo e o que se vê neles são dados estatísticos tabelados a partir de experimentos. O resultado da pesquisa nessa área não passa de contagem de fonemas e de realizações desta ou daquela natureza. É para este quadro que estão voltados ainda grande parte de fonoaudiólogos e neuropsicólogos, cuja formação, obviamente não lingüística, leva-os a aceitar, sem discussão, os "manuais" sobre afasiologia com descrições superficiais e vazias sobre os problemas de linguagem, o que em muitos casos compromete até o diagnóstico, devido à limitação tipológica.

O conhecimento da Lingüística, nos diversos níveis, (fonética, sintaxe, semântica, pragmática e até análise do discurso) contribui para o aprofundamento dos estudos de afasia, acrescentando explicações, confirmando ou refutando diagnósticos. Assim, a Lingüística passa a desempenhar o papel de ciência guia, ganhando o respeito de alguns neuropsicólogos e fonoaudiólogos, auxiliando estes outros profissionais, que também precisam lidar com problemas de linguagem.

Este aspecto foi mencionado por Grodzinsky (1984) para quem o indutivismo, da maioria dos afasiologistas, foi o responsável pelo atraso do progresso neste campo. Este autor afirma que até pouco tempo não havia contato da Lingüística com a afasiologia, o que começou apenas com Jakobson (1941). (GRODZINSKY 1984, p. 8).

A caracterização da afasia à luz da Lingüística, ainda nos anos 80, só pode ser vista em trabalhos esporádicos: Kean (1977), Caplan (1985) e Grodzinsky (1984), por exemplo.

Apesar da pesquisa sistemática em afasia contar com mais de um século, foi orientada psicológica e experimentalmente nas duas últimas décadas (HEESCHEN 1985, p. 207) e só superou, em parte, o descritivismo a partir dos meados dos anos 70.

O interesse do estudo da afasia por uma teoria lingüística é de duas ordens: primeiramente, a lingüística conta com um aparato teórico para análise de dados e segundo porque estes dados podem confirmar ou refutar teorias lingüísticas, que só dão conta de linguagem não patológica.

II — RELATO DE CASOS

Para exemplificar as contribuições da Linguística nos estudos de afasia pretendo discutir dois casos diferentes, sob dois quadros teóricos completamente diversos: um de afasia discursiva e outro de agramatismo. O primeiro, estudado e relatado por COUDRY e MORATTO (1988) mostra como o conhecimento de aspectos discursivos, leva a uma análise de dados, para os quais a neurolinguística clássica não teria muito a dizer. As autoras estudam a ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre os objetos linguísticos, concebendo a linguagem como uma atividade constitutiva em que a emergência de categorias linguísticas não é concebida como determinada "a priori", conforme FRANCHI (1977), e sob uma perspectiva sócio-interacionista de terapia em que a linguagem é construída pelo sujeito.

A partir deste referencial teórico, COUDRY e MORATTO explicam a desintegração da linguagem de uma paciente (A), uma senhora com 71 anos, acometida de hemorragia intracerebral temporo-parietal, no hemisfério esquerdo e encaminhada ao tratamento ainda com afasia global.

Uma das características da linguagem patológica desta paciente (A) é evidenciada pela não relação do seu turno com o do interlocutor. Tratava-se de um problema discursivo geral, devido à invasão constante ao turno do investigador.

Os dados abaixo mostram não só como a investigadora conduz a terapia, a partir de sua concepção de linguagem, mas também como a paciente reconstrói sua linguagem, durante a terapia, após o diagnóstico. Trata-se de um episódio terapêutico em que a investigadora e (A) estão vendo as fotos do álbum de família de (A), que tecia comentários sobre as pessoas da foto, (a paciente, seu marido e netos), e explicava quem eram, já num período de evolução do quadro clínico:

(24-7-87)

A: — Ela, com meu neto e minha neta, ela e ele.

INV: — Ah! aqui é a mulher dele?

A: — É, é ela.

(03-8-87)

Olhando foto antiga de (A) com seus pais:

INV: — Cadê a senhora aí?

A: — Esse.

INV: — Que bonita!

A: — Com meu pai, mamãe dela.

INV: — Mamãe dela? Mamãe de quem?

- A: — Mamãe (risos)
 INV: — Mamãe de quem?
 A: — Mamãe minha.
 INV: — Ah! mamãe minha e não dela. Ela quem?
 Quem é essa mulher aí? Mamãe dela?
 A: — (rindo) É minha mãe. As vezes sai tão feio!

O relato sucinto deste caso, exemplifica como o conhecimento da Linguística, pelo terapeuta, até em análise do discurso, norteou o diagnóstico e a condução da terapia (para detalhes COUDRY e MORATTO (1988)).

Em outros casos de afasia, como um caso de agramatismo por exemplo, o conhecimento da sintaxe se torna necessário para o diagnóstico e encaminhamento da terapia. Uma fonoaudióloga, que não tiver algum conhecimento da sintaxe, poderá ter dificuldades para encaminhar a terapia de um caso de afasia em que o problema é a desintegração sintática. É óbvio que não é só conhecimento da sintaxe que é necessário. Na condução da terapia, por tratar-se de casos patológicos, a linguagem, mesmo num caso de agramatismo pode ser reconstruída ao longo da terapia, na relação dialética entre o paciente e a terapeuta. É uma interação o que observamos nos dados abaixo, entre a investigadora e o paciente (P).

- (30-5-86)
 INV: — O que essa menina vai fazer?
 P: — Água, né.
 INV: — Já tem água aí? O que ela vai fazer?
 P: — Água não tem; mangueira tá aí.
 INV: — O que sai da mangueira?
 P: — Água.
 INV: — O que que a água vai fazer?
 P: — Como chama? tira ... tirando.
 INV: — A gente foi lá atrás, abrimos a torneira, o Sr. molhou a mão. O que essa menina vai fazer?
 P: — Molhada.
 INV: — O que esta menina vai fazer?
 P: — Como chama?
 INV: — Ela não fez ainda ... Ela já molhou?
 P: — Ela vai molhá.

Apesar de tratar-se de um caso de agramatismo (anteriormente diagnosticado pela terapeuta), o item verbal foi construído a partir da interação.

O dado acima faz parte do acompanhamento de um paciente (P) que vem sendo estudado por Coudry desde 1983. Trata-se de um caso de agramatismo, consequência de dois episódios neurológicos, caracterizados como acidente

vascular cerebral, cujo diagnóstico tomográfico revela área de infarto tempero parieto-occipital esquerdo.

Este e outros casos são relatados por COUDRY (1988).

III — CONTRIBUIÇÕES DE OUTRA TEORIA DA LINGUAGEM PARA O ESTUDO DO AGRAMATISMO: A TEORIA CHOMSKYANA

GOODGLASS e MIENN (1985) atribuem a primeira menção do termo agramatismo a Deleuze (1819), portanto antes da publicação do trabalho clínico de Paul Broca (1861). Estes autores reconhecem que só a partir dos anos 70 é que o agramatismo foi descrito em termos sintáticos.

Quanto à conceituação de agramatismo (que caracteriza a afasia de Broca) a maioria das definições aponta, sob diferentes quadros teóricos, a omissão de elementos de classe fechada como a principal evidência, mas são numerosas as controvérsias, fato este decorrente da imprecisão de um estudo rigoroso de dados, sob a luz de uma teoria de linguagem.

Na caracterização do agramatismo há controvérsias inclusive até sobre quais realizações são necessárias para distinguir este tipo de patologia de linguagem, de outras afasias, o que na verdade traz complicações a partir do diagnóstico. (CAPLAN 1985, p. 126).

Para alguns, do ponto de vista clínico, basta caracterizar o agramatismo como uma desordem na produção de sentenças, envolvendo a omissão de terminações gramaticais.

A afasiologia clássica faz uma listagem, meramente descritiva, dos sintomas que evidenciam essa síndrome, que não dá conta da complexa gama de fatos sintáticos envolvidos no agramatismo.

No contexto do empirismo a linguagem interna é vista em termos da memória de imagens sensoriais, mas do ponto de vista chomskyano a caracterização do agramatismo deve ultrapassar meras descrições. Não basta, portanto, dizer que a fala no agramatismo é telegráfica, que são omitidos morfemas menos informativos, que o paciente apaga preposições, conjunções e flexões de gênero e número, que perde artigos e possessivos, que não produz passivas ou ainda que é incapaz de encaixar sentenças. É preciso explicar o que ocorre na gramática dos afásicos de Broca, fazendo generalizações maiores, já que tal patologia caracteriza-se por problemas essencialmente sintáticos.

De modo programático, podemos inferir, a partir da análise dos dados de (P) que na sua gramática faltam as

categorias não lexicais, enquanto as lexicais e especificamente os núcleos dos sintagmas, são os primeiros a se reconstruírem.

Semelhante simplificação foi sugerida por Alajouanine (1968), para quem o agramatismo, apesar de difícil de ser definido, nada mais é do que a redução da fala ao esqueleto da sentença, com substantivos e verbos, sem a devida flexão.

Sob o ângulo da neuropsicologia, a definição de afasia, e também do agramatismo, está assentada na concepção de linguagem como um conjunto de símbolos e sob esta perspectiva teórica só se privilegia a função comunicativa da linguagem. (LEZAK, 1987, p. 54). Enfoques como este não investigam o assunto nem a partir de teorias da cognição e nem cabem neles discussões envolvendo problemas de pensamento e linguagem interna, conceito este discutido histórica e epistemologicamente por FRANÇOZO (1987).

Enquanto muitos autores consideram que no agramatismo os pacientes perdem o suporte sintático dos processos de linguagem e se tornam sem sintaxe, outros opinam que a estrutura sintática é preservada e que os pacientes seriam até "overgrammatics". (HEESCHEN 1985, p. 232).

Dentre os que argumentam a favor da preservação da estrutura sintática destaca-se Grodzinsky (1984). Tendo estudado o agramatismo a partir de dados empíricos do hebraico, sob o amparo teórico da Teoria da Gramática Gerativa Chomskyana, Grodzinsky defende a tese de que os pacientes acometidos de agramatismo mantêm a estrutura sintática. Embora preservadas, apareceriam nessas estruturas muitos elementos não especificados, além de algumas seleções descombinadas de flexões. Com o objetivo de delinear em termos sintáticos a limitação do agramatismo, Grodzinsky, baseando-se numa teoria da vinculação, ainda incipiente, propõe:

"if a terminal element at S. Structure is not lexically specified then it will be unspecified at this level"

(GRODZINSKY, 1984, p. 111)

Numa teoria da Vinculação mais desenvolvida poderíamos dizer, a partir de Grodzinsky, que: se um elemento não estiver presente na estrutura de superfície, ele poderá figurar na estrutura sintática como uma categoria vazia e a natureza e recuperabilidade desta categoria vazia seriam identificadas funcionalmente, a partir do ambiente sintático em que ocorrer.

Esta modificação porém, em termos de uma versão mais recente da Teoria da Regência e Vinculação, seria válida para algumas categorias não lexicalizadas na estrutura sintática, mas não para todas, como para a omissão de artigos por exemplo, pelo menos se mantivermos na Gramática o princípio da categoria vazia, segundo o qual toda categoria vazia deve ser regida.

Sem formalização, o que pretendo analisar, sob a esteira da gramática gerativa são os dados do paciente (P), um paciente afásico, acometido de agramatismo. O papel desta teoria será apenas fornecer o esquema ou aparato teórico para a especificação de estruturas sintáticas, para as quais esse paciente demonstra competência para compreender ou produzir.

Convém lembrar que o conceito de agramatismo, na afasia não é compatível com a noção de agramaticalidade na teoria gerativa. Na Gramática Chomskyana considera-se agramatical uma sequência mal formada que o falante nativo recusa intuitivamente; isto é, não a aceita. A aceitabilidade de uma estrutura refere-se a sua não rejeição pelo falante nativo ideal. Neste aspecto, já discutiu-se, em estudos sobre agramatismo, do ponto de vista da gramática gerativa, sobre a sensibilidade dos pacientes quanto a aceitabilidade ou não de estruturas gramaticais e agramaticais. Sem acompanhamento exaustivo, verifiquei, durante terapia, que o paciente (P) reconhece estruturas gramaticais e as rejeita quando mal formadas, portanto a sensibilidade gramatical permanece.

Outro fato que evidencia tal sensibilidade sintática de (P) é sua preocupação com auto-correções.

Quanto à seleção descombinada de flexão, de que fala Grodzinsky (1984), os dados de (P) também a demonstram, como podemos verificar nos dados abaixo:

(24-8-84)

INV: — O que eles fazem aí?

P: — Jogas.

(21-3-86)

INV: — O que caiu?

P: — fotos

INV: — Então fala... as três fotos caíram.

P: — três fotos

INV: — caindos, cairos...
caindo, cair.

(08-5-86)

INV: — Leia a manchete: Boatos marcam...

P: — Boato marcos.

Uma hipótese que podemos levantar a respeito da seleção imprópria da flexão é a não fixação da categoria verbal e sim da nominal, por isso a seleção da flexão nominal para o item verbal. O paciente estaria neste caso fazendo um movimento indevido de flexão na estrutura sintática, ou seja, estaria deslocando a flexão nominal para a flexão verbal. Outra hipótese é que este equívoco flexional seria limitado a nível morfológico, não envolvendo deslocamentos na sintaxe.

Apesar desta seleção descombinada de flexão, em algumas estruturas, isto não é uma regularidade na gramática de (P), cuja manutenção da grade temática de verbos pode ser observada nos dados.

Há episódios terapêuticos em que o papel temático dos argumentos do verbo parece difuso, mas no desenrolar da terapia, vai se tornando claro e fica evidente sua fixação, apesar da dificuldade do paciente na produção do item verbal, nesta fase da terapia.

(31-1-85)

INV: — O que as pessoas estão fazendo aí?

P: — turista, turistas...

INV: — (supondo que turistas teria o papel temático de agente, prossegue): O que os turistas estão fazendo?

P: — navio, né... navios.

INV: — O que os turistas estão fazendo neste barco?

P: — Estão... como chama... viajando.

Nos dados acima, o papel de agente para turistas fica cada vez mais claro.

A função gramatical de objeto direto, tem seu papel temático mantido, ainda nos primeiros passos da terapia de (P), o mesmo acontecendo com a função de sujeito, cujo papel temático é quase sempre o de agente, conforme verificamos nos dados abaixo:

(19-9-85)

INV: — O que ele foi fazer lá?

P: — compra

INV: — compra de que?

P: — artigo

INV: — Que artigo?

P: — esmalte.

(05-6-86)

INV: — Quem ganhou o jogo?

P: — Brasil.

A função sintática de objeto indireto aparece mais tardiamente na gramática de (P), mas também se reconstrói apesar, ainda, da omissão de preposição:

(17-12-88)

INV: — De quem o Sr. recebeu cartões de Natal?

P: — Você.

(21-4-89)

INV: — De quem o Sr. gosta mais, do Lula ou do Brizola?

P: — Ninguém...

Apesar de não inserir a preposição no sintagma preposicional com a função de objeto indireto, (P) não as omite em locativos e nem em outros sintagmas preposicionais, assunto este que ainda necessita de estudos adicionais.

(07-2-86)

INV: — O que que eu pedi para o Sr. marcar na agenda?

P: — chuva. Ontem não foi.

INV: — Ontem não choveu?

P: — Em casa não.

(30-5-86)

INV: — Conhece este homem aqui?

P: — Jânio

INV: — O que que ele é?

P: — Prefeito de São Paulo

A tendência de marcar o tempo verbal com o passado do verbo de ligação, faz parte de uma etapa de reconstrução do item lexical verbal, por parte do paciente. Outros dados mostram este estágio intermediário desta reconstrução sintática, (marca de flexão do pretérito perfeito, com o verbo de ligação).

(08-5-86)

INV: — O que aconteceu com o ministro Funaro? Tá lá ainda?

P: — já foi.

INV: — sa...

P: — saiu

Numa análise cronológica dos dados de (P) resultantes do acompanhamento terapêutico longitudinal, a reconstrução gradativa da sintaxe pode ser observada e, embora não regularmene, (P) já produz uma sentença completa.

(12-9-86)

INV: — O Sr. thabalhava com ele?

P: — Não. Tinha outras... outras funções.

Quanto à não realização do sujeito neste e em outros dados, é evidência de que (P) está operando com o parâmetro de sua língua particular, o português, que diferente

do inglês e do francês, admite a posição de sujeito vazia. É o chamado parâmetro "pro drop".

Algumas coordenadas para o prosseguimento do estudo do agramatismo, à luz da teoria chomskiana são dadas por Rizzi (1985) num dos artigos reunidos por Kean (1985) sob o tema "Agrammatism".

Rizzi não analisa dados empíricos, mas faz conjecturas, cuja permissão é uma das vantagens da teoria da gramática gerativa.

Refletindo sobre os dados de (P), a partir de algumas previsões de Rizzi, pode-se inferir que a estrutura semântica dos verbos está preservada e, como vimos, a marcação temática dos argumentos do verbo é mantida. Para Rizzi o problema, no agramatismo, reside no mapeamento das estruturas semânticas em estruturas sintáticas. (RIZZI 1985, p. 160). Este autor, como Grodzinsky e outros utilizaram-se da teoria gerativa para explicar fatos da linguagem de pacientes com afasia de Broca, mas a gramática gerativa, útil para explicar dados e caracterizar o agramatismo, no quadro de uma teoria formal da Lingüística, não tem implicações imediatas na terapia.

Sob a perspectiva de uma teoria da gramática, como a proposta por Chomsky, podemos explicar fatos sintáticos, apenas "listados" em outras teorias e "medidos" estatisticamente.

A análise de dados, sob o prisma da teoria da gramática gerativa, permite a postulação de algumas características do agramatismo, em módulos separados da gramática.

Assim podemos dizer que os núcleos são os primeiros elementos sintáticos a aparecerem na reconstrução da linguagem, enquanto as projeções destes núcleos só são reconstruídas gradativamente ao longo da terapia. Este fato tem relação com a teoria X'. Quanto ao caso, podemos inferir que, se (P) preserva as funções temáticas e se o sujeito e os complementos verbais estão intactos na sua gramática, então, alguns casos pelo menos estariam preservados: nominativo, acusativo, locativo, e mais tardiamente o genitivo e dativo.

Quanto aos princípios de vinculação, verificamos que o mecanismo representado pelo princípio B é largamente encontrado na gramática de (P), que indexa sem dificuldade, elementos pronominais plenos ou vazios, fora dos limites da sentença. O princípio A, porém, não está estável em sua gramática, e a reciprocidade ainda é problemática para o paciente, dada a sua dificuldade em fazer relações de todo o tipo. Se lhe mostrarmos figuras com duas "pessoas se cumprimentando", ou com duas "crianças se beijando", (P)

não faz a vinculação esperada e também mostra dificuldade para lidar com a expressão complexa "um ao outro".

Quanto ao princípio C, verifica-se na gramática de (P), a quebra do tão discutido paralelismo compreensão-produção, pois (P) compreende as estruturas com as chamadas variáveis, mas não as produz. Para fazer perguntas, por exemplo, (P) utiliza mecanismos não sintáticos e nem mesmo repete estruturas com elementos "QU".

No caso das relativas também a compreensão é às vezes perturbada.

(18-12-88)

INV: — Sr. P, o guarda que vigia o bêbado é alto.
Quem é alto?

P: — O bêbado.

Quanto à subyacência é curioso observar que o paciente não demonstra competência para encaixar qualquer oração e para fazer perguntas com qualquer elemento "QU", mas produz sentenças com topicalização de objeto, como mostram os dados abaixo:

(20-9-86)

P: — Giz, não tem.

(30-5-86)

P: — Água ainda não tem. Mangueira tá aí.

(5-6-87)

INV: — Faz tempo que a gente não se vê. O senhor não vai perguntar onde eu fui?

P: — Foi em...

INV: — Pergunta onde eu fui.

P: — Você foi lá... não.

P: — foi.

Se (P) não tem dificuldades com topicalização de objeto, mas as tem com construções com elementos "QU", então a vinculação da categoria vazia adjacente ao verbo não é regida pelo mesmo princípio, nos dois casos. Pode-se inferir que a categoria vazia adjacente, à direita do verbo, em construção com tópico-objeto, é "pro", licenciada pelo princípio B, cujo mecanismo não apresenta dificuldade para (P). Isto confirma minha hipótese de que a categoria vazia na posição de objeto é de natureza pronominal. (GREGOLIN, G.R.M. 1988). Desse modo as categorias vazias das estruturas abaixo não podem ser da mesma natureza, uma vez que se fossem idênticas, este paciente (P), operaria com as duas do mesmo modo, o que não ocorre:

Giz, não tem C V

$$\begin{array}{ccccc} & i & & i & \\ & | & & | & \\ \text{O} & \text{que} & \text{você} & \text{viu} & \text{C V} \\ & i & & i & \end{array}$$

Uma pergunta que precisaríamos responder, numa pesquisa mais criteriosa, é se os afásicos usam estratégias para organizar sua gramática, que estão presentes em outras línguas humanas possíveis.

Na verdade o que precisamos buscar é a explicitação dos princípios da gramática universal presentes na linguagem de um paciente com agramatismo. Desse modo a linguagem patológica será de interesse para a Lingüística como os dados de qualquer língua, inclusive para testagem do modelo teórico.

IV — A PRODUÇÃO E A COMPREENSÃO

Um assunto repleto de controvérsias nos estudos sobre o agramatismo é o que trata da produção e compreensão. Há paralelismo ou não entre produção e compreensão? Na linguagem os dois processos são concomitantes?

Kolk (et alii) afirmam que, já em 1902, BONNOEFER admitiu a existência do paralelismo entre produção e compreensão (KOLK et alii 1985, p. 166).

O primeiro ponto a ser estabelecido é em relação à aceção com que os dois termos são empregados. Em muitos trabalhos a produção tem sido empregada como a linguagem que se manifesta em "USO", como um comportamento lingüístico, como algo externo, enquanto a compreensão é algo interno, mental.

Em alguns trabalhos os dois termos são empregados ainda com a aceção de capacidade motora e sensorial de falar e ouvir respectivamente. Fala-se até em agramatismo receptivo, para caracterizar a compreensão, separada da produção.

A separação entre produção e compreensão é encontrada em definições de afasia. Em BOTEZ (1987) há a afirmação de que os afásicos de Broca compreendem e não produzem.

Caplan cita casos de agramatismo em que, segundo ele, há pacientes afásicos agramáticos em produção e não em compreensão, mas este mesmo autor diz que o inverso não é verdadeiro, isto é, não há afásico só de compreensão. (CAPLAN 1985, p. 152).

Para GRODZINSKY o problema é colocado em termos de paralelismo.

When left side anterior damage affects production system, it also, though less publicly, affects the comprehension system in a way that seems to involve like structures and the same vocabulary elements".

(GRODZINSKY et alii 1985, p. 66)

A separação entre produção e compreensão não pode ser feita num modelo de gramática que pretende dar conta da competência.

A produção na teoria chomskyana, não pode ser entendida como o desempenho no uso da língua. É a competência, um conhecimento internalizado que será responsável pela capacidade que apenas o ser humano tem de produzir e compreender dados de uma língua a que foi exposto.

Então a dicotomia competência-desempenho deve ser desdobrada para que possamos enquadrar os dados do agramatismo. É preciso fazer uma certa divisão da competência que deve envolver tanto a capacidade de produzir como a de compreender frases da língua.

Em outras palavras: produção e compreensão são interdependentes e fazem parte da competência, enquanto o desempenho é objeto de outras teorias, mas não da gramática gerativa.

Observamos nos dados que (P) não produz orações relativas e também demonstra dificuldade para responder perguntas onde houve um encaixamento de relativa, assunto este ainda em estudo.

Os dados abaixo podem ser a evidência que (P) só tem competência ao nível da sentença (S) e ainda não chegou a (S'), à projeção da sentença.

(6-2-86)

INV: — Que dia mais que aconteceu isso?

P: — Hum?

INV: — Que dia mais aconteceu isso?

P: — Não sei.

Na pergunta do dado acima o investigador usou encaixamento na pergunta e P não demonstrou compreensão.

Em perguntas, sem encaixamento (P) não demonstra falta de competência para compreendê-las e nem para produção de uma resposta, cuja estrutura também não tem encaixamento.

(31-1-85)

INV: — O que aconteceu com a Challenger?

P: — Explode.

INV: — O que aconteceu com estas pessoas?

P: — Morreu.

INV: — O que aconteceu com a gasolina e com o álcool ontem?

P: — Ih! meu Deus, outra vez!

INV: — Outra vez o que?

P: — aumentou, aumentou.

A não realização da flexão adequada em "morreu" e "explode" não evidencia falta de competência, pois (P)

“compreende e produz”. Além disso pode haver línguas humanas em que o verbo não tem flexão. Aqui o problema é com o parâmetro de uma gramática particular (G.P.).

Flexão nominal e verbal não são determinadas por princípios de GU e sim por parâmetros de G.P.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

O outro enfoque teórico ao qual chegamos — o interacionista — tem um sentido aqui. É por ele e através dele que paciente para compreender e produzir, “mexe” com a língua produzindo frases da língua. Forma-se então, via interacionismo, o círculo competência-desempenho, uma vez que quanto mais (P) “aciona” sua competência, maior desempenho tem no “uso” desta língua.

O “desempenho” como já dissemos não é objeto da teoria gerativa, mas é objeto de outras teorias que, na afasia, encontram justificativa para seu lugar na linguística.

O terapeuta ao trabalhar com o paciente ao nível do desempenho e da língua — E, “mexe” com a competência do paciente para compreender e produzir, “mexe” com a língua — I.

O terapeuta que tiver conhecimento de teorias linguísticas diversas pode substituir testes mecânicos e evitar a interpretação de dados linguísticos, apenas através de medida (LEZAK, 1987, p. 63), para diagnosticar afasias.

A reconstrução da sintaxe do paciente (P), que já pode ser constatada nos dados publicados por COUDRY (1988), demonstra que a terapia, embora não consiga a “cura completa”, pelo menos faz detonar os princípios da competência, para que as realizações linguísticas tenham aceitabilidade.

No interacionismo o papel do ambiente e da terapia (em clima favorável) é o de detonar o conhecimento interno da língua.

Alguém poderá contra-argumentar que há incoerência teórica entre o procedimento pelo qual foi reconstruída a sintaxe de (P) e a teoria formal sob a qual analisamos os dados. Mas, esperamos ter esclarecido a separação entre as duas dimensões teóricas. Para a teoria que nos amparou na análise dos dados a incoerência perde terreno quando lembramos que a teoria gerativa reconhece outro nível da linguagem, o do desempenho, do qual não pretende se ocupar.

O que focalizamos neste trabalho foram as estruturas sintáticas em fase de reconstrução e o fizemos sob a guarda de uma teoria que tem no seu cerne a sintaxe.

Nos dados só nos preocupamos com o corpus falado porque a teoria com a qual trabalhamos não leva em conta modalidades de linguagem. Sua preocupação é estabelecer a gramática da língua, inclusive de culturas ágrafas.

A terapia de um paciente com agramatismo deve visar, então, não só a melhoria de suas capacidades expressivas e receptivas (LECOURS 1987, p. 387). A intervenção do terapeuta no caso do agramatismo deve visar a reconstrução sintática, deve buscar os princípios de gramática universal, e os parâmetros da gramática particular do paciente em questão.

A melhoria no "deficit sintático" readapta o paciente, atende a função comunicativa da linguagem, mas a sintaxe não está no fim do processo. O lugar da sintaxe nos estudos da afasia está no meio do processo terapêutico com duas finalidades: uma finalidade própria, para testagem da própria teoria, e uma finalidade no diagnóstico dos problemas sintáticos e na condução da terapia.

O conhecimento da sintaxe pelo terapeuta pode guiar e direcionar seu trabalho, pois, as relações sintáticas envolvidas no agramatismo são tão complexas como as de qualquer outra língua.

Embora HEESCHEN afirme que "there is no hope of a complete recovery" (HEESCHEN 1985, p. 239) mostramos com dados empíricos que através de terapia houve, pelo menos em parte, a reconstrução da gramática particular de um paciente, perturbada por um A.V.C.

A partir desta reflexão sobre contribuições da linguística, pode-se concluir que, as coordenadas de uma terapia não está só nas mãos de fonoaudiólogos, mas também nas mãos do linguista que, com aqueles outros profissionais, deve integrar equipes que cuidam da patologia de linguagem.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTEZ, M.I. Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement. Université de Montreal. 1987.
- CAPLAN, D. Syntactic and semantic structures in agrammatism. In: Agrammatism (Kean, M.L. org) Academic Press. University of California, p. 125-151. 1985.
- COUDRY, M.I.H. O Diário de Narciso: discurso e afasia. Martins Fontes. 1988.
- COUDRY, M.I.H.; MORATO, M.E.. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. UNICAMP. 1988 (mimeografado inédito)

- FRANCHI, C. "Linguagem — Atividade Constitutiva", in: *Almanaque 5*. São Paulo. Brasiliense, 9 — 27, 1977.
- FRANÇOZO, E. *Afasia e Modularidade da mente*. ABRALIN, v.8 p.64-76, 1986.
- . *Linguagem interna e afasia*. Tese de Doutorado. UNICAMP. 1987.
- GOODGLASS, H. and MENN, L. Is Agrammatism a Unitary Phenomenon? *Agrammatism* (Kean, M.L. org.). Academic Press. University of California, p. 1-25. 1985.
- GREGOLIN, G.R.M. *A categoria vazia na posição de objeto em português: uma abordagem gerativa representacional*. Tese de mestrado. UFPR. Curitiba. 1988.
- GRODZINSKY, Y. *Language deficits and linguistic theory*. Brandeis University, 1984.
- . The syntactic characterization of agrammatism. *Cognition*, v. 16 p. 99-120.
- HEESCHEN, C. Agrammatism versus Paragrammatism: a fictitious opposition. *Agrammatism* (Kean, M.L. org.). Academic Press. University of California, p. 207-265. 1985.
- KEAN, M.L. *Agrammatism*. University of California. 1985.
- KOLK, H.H.J., GRUNSVEN, M.J.F.V. and KEYSER, A. On parallelism between production and comprehension in Agrammatism. *Agrammatism* (Kean, M.L. org.) Academic Press. University of California, p. 165-203. 1985.
- LECOURS, A.R., DUMAIS, C., et TAINURIER, M.J. Les aphasies. in: *Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement*. (Botez, M.I. org.) Université de Montreal. p.307-322. 1987.
- LESAK, M.D. L'évaluation neuropsychologique. *Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement*. (Botez, M.I. org.). Université de Montreal. p.49-67. 1987.
- LESSER, A.R. *Linguistic Investigations of Aphasia*. London: Arnold. 1978.
- LOBATTO, L.M.P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Rio de Janeiro: Vigília. 1986.
- LUKATELA, K. et alii. Sensitivity to inflectional morphology in agrammatism: investigation of highly inflected language. *Brain and Language*, v.33, p.1-15, 1988.
- LURIA, A.R. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam. 1977.
- RIZZI, L. Two notes on the Linguistic Interpretation of Broca's Aphasia. *Agrammatism* (Kean, M.L. org.). Academic Press. University of California, p.153-163. 1985.



Faint, illegible text or markings.

Faint, illegible text or markings.

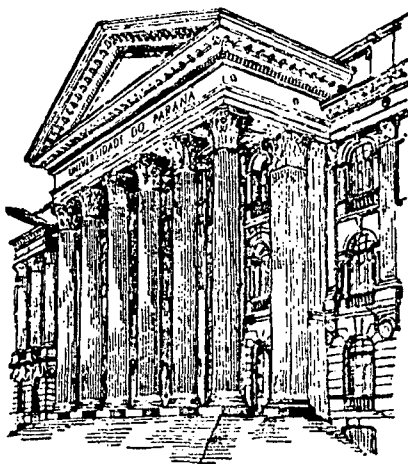
Faint, illegible text or markings.

Faint, illegible text or markings.

Faint, illegible text or markings.

Faint, illegible text or markings.





FRAGMENTA

4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CURITIBA

1987

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA DE 1º GRAU

Reny Maria Gregolin Guindaste

Meu objetivo neste trabalho é relatar uma experiência, intuitiva no início, mas, que aos poucos enriquecida com informações teóricas da lingüística, me levou a algumas reflexões, após a constatação dos resultados.

Estamos num momento em que as universidades estão sendo obrigadas a ofertar cursos, (aos que já concluíram um segundo grau) com a finalidade de sanar problemas de leitura e produção de textos, como podemos observar, nas comunicações da última SBPC (julho - 86), fato que nos faz pensar sobre o que tem sido a escola após 1972 (ano de implantação da reforma).

A crise na escola começa nos primeiros anos e se prolonga até a universidade (como também apontou Pêcora, ao analisar redações de vestibulandos), obrigando-nos programas de emergência. Um deles, para a 5a. série, será tratado aqui e não se justificaria se não houvesse falhas, no início do processo de leitura e escrita.

Apesar das inúmeras preocupações com alfabetização, os estudos apresentam conteúdos repetitivos, concentram-se apenas no problema gráfico e a escola continua a apresentar ao aluno, desde a primeira série textos desinteressantes e artificiais: "textos" que não são textos (no sentido de Halliday & Hasan, conforme veremos adiante).

As tão conhecidas cartilhas encontram defensores que argumentam a favor da necessidade de sua existência, apontando para o problema dos alfabetizadores incapazes. Isto não justifica as cartilhas

como são, com pura repetição silábica, vazias de conteúdo semântico, com "textos" que se apresentam à criança com o único objetivo de treino gráfico, que estabelecem aprendizagem mecânica e provocam mais restrições do que desenvolvimento, na produção individual de textos.

É óbvio que, a partir desse quadro, a criança passe a produzir alguma coisa escrita que não é texto.

Embora a escola apresente frases isoladas na 1a. série, passa a exigir subitamente na 2a., textos coesos e críticos que chama de Redação, ou outro exercício longo, por escrito, com nomes variados: "enriqueça a frase", "texto livre", "se eu fosse uma estrelinha", "se eu fosse um pinheiro", "minha viagem para a lua" ... A criança não foi preparada para isto, então se inibe, há um bloqueio e o texto escrito passa a ser o pior exercício da escola. A palavra redação poderia até ser explorada por si só, pelos seus traços semânticos [+ amedrontadora], [+ chata], [+ inibidora], [- resultado positivo], [- texto].

Isto ocorre porque a escola não vê a alfabetização como um processo contínuo e não considera a produção de textos como parte dela. A leitura não é trabalhada devidamente, para que o gosto de ler seja despertado, através da familiarização com o livro. O único livro que o aluno conhece é a cartilha; e o texto escrito é cobrado antes da experiência prévia com leitura.

Um fato que me ocorra desta cobrança precipitada de produção de texto escrito e crítico, aconteceu no início de uma segunda série. Foi pedido como tarefa de casa que se escrevesse sobre os problemas de quem mora perto de uma fábrica (esperando-se que o aluno dissertasse sobre poluição). Alguns choraram, a maioria não fez e houve um aluno que se expressou assim: "- Perto da minha casa havia 15 fábricas. Fecharam 4. Quantas ficaram?"

Este era o problema e continua sendo para os que se preocupam com produção de texto.

Não pretendo discutir as diversas concepções de texto existentes na lingüística, algumas até contro-

versas e polêmicas. Assumirei, como embasamento teórico, a concepção de texto adotada por Halliday & Hasan e também as dimensões adotadas por esses autores, que norteiam de certo modo, a avaliação (que se faz adiante) dos "textos" ou "redações" escolares, pelo menos quanto à noção de coesão ou textura e reconhecimento dos mecanismos coesivos. Embora estas noções não sejam suficientes para avaliação de textos, são necessárias e julgo indispensável o conhecimento deste assunto por professores.

Para Halliday & Hasan "texto é uma unidade semântica", isto é, é uma unidade de sentido (não uma unidade de forma).

Halliday afirma ainda que o falante nativo é capaz de decidir, intuitivamente e sem dificuldade, se uma passagem da língua forma um todo significativo ou se é um conjunto de sentenças não relacionadas.

Embora não haja exatidão, nem medida, para a coesão de um texto é inegável que há um conjunto de possibilidades na língua, que servem para ligar as sentenças, com as quais um texto se realiza. São noções teóricas importantes que nos auxiliam para explicar por que o texto tem significado e por que o falante julga o texto como "bom" ou "ruim".

Para corrigir o intervalo constatado entre a produção de um conjunto de frases isoladas e a produção de um texto propriamente dito, é preciso fazer o aluno readquirir a confiança de que é capaz de produzir um texto por escrito, com a mesma fluência com que produz um texto oral. É claro que o desempenho escrito ultrapassa o nível da capacidade inata e inconsciente do desempenho oral porque envolve aprendizagem e consciência, mas pode ser alcançado naturalmente.

Muitos já constataram que a criança se alfabetiza apesar do método e que o desafio posto pelo contexto sócio-cultural é mais importante que a própria escola.

Grande atenção tem sido dada à fase inicial do processo de leitura-escrita e uma vez que alfabetização não se limita às 1a. e 2a. séries, tento refletir

sobre o aluno que está em "segunda fase de alfabetização" independente da série que cursa. O que me preocupa é válido tanto para o aluno de final da primeira série, como para o de 5a. ou 6a., já considerado "alfabetizado", mas que "não lê" e "não produz texto".

Tenho constatado, nos últimos cinco anos, em muitas séries, que o aluno não tem confiança em si de que é capaz de ler um livro curto de histórias, porque nunca leu e sua escrita é um conjunto desordenado de frases que ninguém consideraria um texto.

Na tentativa de fazer o aluno produzir textos é que proponho "o programa de emergência" onde três aspectos principais são abordados.

1. trabalhar a leitura o mais cedo possível, para que a criança goste de ler e encontre conteúdo para a fluência oral;

2. registrar o que o aluno fala, (o professor funciona como escriba) mesmo quando o aluno já sabe escrever;

3. produzir textos individuais, naturalmente, sem traumatismos, a partir das leituras.

O que tem ocorrido na escola é apenas parte da terceira etapa, ou seja, a pura exigência de produção de textos, sem preparo anterior: o aluno não leu, não lhe foi despertada a consciência crítica, nem a consciência sobre os fatos da língua e do mundo.

Na 5a. série, o único livro que o aluno conhece é o livro didático, o único ainda proposto e agora também distribuído gratuitamente, em rede nacional.

Como a cartilha, o livro didático encontra defensores, com justificativas válidas até: o professor não tem preparo, nem tempo para substituí-lo. Mas sendo obrigada a convivência com ele, é possível, alternativamente, trabalhar com uma proposta melhor de ensino de língua.

O programa de emergência que proponho vai além do livro didático. Trabalho com leitura de textos longos, visando desafiar o aluno para ler e ensiná-lo a selecionar o que resenhar na reprodução espon-

tânea das estórias.

É intrigante observar que todos os alunos falam fluentemente (na sua variante) após terem lido. Mesmo assim, persiste a dificuldade de escrever, apesar de dominarem o mecanismo gráfico.

Tendo a leitura como suporte para despertar a fluência e assegurar o conteúdo, o outro intervalo existente entre o texto oral e o texto escrito é preenchido pelo professor escreva. (Espera-se que o professor também saiba produzir um texto com coesão ou textura a partir da fala do aluno).

Depois que o professor mostra, por escrito, o texto que foi produzido oralmente pelo próprio aluno, está devolvida a confiança na sua capacidade de produzir textos e o aluno já está encorajado a escrever sozinho.

A competência lingüística todo aluno tem. O desempenho oral é aperfeiçoado com o relato das leituras; e o bloqueio no desempenho da escrita é corrigido pelo professor, que escreve o texto para ele.

A leitura faz a prontidão para a produção de texto: detona as idéias que fluem na produção escrita.

Os três objetivos que considero hierarquicamente mais importantes para o ensino de português estão sendo atendidos: desenvolver o domínio da escrita, desenvolver a linguagem oral e proporcionar o acesso à variedade padrão. A reflexão sobre a língua é feita a partir do contacto com os textos.

A visão da maioria dos professores está longe dessa hierarquização de objetivos. Não se trata de irresponsabilidade ou inexperiência e sim de uma visão unilateral para o ensino de gramática e nomenclatura. Há os que se encontram inseguros, sentem falhas, ouvem e fazem críticas ao ensino atual, mas não têm segurança suficiente para assumir uma postura e modificar a situação. Além desses casos só há professores-exceções, nos quais está o germe de uma nova proposta de ensino de língua. Este último tipo é o professor que lê, que estuda e se atualiza: é uma minoria infelizmente. Todos estão insatisfeitos com os resul-

tados obtidos, mas a maioria espera respostas prontas para os problemas existentes. A experiência que relato aqui não é uma delas, porque cada situação requer soluções próprias e pessoais. Mesmo assim, pelos resultados obtidos e com as modificações necessárias, pode ser algo mais do que o ensino exclusivo de gramática e do que o uso do livro didático tradicional.

Não estou sugerindo que a gramática seja excluída da escola. O professor precisa e deve conhecê-la bem. Proponho, (segundo Ilari e Perini) que seja repensado seu papel no ensino, uma vez que para a produção de texto é necessário questionar o quanto ela contribui.

Como é desenvolvida a experiência?

Alguns passos gerais foram comuns no trabalho dos últimos 5 anos, com 5as. séries de escola pública.

O que se pede aos alunos no primeiro dia de aula é que providenciem "Carteirinha de biblioteca". A localização da escola facilita a experiência porque a Biblioteca Pública de Curitiba tem uma extensão que funciona em um ônibus antigo, num parque próximo à escola. Seria mais conveniente que houvesse "Biblioteca viva", dentro de cada escola, mas como isto nem sempre existe, alguma solução deve ser encontrada, ou através de clubes de leitura, ou através de prefeituras, para tornar possível o acesso aos livros (esta é o primeiro passo fundamental).

A carteirinha é aguardada durante trinta dias. Nem todos cumprem a tarefa neste período, porém os retardatários acabam se integrando mais tarde ao processo.

Enquanto isso, nas aulas de português o trabalho para incentivar a leitura é intenso. Aproveitando alguns exemplares de literatura infanto-juvenil, adquiridos pela escola, faz-se da aula de português um momento descontraído de leitura e prazer. O aluno não leva o livro para casa porque não há o sistema de empréstimo na escola. O material é precário, falta pessoal especializado em biblioteca, faltam recursos financeiros.

Mesmo sem a situação ideal procuramos selecionar textos interessantes e incentivar a leitura. Os alu-

nos lêem e isto basta nesta primeira fase.

Aos poucos as próprias crianças sentem necessidade de falar sobre o que leram na escola e em casa.

Mesmo em forma de relatos curtos, espontâneos, com "aís" e "daís" aparecendo com frequência, na ânsia de comunicar a experiência com a leitura extra-classe, na biblioteca do parque, os alunos falam e são levados a textos orais, porém já críticos sobre os livros que leram.

O importante nesta fase é a exploração da biblioteca e a superação do desafio da leitura do livro longo. Continua o estímulo, o acompanhamento e o contato com os livros na escola. Ao mostrar aos colegas o livro que está lendo, um aluno motiva o outro e em pouco tempo, todos estão frequentando a biblioteca.

Os alunos discutem sobre os livros que leram, formulam perguntas ao colega que leu o mesmo livro, contam se gostaram ou não da estória e por que a estória é ou não interessante, sempre em forma de relato curto, informal e espontâneo.

O aluno é orientado para ler apenas aquilo de que gosta e para devolver o livro que não lhe agradou, trocando-o por outro.

Quando mais de um aluno lê o mesmo livro é interessante o auxílio do outro para recuperar a estória. Nesse momento, escrevo no quadro o relato. Mento o texto que os alunos falam, fazendo-os observar as voltas, o fazer e o refazer da produção escrita, chamando atenção para os fatos da língua, (crase, concordância, orações relativas a estruturação de parágrafos e mecanismos coesivos que podem ser usados (anáforas ou repetições, conjunções, elipses, referências, substituição, coesão lexical).

Supera-se com isso a questão da correção tradicional de redações, cuja nenhuma eficácia é já de todos bastante conhecida.

Quando o aluno produz seu texto, o que se considera mais importante no início, é a fluência, na hipótese de que a correção virá com o tempo, após familiarização com os textos em linguagem padrão após a observação e conscientização sobre os fatos

da língua (proposta longinamente inspirada em Freinet).

Em situações observadas pelo relato dos alunos, ao fazer com eles um "balanço" da nova experiência, notamos que na escola pública, ainda encontramos a barreira dos pais, que não estão habituados a ver o filho ler e vêem esta atividade como perda de tempo ou como desculpa das crianças para não estudarem os livros didáticos ou para fugirem de tarefas domésticas. Quando irmãos mais velhos já passaram pela experiência, o caminho é mais fácil de ser seguido e o irmão mais novo já é um leitor, já leu muitos livros que o mais velho levou para casa.

A situação da escola pública em Curitiba é oposta à da escola particular. Na primeira, quando o professor incentiva a leitura, os pais desincentivam. Na segunda, os pais incentivam e os programas de leitura resumem-se a um livro por bimestre e ainda há "prova bimestral" sobre o livro. Entrevistei pais de alunos de três escolas particulares e todos (pais e filhos) estão insatisfeitos com os programas de leitura desenvolvidos de 5ª a 8ª série. Há uma escola X em que o aluno é obrigado a fazer três vezes o resumo do livro que leu: uma em casa, outra na escola e outra em casa novamente. Será que algum dia, este aluno chegará a sentir na leitura uma fonte de prazer?

Tendo feito um parêntese para comentar a situação da leitura na escola particular, convém situar o estágio em que está minha experiência na escola pública.

Já decorreram sessenta dias do início das aulas e depois de escolhas espontâneas do aluno, na seção infanto-juvenil da biblioteca e leitura selecionada em sala de aula, tudo sem cobrança, passo a indicar alguns títulos, para orientar melhor a escolha na biblioteca do parque. Continuam os relatos orais e espontâneos e a montagem de textos no quadro, pelo professor, a partir das leituras dos alunos.

Convém lembrar que um programa tradicional de

português corre paralelo a esta experiência, porque em escolas grandes há o compromisso com o ano seguinte e com o professor da série seguinte. Não há como modificar sozinho um currículo de português. Para evitar problemas gerais e com o próprio aluno, segue-se a burocracia do planejamento. Apesar do compromisso com o tradicional, (o que pode ser perfeitamente cumprido em curto espaço de tempo) a ênfase é dada à experiência com leitura e produção de textos, que além de atender a necessidade lúdica dessa faixa etária, com obras de ficção, é a que surte efeito e progresso na produção escrita.

O único controle feito pelo professor é quantitativo, procedimento este semelhante à proposta do professor João Wanderley Geraldi, para Aracaju. Foi a partir do conhecimento deste projeto que me encorajei a continuar e divulgar o trabalho individual que estava desenvolvendo, na esperança de que um dia aconteça em Curitiba, o que está acontecendo em Aracaju ou seja, ampliação da experiência com a adesão de outros.

Três meses depois de iniciada a experiência, neste ano, recolhi para controle dos resultados (em maio de 86) o primeiro texto escrito do próprio aluno (produzido individualmente, em sala de aula). Pedi que cada um contasse a estória do livro que mais tinha gostado. A maioria já demonstrou fluência na escrita.

Em 1985, a mesma experiência tinha sido desenvolvida, com resultados satisfatórios. A média de leitura foi 40 livros por aluno, sendo que 35 dos 120 alunos de 5as. séries, leram de 50 até 147 livros cada um, durante o ano. Os alunos registraram nome do livro e autor lido e fixaram, em lugar visível, no fim do ano, a lista individual de leitura, por ordem de preferência, surpreendendo os colegas das demais séries.

Ao analisar, em 1986, a produção escrita individual dos alunos de 5a. série, percebi que entre 120 "redações" os 10 melhores textos eram justamente da-

queles que, no ano anterior, estavam integrados no projeto de leitura. As melhores produções escritas eram dos "piores" alunos de 1985, ou seja daqueles a quem o sistema escolar havia negado o direito de promoção. Não eram ideais, mas apresentavam clareza, objetividade, boa estruturação de parágrafos, sequência, coesão e até apresentação formal melhor. Houve uma única exceção. Somente um aluno repetente deixou de escrever um texto, pelo julgamento meu e de outros quarenta professores (alunos do curso de pós-graduação em Joinville) aos quais apresentei os dados da experiência.

Para confirmar o resultado colhi amostragem de textos dos alunos da 6a. série em 1986 e os "textos simulados e incoerentes" que apresentavam pobreza de mecanismos coesivos e um conjunto aleatório de frases isoladas eram dos repetentes de 6a que não tinham participado da experiência com leitura em 1985 e que não têm prática de ler. Os 35 alunos que tinham lido, em 1985, de 50 até 147 livros produziram os melhores textos, mostraram um domínio melhor de língua e usaram mecanismos coesivos mais ricos e variados. O exemplo que segue é um trecho final de um desses textos (sem alterações):

"Eles, depois de muitos dias, avistaram terra. Lá passaram dias penosos até se deparar com alguns índios (uma tribo inteira!), mas estes não lhes fizeram mal, e sim os encaminharam para a cidade mais próxima, de onde rumaram para casa".

Quanto ao levantamento de elementos coesivos nos outros trabalhos, verificou-se que os que não lêem só usam "ele" e "e". Há até um "conjunto de frases", de 5a. série, com dezessete parágrafos, todos iniciando com "e", o que é uma pobreza de opção. Marcas da oralidade também ocorrem nas produções escritas dos alunos que não têm prática com leitura; e nenhum encadeamento mais sofisticado foi encontrado, além de faltar o "todo significativo", requisito principal para nossa análise.

O quadro teórico que nos serviu de pano de fundo para reflexões e inclusive para a avaliação foi em

parte a noção de texto e elementos coesivos de Halliday & Hasan, tendo se chegado à conclusão de que as noções de Halliday, apresentadas apenas a nível descritivo, são necessárias, mas não suficientes para a avaliação de textos. É preciso ir além do levantamento de "nós" coesivos ("ties"). É preciso ampliar Halliday, como já afirmaram Pêcora e Sírio Pos-senti. Nestes últimos encontramos subsídios importantes para o embasamento teórico, que fundamentou a experiência.

Após um trabalho de leitura a conta-gotas, após a conscientização de fatos para a produção de textos e da avaliação baseada em informações da lingüística, os resultados indicam que a leitura é pré-requisito e um meio eficaz para corrigir os efeitos inibidores da escola, que bloqueia e restringe a capacidade do aluno, na produção de um texto escrito na sua própria língua.

Outras experiências semelhantes poderão confirmar as afirmações aqui feitas ou contestá-las, através de um trabalho mais ampliado.

Não houve intenção de fazer desta experiência uma única alternativa para as aulas de português. Trata-se apenas de um passo, para resolver um problema. Outras alternativas seguem-se, outras propostas são válidas, mas os estudos lingüísticos sempre devem fundamentar e nortear o trabalho do professor em sala de aula.

Para melhoria do ensino de português e da produção de textos é urgente que os professores se atualizem através de cursos ou de leitura selecionada e dirigida, (nos dias que os calendários escolares reservam para práticas pedagógicas, por exemplo, com os quais os supervisores não sabem o que fazer).

Quando salientamos a necessidade do embasamento lingüístico, no trabalho do professor, não estamos recomendando que as teorias e as nomenclaturas cheguem aos alunos. É o professor que necessita dos estudos teóricos para relacioná-los com a prática em sala de aula.

Isto é lingüística aplicada.

Fazer lingüística aplicada é fundamentar a prática na lingüística teórica.

BIBLIOGRAFIA

- FREINET, C. O texto livre. Lisboa, Dinalivro, 1976.
- GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. Cascavel, Campinas, Assoest, UNICAMP, 1984.
- HALLIDAY, M.A.K. (e Hasan), R.), Cohesion in English. Londres, Longman, 1975.
- ILARI, R. Uma nota sobre a redação escolar. In: A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- MANDRYK, D. e FARACO, C.A. Português Atual, Leitura e Redação. Petrópolis, Vozes, 1984.
- PÉCORA, A. Problemas de Redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. "Discurso e Texto: imagem e/de constituição". - In: Sobre a Estruturação do discurso. UNICAMP. 1981.

O MODELO GERATIVO APLICACIONAL DE S. SHAUMIAN: UMA VISÃO GERAL

Elena Godoi

A gramática gerativa de N. Chomsky é bastante conhecida no Brasil. Entretanto, o modelo chomskiano não é o único existente dentro do conceito de gramáticas gerativas. A abordagem alternativa de Sebastian K. Shaumian, que o próprio autor denomina de Modelo Gerativo Aplicacional (MGA), parece-nos uma proposta interessante. O modelo surgiu no começo dos anos 60 e, naturalmente, no decorrer de mais de duas décadas sofreu várias modificações. Mas seu método básico - a operação de aplicação - e o princípio de uma teoria lingüística a dois níveis continuam inalterados.

O que representa o Modelo Gerativo Aplicacional? Quais são suas vantagens e desvantagens em comparação com a gramática gerativa chomskiana? No momento, responder a esta segunda pergunta não é uma tarefa possível, visto que até agora o MGA foi testado apenas no material da língua russa e, parcialmente, no da língua inglesa. Este trabalho vai tentar uma resposta bastante geral à primeira pergunta.

O próprio conceito de Lingüística, de suas tarefas e objetivos principais, é diferente nas teorias dos dois lingüistas. Se Chomsky entende a lingüística

como a parte da psicologia que se limita a examinar um domínio cognitivo específico, uma faculdade mental em particular, a faculdade de linguagem (Chomsky, 1981: 13).

8

O OBJETO INDIRETO NO PORTUGUÊS FALADO NO BRASIL.

Trabalho apresentado ao Prof.
Ataliba de Castilho para qualifi-
cação geral na área e gramá-
tica.

Reny Maria Gregolin Guindaste
RA. 885263

Campinas
Dezembro de 1988.

O OBJETO INDIRETO NO PORTUGUÊS FALADO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o estudo do complemento verbal preposicionado - especificamente o objeto indireto - em um corpus restrito do português falado: o inquérito nº 360, que faz parte do acervo do "Projeto Nurc", um projeto de Estudo da Norma Urbana Lingüística Culta do Brasil.

Pretendo analisar dados naturais, extraídos dos diálogos assimétricos, de dois locutores do sexo feminino, com formação universitária e não utilizar, para estudo, sentenças isoladas, engendradas no laboratório de um lingüista.

Tratando-se do estudo de complementos de verbos, este assunto inclina-se para a sintaxe, mas devido à pretensão de fazer uma gramática funcional e não formal, a intuição será guia para observação dos dados. Esta gramática descritiva funcional, que pretendo fazer aqui, embora não negue categorias propostas por gramáticas formais, e nem análises de gramáticas filosóficas, clássicas e normativas, busca uma gramática da oralidade que deve ser válida também para um corpus escrito. Então, o corpus falado será examinado de forma empírica, renunciando a uma elaboração teórica única e desenvolvida. O amparo teórico para observação dos dados foi encontrado em trabalhos diversos, com tendências também diversas.

Baseei-me, de início, em noções desenvolvidas por BLANCHE BENVENISTE (1979-1984) como as "configurações em grades" e a "abordagem pronominal". Nesta mesma linha, está o trabalho de BACELAR (1987), porém não pretendo incluir deste, a noção de valência verbal.

Com a mesma importância serviram-se de apoio: a gramática clássica de BRANDÃO, gramáticas tradicionais normativas como a de ROCHA LIMA e CUNHA, a gramática filosófica de SOARES BARBOSA e também alguns trabalhos dos anos 80, como: JACKENDOFF, sobre a noção de papel temático, o de TRAVIS, sobre a ordem dos constituintes e o de STOWELL, onde se encontra a noção de adjacência de caso e de grade temática do verbo.

Primeiramente dispus em configurações, em forma de grade,

o corpus do inquérito nº 360 e transcrevi, neste trabalho, apenas os trechos em que apareceram os complementos verbais preposicionados, com certa regularidade, naquelas configurações.

A ordem de transcrição dos trechos neste trabalho não obedece à ordem no diálogo e sim às diferentes manifestações do objeto indireto.

Este trabalho está dividido em duas partes. Primeiramente apresento quadros comentados, com os dados empíricos (ver anexo), nas diversas ocorrências de objeto indireto. Na segunda parte, serão feitas considerações gerais, sobre os dados observados.

1. OS OBJETOS INDIRETOS: DADOS EMPÍRICOS

A partir das grades foram observadas algumas generalizações e tendências da língua, quanto ao comportamento do objeto indireto.

Não distingui as produções dos dois locutores separadamente porque, na fala de ambos, os complementos verbais indiretos foram produzidos de modo semelhante.

E para dar conta da análise, incluímos, na mesma linha horizontal, os objetos indiretos oracionais, uma vez que há orações inteiras completando verbos como seus argumentos.

Em síntese, as diversas possibilidades que a língua oferece, para que um falante construa uma estrutura com um complemento verbal indireto, são as seguintes:

1 - Objetos Indiretos, realizados em forma de sintagmas nominais simples e complexos, que aparecem como complemento único do verbo, adjacentes, à direita desse verbo, que funciona como núcleo do sintagma verbal, os quais chamaremos objetos indiretos genuínos. Ampliando, serão incluídos objetos indiretos circunstâncias.

2 - Objetos indiretos genuínos, coocorrendo com objetos diretos, ou seja, ocorrendo com outro complemento do verbo, mas mantendo uma ordem regular, que tomaremos como canônica no português do Brasil - S.V.OD.OI.

3 - Objetos indiretos ocorrendo com objetos diretos, com inversão de ordem - S.V.OI.OD .

4 - Objetos indiretos oracionais.

5 - Objetos indiretos sem preposição

6 - Objetos indiretos topicalizados.

7 - Objetos indiretos não realizados foneticamente.

1.1. - OBJETO INDIRETO COMO COMPLEMENTO ÚNICO DO VERBO

QUADRO 1

(70)		tínhamos pensado	numa família maior
(92) mas		gostaríamos	demaís de mais filhos
(205)	ela	olha	pelos irmãos
(209)	ela	cuida	desses outros
(212) e		cuida	de si
(350) quer dizer	o que	espera	por ele
(358) que que	eu	vou dizer	para ele
(389)	ele	não gostou	daquela
(469)	vocês	precisam	de pessoal
(500)	nós	estamos precisando	de bastante gente
(693)		lutar	pelos vencimentos
(775) e		tem que atender	aos seus assesso- res
(900)	as firmas	precisam	de um em/ de um cara
(901) então ah; por exemplo	um banco	precisa	de um diretor de um banco
(903) e diz assim	eu	preciso	de um diretor de um banco tal...
(950)	ele	gosta	do interior
(1030) então	uma firma x	precisa	de um determinado elemento y
(1117) quando se		gostar	do atendimento
(1169) ele		precisava optar	pela dedicação
(1190) ele		gosta	dela
(1218)	as crianças	dependem	muito de mim
(1223)	as crianças	necessitan	da gente
(1260)	-	gosta	de desenho
(1291) agora	o menino o:de 13 anos	gosta	muito de mecânica ----- ,né

(1292)		gosta	muito	de mecânica
(1293) e		gosta		da parte prática
(1300) ele		torce		pelo Palmeiras
(1367)	cada um	torce		para o seu
(1410) e		gosta		do piano
(1420)	o Luís	gosta		da história do homem
(1493)	ele	pergunta		para o irmão
(1568)		pensando		em medicina
(1574) e logo		optei		pela pedagogia
(1596) e		gosto	muito	da psicologia da criança, do adolescente

SNS COMPLEXOS

(58)	o futuro	pertence		a Deus e não a nós
(115)		depende	sempre mais	do cliente do que do candidato
(1188)	ele se dedica	tanto		à... carreira de procurados como de professor.

O quadro acima, com maior número de dados que os seguintes, mostra a tendência marcante de ocorrência de objeto indireto em português, como um complemento regido por preposição, completando o sentido de um verbo que seleciona tal preposição, por características lexicais próprias.

A preocupação do falante com a escolha da preposição adequada, selecionada pelo verbo, fica evidente no objeto indireto incompleto observado em (656), onde o falante não tendo completado a predicação, não nos dá pistas para inferir o conteúdo do sintagma nominal precedido de prep: (656) eu acho que isso independeria da da... variaria de acordo com a..., com o dom de cada pessoa, com o interesse de cada pessoa, né...

Não é objetivo desse trabalho detalhar o uso e a escolha de verbos em forma de locução, pois isto implicaria na decisão de qual é realmente o verbo auxiliar, estudo este necessário, mas que ultrapassa o objetivo deste trabalho. Podemos deduzir que as locuções verbais também selecionam preposições para introduzir objetos indiretos e à primeira vista parece que é o 2º verbo da locução, o responsável pela seleção da preposição.

É o caso de:

(70) x tinha pensado em y

(500) x está precisando de y

(775) x tem que atender a y

(1169) x precisa optar por y

Assim em: (500): "nós estamos precisando de bastante gente" o verbo que determina a preposição é o segundo verbo da locução, e em (1169), com a locução "precisava optar", a preposição selecionada é "por" e não "de" o que nos leva a supor que agora é o verbo "optar" que seleciona a preposição "por" do objeto indireto (como em 1574), sendo, portanto, o verbo principal da locução.

Prosseguindo a descrição das ocorrências de objetos indiretos, também para destacar o uso de preposições no português falado, observamos que para 37 ocorrências de verbos, (incluídas as locuções verbais) tivemos:

12 ocorrências da preposição "de" com o verbo gostar:

x gosta de y (em que x é o sujeito e y o objeto indireto)

6 ocorrências da preposição "de" com o verbo precisar: 5 com verbos simples e 1 com locução verbal (500).

1.2. A PROPOSTA DE BRANDÃO

Se o critério de Brandão, exposto em sua gramática clássica, fosse utilizado para o estudo do complemento verbal preposicionado, no corpus do inquérito nº 360, teriam sido incluídas, no quadro 1, outras ocorrências de complementos verbais, como objetos indiretos. Para isto seria preciso considerá-los, como Brandão, como complementos terminativos.

Para Brandão "terminativo" é o elemento, em geral regido de preposição, que serve para inteirar os substantivos, adjetivos e advérbios de significação relativa". (p.68)

Palavras de significação relativa, para ele, são as que "na linguagem normal", reclamam outras que as completam.

E, numa nota BRANDÃO esclarece que:

"A denominação objeto indireto reserva-se habitualmente para os terminativos dos verbos", (nota: p.70)

O objeto indireto, conforme Brandão é:

1º) o complemento que exprime o ser (pessoa ou coisa) em cujo proveito ou desproveito se realiza a ação.

2º) o complemento que indica a direção real ou figurada expressa por verbos... que indicam um movimento, um impulso, uma ação, uma tendência em determinado sentido.

3º) o complemento terminativo denota ainda aproximação, união, semelhança ou igualdade reclamada por verbos.

4º) o complemento terminativo exprime ainda o fim.

Assim, com base na caracterização, que Brandão dá para o complemento terminativo e, particularmente, para o complemento de verbos denominado objeto indireto, poderiam ser incluídos

, como objetos indiretos, pelo menos o complemento dos seguintes verbos: "chegar", "ir", "brincar", "começar", "falar", "conversar", "agir", voltar e outros. Ampliando o quadro 1, teríamos também:

- (903) chega para ele
- (1056) chegar nessas pessoas
- (1355) ele vai ao jogo de futebol
- (1358) ele brinca com as crianças
- (528) pessoal que está agora começa com vinte a
- (531) a partir de vinte a:: vinte be,...
- (1055) e conversar com a pessoa diretamente
- (1075) eles falam diretamente com a pessoa
- (1112) agir com essa pessoa
- (1112) tem que falar com essa pessoa
- (514) ele deve ter falado com você
- (897) eu falei para vocês
- (1045) falam com a pessoa
- (157) depois volto para casa
- (222) encaminhá-la para o caminho certo
- (1495) falar com ele

- (535) eles passariam para o nível dois
- (350) o que espera por ele
- (158) fico naquelas lides domésticas
- (84) estamos naquele negócio
- (146) irem para a escola
- (148) três vão para o colégio e dois vão para o cursinho
- (40) estão entrando na... as mais velhas estão entrando na adolescência.

Alguns verbos simples ocorrem apenas uma ou duas vezes, selecionando, como objeto indireto, (complemento terminativo), sintagmas nominais plenos, precedidos de preposição.

Com 1 ou 2 ocorrências temos:

- x olha por y
- x cuida de y
- x espera por y
- x começa com y
- x chega para y ou em y
- x conversa com y
- x age com y
- x depende de y
- x necessita de y

- x torce por y
- x vai para y
- x brinca com y
- x opta por y
- x pertence a y
- x (in)depende de y

O destaque anterior do verbo, com a simbolização (x-y) dos argumentos, tem a vantagem de evidenciar a preposição que o verbo seleciona para introduzir o OI "genuíno" ou o complemento terminativo.

Quanto ao verbo "falar" observamos que duas preposições são selecionadas pelo mesmo verbo "x falar para y" e "x falar com y". É mais freqüente a seleção da preposição "com". Das ocorrências com verbo "falar" apenas 1 seleciona a preposição "para" e as de-

mais selecionam a preposição "com". Observamos ainda que em (514), "ele deve ter falado com você", a locução verbal seguida da preposição "com". leva-nos a inferir que o verbo falar é o principal verbo da locução, porque ele é que determina a escolha da preposição "com" pelo falante.

Convém observar que em (903) e (1056) o verbo "chegar", acompanhado de um complemento com a preposição "em" e "para", ("chegar nessas pessoas" e "chegar para ele"), tem o significado de "aproximar-se" das pessoas. Mesmo tendo, "nessas pessoas" a interpretação de um "locativo", estaríamos incluindo este tipo de complemento, com o rótulo de objeto indireto, seguindo a tradição clássica de BRANDÃO. Assim, objeto indireto será considerado um completo não ligado diretamente ao verbo, mas sim via preposição.

No quadro, ampliado, observa-se ainda que em 7 dados temos uma realização diretamente pronominal do objeto indireto: (209) - (212) - (350) - (389) - (1218) - (1223) - (1139). Nos demais dados do quadro 1, ampliado, é possível fazer a equivalência conforme a abordagem pronominal proposta por BLANCHE BENVENISTE e já aplicada aos dados do português europeu falado.

1. 3. EQUIVALÊNCIA PRONOMINAL DO QUADRO I (ampliado)

- (70) tínhamos pensado nela (nisso)
- (92) gostaríamos disso
- (205) olha por eles
- (469) precisam disso
- (500) estamos precisando disso
- (514) deverá ter lhe falado (com você)
- (528) começa com isso
- (775) atender lhes
- (897) vos falei
- (900) precisam dele (disso)
- (901) precisa disso
- (903) chega lhe - preciso dele (disso)
- (950) gosta daquilo (disso)
- (1020) precisa disso
- (1045) falam lhe
- (1055) conversar com ela
- (1056) chegar neles
- (1075) falam lhe (com ela)
- (1112) falar lhe (com ele) - agir com ela

- (1117) gosta disso
- (1169) precisa optar por isso
- (1291) gosta disso
- (1293) gosta disso
- (1300) torce por isso
- (1353) vai naquilo
- (1358) brinca com elas
- (1410) gosta disso
- (1420) gosta disso
- (1440) havia lido sobre isso
- (1495) para falar lhe (ou falar com ele)
- (1574) optei para ela
- (1596) gosto muito dela
- *(58) pertence-lhe e não a nós

(115) depende... dele... do que dele

Nas três últimas equivalências, correspondentes aos SNs, compostos do Quadro 1, ampliado, verificamos que apenas uma pronominalização de um SN torna a seqüência aceitável, após a equivalência. Há, então, uma tendência para que a "substituição" seqüencial de SNs por pronomes sucessivos leve à inaceitabilidade da estrutura. É o que ocorre em (58) por exemplo. Já em (115), a ambigüidade do referente pronominal, possivelmente, só será desfeita no contexto extra-lingüístico e não endoforicamente.

Não incluímos no quadro 1 a ocorrência (1380), mas observamos nela uma expressão que pode ser considerada cristalizada na língua "toma conta dele".

(1380) "toma conta do pessoal" que equivaleria a "toma conta dele".

Observamos a partir da equivalência pronominal que o traço [+ - humano] do objeto revela-se na "substituição" do sintagma nominal (SN), pelo pronome equivalente.

Observa-se que, a preposição, que introduz o objeto indireto, é mantida após a substituição pronominal. Apenas com "lhe" a preposição é eliminada, mas nenhuma realização do inquerito 360 revelou no corpus falado o "lhe" como um complemento verbal.

O quadro acima revela uma forte tendência para "ele" quando o SN é [+ humano] e para "isso" quando o SN é [- humano].

Conclui-se que, tanto "ele", como "isso", entram na equivalência dos sintagmas nominais com função de objeto indireto, conservando a preposição exigida pelo verbo.

Observamos também, pela equivalência pronominal que, os chamados pronomes do caso reto são facilmente intercambiáveis com os SNs e portanto o pequeno resquício de marca morfológica de caso existente no português, que são os pronomes do caso reto e do caso oblíquo, da gramática tradicional, não se mantêm no português falado, o que confirma outros trabalhos sobre o assunto, como por exemplo o de Miriam Lemle (1985). Em (1495) por exemplo, são equivalentes "falar com ele" e "falar-lhe", sendo a primeira forma também considerada como de prestígio social.

Além da ocorrência de objetos indiretos como complementos únicos, selecionados por verbos chamados transitivos indiretos, temos ocorrências de dois argumentos que completam o sentido de um mesmo verbo: um argumento é o objeto direto, (complemento sem preposição) e o outro é o objeto indireto.

No quadro 2 estarão as ocorrências de complementos, cuja ordem, considerada canônica, na língua é: sujeito - verbo - objeto direto - objeto indireto.

2. OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO

QUADRO 2

(114) eu não	tenho	nenhuma tarde	para mim
(388) a gente	cria	um impasse	para a gente
(475)	acarreta	mais trabalho	para vocês
(479)	cria	muito problema	com as crianças
(487)	dã	muito problema	com eles
(489)	dar	uma comida	para o outro
(660)	adaptar	a carreira	com a casa
(1358) ele	joga	futebol	com as crianças
(1417) eu	posso buscá-	las	para a senhora

Pelo quadro 2, acima, verificamos que são poucas as ocorrências de estrutura em ordem canônica, no inquérito 360, com verbos com dois complementos.

Seguindo o critério pelo qual separamos os objetos indiretos genuínos e também o critério de Cláudio Brandão, com a ampliação para os complementos terminativos, encontramos 9 ocorrências de objetos indiretos ou complementos terminativos, em estruturas com verbo de 2 argumentos.

(114)	ter z para y
(388)	criar z para y
(475)	acarretar z para y
(479)	criar z com y
(487)	dar z com y
(489)	dar z com y
(660)	adaptar z para y
(1358)	jogar z com y
(1417)	buscar z para y

Na verdade se não houvesse a ampliação, a partir da sintaxe de BRANDÃO, teríamos O.I., no quadro 2, à primeira vista, somente nas seguintes estruturas: (338). (475), (489) e (1417), dado que nos demais haveria opção de considerar algumas expressões preposicionadas como outros complementos.

Segundo CUNHA, um verbo é simultaneamente transitivo direto e indireto, quando:

"a ação expressa (por este verbo) transita para outros elementos da oração, ... direta ou indiretamente. Por outras palavras: estes verbos requerem simultaneamente objeto direto e objeto indireto para completar lhes o sentido". (CUNHA, 1978, p.97)

Além desta, outras incursões de CUNHA sobre o objeto indireto, não tornam claros os critérios para identificação deste complemento. E é genérica e amplamente, que consideramos no quadro 2, uma "viagem" do verbo, direta e indiretamente, para os complementos OD e OI, respectivamente.

Outra complicação que se estabelece para o quadro 2, a partir da gramática de CUNHA, refere-se aos adjuntos adverbiais.

2. 1. PROPOSTA DE ROCHA LIMA

Ao tratar da teoria geral da frase, numa gramática normativa, e especificamente, dos termos básicos da oração, ROCHA LIMA, considera que os complementos verbais (termos integrantes) são de 4 tipos: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Deixando de lado o primeiro, interessa aqui os três últimos.

Quanto ao objeto indireto assim se expressa ROCHA LIMA :

"Objeto indireto é o complemento que representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação, ou em cujo proveito ou prejuízo ela se realiza". (ROCHA LIMA, 1986, p.219)

Interpretando a citação acima, considero que o objeto indireto, podendo ter traços semânticos [$\pm$ humano], seria um complemento do verbo que carrega em si o papel temático de beneficiário, no caso de uma aceção positiva. Mas o termo, beneficiário não abarcaria toda a gama de papéis semânticos possíveis que um sintagma nominal preposicionado, com função sintática de objeto indireto poderia ter. No caso do "prejuízo", de que fala ROCHA LIMA, era preciso, por exemplo, rotular o papel deste complemento de "malefeciário".

Além deste critério semântico para identificação do objeto indireto ROCHA LIMA enumera três características para este complemento, estas agora por um critério sintático:

- a) o ser encabeçado pela preposição a (às vezes para)
- b) o corresponder, na 3a. pessoa, às formas pronominais átomas *lhe - lhes*.
- c) o não admitir - salvo raríssimas exceções - passagem para a voz passiva.

Quanto à 3a. característica, esta talvez pudesse ser chamada de "a mais funcional", uma vez que ao observar os dados, em anexo, na sua totalidade, percebe-se a impossibilidade de passivização. Mas, quanto às duas primeiras características elas não são "nada funcionais" primeiro porque há preposições bem variadas e segundo porque a possibilidade de substituição por *lhe - lhes*, pelo critério de equivalência pronominal, é rara.

E de modo extensivo ROCHA LIMA detalha seis casos de estruturas com objeto indireto.

As seis particularidades de objetos indiretos podem ser assim resumidas:

- 1 - com verbos bitransitivos ("dandi" - "dicendi" e "rogandi");
- 2 - em estruturas com V. e OD. indicando o possuidor;
- 3 - em estruturas conglomeradas constituídas de V. e OD, que em latim regiam dativo (exemplo ter medo a);
- 4 - em tipos especiais de construções, com verbos "fazer", "deixar", "mandar", "ouvir" e "ver", acompanhados de O.I, ou combinados com verbo de ligação e predicativo;
- 5 - com verbos intransitivos impessoais, como por exemplo "parecer", "custar", para designar a pessoa em quem se manifesta a ação;
- 6 - com verbos pessoais não acompanhados de O.D.: "acudir", "aludir", "ceder", "igualar", por exemplo e ainda "querer" e "valer".

As três primeiras características podem ser generalizadas se for considerado que: o objeto indireto pode ser "um outro" complemento de um verbo, aparecendo legitimamente em estruturas do tipo: X.V. OD. OI (havendo ainda possibilidade de inversão de ordem, em português). Isto quer dizer que havendo dois complementos de um mesmo verbo, um deles, o preposicionado, "pode ser" objeto indireto. "Pode ser", porque o próprio ROCHA LIMA aponta a existência de outros dois complementos verbais preposicionados: o relativo e o circunstancial.

Têm um complemento relativo, para ROCHA LIMA, verbos (como "gostar de", "depende de", "precisar de", "carecer de", "lembrar de", "fugir de", "consentir em") que em latim regiam "genitivo" e "ablativo").

Assim é definido tal complemento em ROCHA LIMA:

"complemento relativo é o complemento que, ligado ao verbo por uma preposição determinada (a, com, de, em, etc) integra, com valor de objeto direto, a predicação de um verbo de significação relativa".
(ROCHA LIMA, 1972, p.222).

Entendendo que um verbo de significação relativa é aquele que exige um complemento para completar-lhe o sentido, incluímos nos quadros 1 e 2, os chamados complementos relativos de ROCHA LIMA, generalizando-os como objetos indiretos genuínos. Assim, considero que verbos como "gostar" e "precisar" exigem como complemento objeto indireto e não complemento relativo. Com isso desfaz-se a diferença de tratamento, do verbo "gostar", por exemplo, encontrada em CUNHA (1978) e ROCHA LIMA (1972): para CUNHA, o complemento do verbo "gostar" em "não gosto de exageros" (p.142) é objeto indireto, enquanto para ROCHA LIMA, o complemento de "gostar" em "gostar de uvas" (p.222) é complemento relativo.

Na verdade, ROCHA LIMA, tendo emprestado o termo complemento relativo de MEYER - LÜBKE que o propuseram para as línguas românicas, (conforme nota p.221) aponta diferenças entre o objeto indireto e o complemento relativo que são um tanto problemáticas.

Para ROCHA LIMA uma das diferenças entre o objeto indireto e o complemento relativo é que este último "não representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação" e "denota como o objeto direto, o ser sobre o qual recai a ação" (p.222).

Outra diferença está ligada à equivalência pronominal, na qual se baseia BACELAR: para ROCHA LIMA o complemento relativo não equivale a "lhe-lhes", mas sim às formas tônicas "ele, ela, eles, elas, precedidas de preposição. (p.222)

Quanto à primeira diferença entre objeto indireto e complemento relativo, esta poderia ser resolvida a partir da diferença dos papéis temáticos. Assim o complemento relativo teria um papel temático diferente, ou seja não teria papel temático de "beneficiário" ou "maleficiário". Vejo necessidade de estender estes papéis temáticos das funções sintáticas, mas isto precisa de um estudo criterioso.

Quanto à segunda diferença, este critério pode não ser absoluto, pelo menos em português, e principalmente no português contemporâneo, falado no Brasil, uma vez que o único resquício de marca morfológica de caso nesta língua, que era o emprego diferenciado dos pronomes do caso reto e oblíquo, para a função de sujeito e objeto respectivamente, está se diluindo, o que já foi apontado em muitos trabalhos recentes da Linguística.

É o que já apontou LEMLE (1985) discutindo, por exemplo, dados como: "meus amigos disseram que os velhos defendem eles" e constatando que já se trata de uma mudança linguística (LEMLE, 1985 p.121).

Julgo conveniente uma gramática com generalizações maiores

e não exceções, sem perder, porém, nuances já apontadas em gramáticas antigas. Mas, separar o objeto indireto e o complemento relativo exigiria, com certeza, um "dicionário" de verbos, solução esta que acarreta problemas por ser anti-econômica. Outra razão para rejeitar o "dicionário" é que muitas decisões sintáticas, ou seja, a determinação da natureza, função e peculiaridades de uma categoria, só podem ser tomadas tendo em vista a configuração sintática em que esta categoria ocorre. E dependendo da configuração sintática, isto é, do contexto sintático em que cada complemento ocorre é que admitirei um certo complemento preposicionado de natureza adverbial, integrando e completando o sentido de alguns verbos.

Para isso considerarei o terceiro tipo de complemento verbal apontado por ROCHA LIMA. Além dos objetos indiretos e complementos relativos ROCHA LIMA admite complementos circunstanciais. Trata-se de um complemento de natureza adverbial, tão indispensável à construção da estrutura do sintagma verbal como nos demais casos de objeto direto e indireto.

Embora ROCHA LIMA não explicita um critério "exato" para diferenciar o complemento circunstancial dos adjuntos adverbiais, admitirei que o primeiro guarda um certo grau de ligação íntima com o item lexical verbal, enquanto no segundo a ligação com o verbo é mais fraca, havendo nesse caso um simples acréscimo de uma informação circunstancial das mais diversas gamas.

ROCHA LIMA inclui como complemento circunstancial o acusativo de direção, tempo e espaço do latim, sendo os dois últimos não introduzidos por preposição (ROCHA LIMA, p.223)

Neste trabalho interessa apenas os complementos e, para contraposição, os adjuntos, ligados ao verbo via preposição.

Considerarei que um complemento circunstancial, que chamarei de objeto circunstancial preposicionado, é um complemento exigido pela grade temática do verbo, que forma juntamente com a preposição e o verbo um "bloco de sentido". O critério para incluir este complemento ou objeto indireto circunstancial preposicionado como um sub-caso de objetos indiretos é que sua eliminação é tão prejudicial ao sentido do verbo, como o seria em qualquer outro caso de eliminação de complemento de um verbo transitivo direto, como "comprar" por exemplo.

Isto foi o que observei em muitos dados do inquérito nº360 e por isso é que certos complementos, não considerados tradicionalmente como objetos indiretos foram incluídos nos quadros 1 e 2, uma vez que estavam intimamente ligados ao verbo e seu apagamento

comprometeria, de certo modo, o sentido da estrutura.

As intuições de ROCHA LIMA, coincidem com as da proposta de BRANDÃO, exposta anteriormente em 1.2 e a partir da qual ampliei o quadro 1. (p. 6)

Um critério para inclusão de outros complementos preposicionados como objeto indireto circunstancial é que este complemento, exigido pela grade temática do verbo, como um de seus argumentos, tem um papel temático. Com esta ampliação um "locativo genérico" de tempo, espaço, direção seria o conteúdo semântico do papel temático dos verbos dos dados abaixo.

Além de conter um papel temático, "não interessa qual", seguindo o raciocínio de JACKENDOFF (1987), outro critério para admitir esse objeto indireto circunstancial é a possibilidade de sua equivalência pronominal, com pronomes pessoais ou dêiticos, como vimos anteriormente. (p.8)

Admitindo que há objetos indiretos circunstanciais, com papel temático, equivalentes a pronomes ou dêiticos, destacarei, abaixo, dados do inquérito nº 360, nos quais haveria este tipo de objeto indireto. É óbvio que o papel temático dos complementos verbais abaixo não são os mesmos do quadro 1.

Seguindo ROCHA LIMA, para quem há um complemento circunstancial em "Irei a Roma", diferente ao adjunto adverbial em "Jantarei em Roma", destacarei do inquérito nº 360, primeiro os complementos que estou chamando de objeto indireto circunstancial e a seguir os adjuntos adverbiais, que não têm papel temático.

2.1.2. OBJETOS INDIRETOS CIRCUNSTANCIAIS (+ papel Θ)

(40)	os mais velhos	estão entrando estão entrando	na na adolescência
(84) então		estamos	naquele negócio
(146) para		irem	para a escola
(148)	três dois	vão vão	para o colégio para o cursinho de matemática
(150)		saem e vão...	para Pinheiros
(153) e depois		volto	para casa

(157)	e:::depois	volto	para casa
(158)		fico	naquelas lides domésticas
(160)	agora à tarde	vão dois	para a escola
(162)	os que	ficam	em casa
(350)	o que	espera	por ele
(352)	se não	quiser ir	à escola
(363)		ficar	na cama
(356)		já colocado	nessa alternativa
(377)	ele já	ia	à escola
(423)	eu me	afastei	do serviço
(474)	eu	trago	para casa
(479)	eu	trago muito processo	para casa
(535)	eles	passariam	para o nível dois
(531)	a	partir	de
(528)	o pessoal	começa	com vinte a...
(657)		variaria	de acordo... com o dom...
(903)		chega	para ele
(923)	e aí	variando	de acordo com a necessidade
(1056)	também para	chegar	nessas pessoas

(1355)	ele	vai	ao jogo de futebol
(1358)	ele	joga futebol	com as crianças
(1358)		brinca	com as crianças
(1642)	as das seis	iriam se encontrar	com as das seis e vinte

Observando os dados acima percebe-se uma espécie de "trajecto" dos verbos de movimento aos seus complementos, os quais considero posições argumentais. Há então, uma complementação da "origem" ou "destino" para onde a ação do verbo se dirige. É o que acontece com verbos como "ir", "voltar", "esperar", "afastar", "passar", "entrar" e "começar", por exemplo, já incluídos anteriormente, no quadro 1 ampliado.

Nos demais verbos a estaticidade é expressa tanto pelo verbo como também pelo complemento, não havendo nenhum trajeto de movimento. É o caso de "estar", "ficar", os quais não tinham sido incluídos no quadro 1 e, por extensão, dos verbos "jogar" e "brincar". Estes últimos, aparecem em seqüências, como por exemplo (1358), nas quais embora não haja um "papel temático" característico de origem, destino ou local estático, há a subcategorização de um complemento, sem o qual a seqüência não teria sentido. Assim, se não houver a explicitação da companhia com a qual "se brinca" ou "se joga", pode ser que o "agente" esteja "brincando sozinho" ou "jogando sozinho".

É interessante observar que enquanto um argumento prototípico de verbo, como o objeto direto, pode ser apagado, (assunto este do qual tratei em minha tese de mestrado) os argumentos circunstanciais, ou objetos indiretos circunstanciais, de verbos como "entrar", "ficar" e outros dificilmente deixam de se realizar. Este é mais um argumento a favor da obrigatoriedade desses complementos e conseqüentemente da necessidade desses argumentos, junto a seus verbos, sendo portanto posições argumentais.

2.1.3. ADJUNTOS ADVERBIAIS

Conforme ROCHA LIMA, destacarei do inquérito nº 360, as expressões adverbiais, formadas por preposição e sintagma nominal, para mostrar a oposição destas aos complementos circunstanciais. A principal diferença entre os adjuntos e os complementos é que os primeiros não são exigidos pela grade temática do verbo,

constituindo assim uma informação adicional, enquanto os complementos são necessários na grade temática do verbo. Por isso, postulamos que enquanto os complementos têm papel temático, os adjuntos são destituídos deste.

Em (377), por exemplo, "ele já ia à escola de manhã", inferimos que enquanto "a escola" é uma posição argumental que têm papel temático, "de manhã" é uma posição não argumental, isto é, uma expressão sem função gramatical de argumento de verbo, que não tem papel temático. Sintaticamente "de manhã" e "já" são semelhantes, mas só destacarei abaixo expressões adverbiais preposicionadas.

ADJUNTOS ADVERBIAIS (- papel O)

(14)		vieram	ao acaso
(377)	ele	já ia	de manhã
(257)	eu	vejo	pelos meus
(897)	eu	vejo	pelo meu marido
(306)	a função dela é	me ajudar	com eles
(657)		variaria	de acordo com a... com o dom...
(923)	e aí	variando	de acordo com a necessidade do mercado
(236)	de um	correr	atrás dela
(1139)		leio	sobre isso
(1440)	eu	havia lido	sobre um novo método de alfabe- tização
(222)		encaminhá-la	para o caminho certo
(1393)	eu	estou procurando encaminhá-lo	para outra coisa

(1657) eu you com a senhora

(1305) eu gostaria de jogar no dente de leite

Um dos critérios para diferenciar o complemento circunstancial do adjunto adverbial é que os últimos ao invés de terem uma equivalência pronominal, têm uma equivalência adverbial (de modo, meio, assunto, lugar, companhia...). Assim em (14) o adjunto expressa o "modo" como vieram.

Em (257) e (897), estruturas com verbo "ver", considerado transitivo indireto, não temos realização do objeto direto e as expressões preposicionadas "pelos meus" e "pelo meu marido", são adjuntos e não argumentos do verbo ver.

Em (222) e (1393) o adjunto é um desdobramento do item lexical verbal, com uma redundância semântica até. Nestes dois dados é evidente a equivalência adverbial (corretamente, por exemplo) e a inviabilidade de substituição pronominal.

Em (236), dada a intransitividade do verbo "correr", é óbvio que "atrás dela" é um adjunto e não um complemento. "Atrás dela" não constitui um argumento do verbo "correr", por não ser necessário na grade argumental desse verbo; se o retirarmos não há prejuízo para a completude do item verbal, o que não ocorre por exemplo em "eu vou para casa" (este último um complemento circunstancial ou objeto indireto circunstancial).

Os outros casos de intransitividade do verbo (e conseqüentemente, de um adjunto, em posição não argumental, e não de um complemento) foram verificados no "corpus" do inquérito nº 360. Tais dados, com verbos intransitivos e adjuntos diversos, são destacados abaixo, para que sejam diferenciados (embora intuitivamente) os adjuntos dos complementos circunstanciais:

(352) se não quiser ir à escola então ele vai trabalhar... mas trabalhar o dia inteiro.

(375) comecei trabalhar... comecei trabalhar a dois anos... antes eu não trabalhava.

(426) eu trabalhava no serviço social do Estado.

(384) todo mundo querendo dormir mais tarde seis e meia quinze para às sete.

Além dos adjuntos acima grifados, todos não argumentais, verifiquei também um dado no qual fica evidente que o adjunto não preenche a grade argumental do verbo. Trata-se do dado (479)

abaixo, onde verifica-se a realização dos dois argumentos do verbo perguntar, sendo portanto considerada um adjunto, em posição não argumental a expressão "do quarto dele".

(339) ele acorda e te pergunta do quarto dele se tem aula.

Para os dados (1139) e (1440), com o verbo "ler" temos um contra-exemplo: o (1470) abaixo:

(1470) ele passa horas lendo.

No dado acima não poderia ser postulado nenhum elemento vazio adjacente ao verbo "ler", dada a impossibilidade de recuperação do conteúdo do elemento vazio, no contexto lingüístico, e também devido à completude semântica do verbo "ler" neste contexto. Assim em (1339) e (1440), o "assunto" sobre o qual se lê, é apenas um acréscimo de informação, não imprescindível para a grade temática do referido verbo.

Em (1657) com o verbo "ir" considere-se que por ser este um verbo de movimento, o locativo seria um argumento necessário, enquanto o adjunto de companhia não: (por isso, a inclusão do dado (1657) entre os adjuntos adverbiais sem papel temático).

A diferença aqui posta, a partir de ROCHA LIMA, aponta para a necessidade de um estudo mais aprofundado dos chamados adjuntos adverbiais, das gramáticas tradicionais.

Comparando (1358) "ele joga futebol com as crianças", (já incluído no quadro 2), com (1305) "ele gostaria de jogar no dente de leite", (que será incluído adiante, no quadro dos objetos indiretos oracionais) percebe-se que: enquanto, no primeiro, "com as crianças" suporta um determinado papel temático, isto não ocorre, no segundo, com "no dente de leite".

Não descarto aqui que, tal diferenciação entre complementos circunstanciais e adjuntos, (a partir da proposta de ROCHA LIMA e de algumas intuições sobre o papel temático e a grade argumental do verbo) é um tanto problemática. Faz-se, então, necessário que os chamados adjuntos adverbiais sejam revisitados pelos lingüistas, para que se revelem muitas "nuances" da língua, obscurecidas por análises simplistas de gramáticas tradicionais.

2.2. A PROPOSTA DE SOARES BARBOSA

Na sua "Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa", concluída por volta de 1803, cuja primeira edição data de 1822, SOARES BARBOSA, ao tratar da sintaxe de regência, diferencia verbos transitivos (de significação incompleta) e verbos intransitivos (de significação absoluta - não necessitando depois de si ou-

tras palavras lhe completarem o sentido). Para os primeiros, isto é para os transitivos, ao tratar do sintagma nominal preposicionado, SOARES BARBOSA diferencia três tipos de complementos:

- 1) o complemento terminativo, correspondente ao dativo latino;
- 2) o complemento restritivo, equivalente ao genitivo latino;
- 3) o complemento circunstancial, correspondente ao ablativo.

Deste três, apenas o 1º, isto é, o complemento terminativo, seria regido, dado que a regência está ligada a uma relação de determinação. (c.f. p.393).

"Reger quer dizer determinar, e demandar alguma couza" (SOARES BARBOSA, p.392).

Para SOARES BARBOSA apenas os complementos objetivos, (correspondentes ao acusativo latino, dos quais não trataremos aqui) e os complementos terminativos são regidos e determinados, por serem necessários para completar a significação dos verbos.

SOARES BARBOSA afirma que os complementos terminativos são introduzidos por preposições diferentes, uma vez que "as significações relativas são diferentes". (p.398) Isto coincide com a intuição "guia" deste trabalho, ou seja, com a intuição que os objetos indiretos são diferenciados pelo papel temático diferente.

É interessante que, ao tratar dos complementos terminativos SOARES BARBOSA, já naquela época, descartou a vantagem de um dicionário de verbos, apontando para a análise sintática conforme o contexto de ocorrência:

"Aqui seria o lugar próprio para fazer o catálogo de todas estas palavras de significação relativa, e das diferentes preposições com seus complementos, que depois de si pedem como termos de suas relações, como fez o Auctor da Grammatica da Lingua Castelhana, gastando nelle huma sexta parte de sua obra. Porém esta empresa para ser completa requeria hum largo diccionario, que, depois de feito, pouco aproveitaria aprendê-lo de côr. Para saber as preposições regidas destas palavras, basta reflectir em sua significação, consultar o uso vivo, e na dúbida os dictionários da Lingua".
(SOARES BARBOSA, 1830, p.399).

SOARES BARBOSA, admite estruturas com objeto direto-indireto, tal como expusemos no quadro 2, anteriormente, e aponta ainda, o complemento restritivo e o circunstancial.

Tais complementos para SOARES BARBOSA não seriam regidos e nem necessários à integridade gramatical da oração.

Quanto aos restritivos as exemplificações de SOARES BARBOSA não são com núcleos verbais e sim apenas nominais. Por este motivo, não aplicarei a complementos verbais a sua noção de complemento restritivo.

Quanto ao complemento circunstancial SOARES BARBOSA subdivide-os em dois grupos: Ao primeiro grupo pertenceriam todos os complementos circunstanciais relativos ao lugar, ao tempo e aos graus de afirmação, todos dizendo respeito à existência; ao segundo grupo pertenceriam os demais complementos circunstanciais relativos à quantidade, qualidade, modo, fim, e meios ou instrumentos, com que alguma couza se faz" (p.402). Estes últimos constituem atributos do verbo tais como modo, instrumento e fim, por exemplo.

Resumindo: na gramática de SOARES BARBOSA os objetos indiretos, considerados tradicionalmente, são chamados terminativos e os complementos circunstanciais, não pedidos pelo verbo são de dois tipos. À primeira vista parece que, os do primeiro grupo coincidiriam com o complemento circunstancial de ROCHA LIMA, enquanto os do segundo grupo coincidiriam com os adjuntos adnominais, sendo atributos do verbo e portanto, posições não argumentais.

Conclui-se que embora SOARES BARBOSA não considere o primeiro grupo de complementos circunstanciais, como argumentos do verbo, tal como foi feito na ampliação do quadro 1, não há grandes contradições entre as suas postulações e o critério pelo qual separamos os dados do inquérito nº 360, conforme o "tipo" de objeto indireto.

Generalizando as intuições de gramáticas diversas (clássica, filosófica, tradicional e até gerativa) considerarei que:

1º) há complementos verbais, introduzidos por preposição, que estão em posição argumental: são os objetos indiretos genuínos.

2º) há complementos verbais, também introduzidos por preposição, que também completam verbos, com papéis temáticos circunstanciais: são os objetos indiretos circunstanciais os quais considerarei estarem também em posição argumental.

As demais expressões preposicionadas, correspondentes aos adjuntos adverbiais de ROCHA LIMA e ao segundo grupo de complementos circunstanciais de SOARES BARBOSA (das quais tratamos anteriormente em 2.1.3) serão deixadas de lado aqui. Separei tais posições adjuntas apenas para fazer um contraponto destas posições não argumentais, com os demais complementos verbais preposicionados os quais considero posições argumentais.

3. INVERSÃO DE ORDEM: OBJETOS INDIRETO E OBJETO DIRETO

No quadro 3, abaixo, constatamos que o português não é uma língua de ordem rígida, havendo possibilidade de mudança da ordem considerada canônica. A aceitação da ordem S.V.OD.OI., como canônica, fundamenta-se na observação de SELLS (1985) para quem o argumento prototípico do verbo é o objeto direto e também no trabalho de TRAVIS, que aponta a direção na designação de caso, como um parâmetro de cada língua particular

QUADRO 3

OI. genuínos

(1276) eu	vou submeter	a ela	o currículo
(1443) eu	quis aplicar	nele	o método
(1106)	não pode tirar	das pessoas	Ø
	não pode tirar	Ø	os elementos
(339)	te pergunta		se tem aula

No quadro 2, os falantes fizeram uso da ordem canônica e os complementos do verbo foram lexicamente preenchidos. Quanto ao sujeito não nos preocuparemos neste trabalho se ele está ou não realizado.

No quadro 3 a inversão da ordem canônica em (1276), (1443) e (1106), mostra que a anteposição do objeto indireto, ao direto é admissível na língua.

Em (1106) observamos que houve uma alternância na não realização do objeto: primeiro foi apagado o objeto direto e depois o objeto indireto. Tais apagamentos tiveram suas posições facilmente preenchidas, devido à possibilidade de recuperação do conteúdo do elemento vazio, no próprio contexto lingüístico anterior, bem próximo às categorias vazias.

Além de complementos de verbo realizados como pronomes e sintagmas nominais, tivemos ocorrências de complemento de verbo em forma de oração. É o que chamaremos de objetos indiretos oracionais, conforme verificamos no quadro 4, abaixo.

4- OBJETO INDIRETO ORACIONAL

Quadro 4

(77)	o médico	está aconselhando	a não ter mais
(66)	eu	gostaria	de ter tido... mais irmãos
(75)		pensamos seriamente	em parar
(182)	Já	se cuidam	da higiene, de trocar de roupas
(228)	os outros	se incumbem	de colocá-la no lugar
(39)	tudo que eu	gostaria	que preenchesse
	agora talvez ele	goste	de ficar na cama até mais tarde
(1236)	o que a senhora	gostaria	de fazer
(1292)		gosta muito	de mexer com as coisas
(1295)		não gosta	de estudar
(1296)	ele	gosta muito	de desmontar coi <u>s</u> as e montar
(1299)	ele	gostaria	de ser jogador de futebol
(1305)	ele	gostaria	de jogar no den- te de leite

(1137)	eu	gostaria	de fazer orienta- ção educacional
(1313)	eu	não impedirei	de seguir
(1396)	eu	hesito	em pôr no balé
(1462)	ele	gosta muito	de desenhar
(1522)	eu	pensei	em fazer diplo- macia
(1568) e		pensando	em/contar com o meu pai

Das 18 ocorrências de orações, que desempenham função de objeto indireto, 11 são complementos do verbo "gostar".

Observamos que a maioria dos verbos, dessas orações encaixadas, encontram-se no infinitivo. Só há uma exceção:(391).

Trata-se de uma tendência observada no diálogo 360 que, a meu ver, deve ser confirmada ou refutada num corpus mais amplo e também em outras orações que desempenham função de argumento.

Todas as orações infinitivas, com função sintática de objeto indireto, do quadro 4, são introduzidas por preposição, e a única oração objetiva indireta, não introduzida por preposição é justamente a "391", na qual o verbo não está no infinitivo.

5 - OBJETOS INDIRETOS SEM PREPOSIÇÃO

Observamos, nos dados em anexo, ocorrências de OI em que a preposição foi apagada mesmo quando deveria ter existido, pelo menos em coerência à tendência que foi observada no quadro 1.

As ocorrências de apagamento da preposição, onde ela deveria estar presente, são todas com o verbo "precisar". Houve, então, a não realização da preposição "de", considerada uma preposição "dummy" nos contextos abaixo;

(320) mas, precisa ter igual

(819): porque tudo precisa sempre um advogado

(960) chega uma outra firma e diz assim: "preciso... um:: gerente de produção"

(1135) precisa-se ser artista

(1344) precisa praticar esporte

(1611) precisa praticar esporte mesmo precisa é necessário

Há outra ocorrência do verbo "precisar" sem preposição, mas não com o mesmo significado dos contextos acima. Trata-se do dado (1223):

(1223) a gente nunca pode precisar o tempo de ah ahn:: com
as crianças necessitando da gente não pode precisar
mesmo.

No contexto acima, (1223), "precisar o tempo" significa "dar exatidão" e não, "é necessário" como em (320), (818), (906), (1344) e (1611). Portanto, o verbo "precisar" quando significa "dar exatidão" não será considerado transitivo indireto. A significação de "ser necessário" é dada pelo próprio falante, como vemos em (1611), e o verbo "precisar", mesmo sem preposição, é considerado transitivo indireto.

6 - TOPICALIZAÇÃO DE OBJETO INDIRETO

No inquérito 360 observamos apenas uma ocorrência de topicalização de objeto indireto. Trata-se do dado (1244), abaixo:

(1244) mas eu acho que:: um trabalho assim... de gabinete... eu gostaria mais.

Os parâmetros para a postulação de uma única ocorrência de objeto indireto foram encontrados em estudos anteriores sobre as construções com tópico no português falado do Brasil. São os estudos de Eunice Pontes e Maria Luiza Braga.

A ocorrência pouco freqüente da construção com tópico -objeto indireto, já foi apontada por Braga.

Convém salientar que nas construções com tópico, há tendência de apagamento da preposição,

6.1. AS RELATIVIZAÇÕES

Um sub-caso de construções com tópico em português, quando o falante na verdade quer salientar o conteúdo de algum elemento da sentença, poderia ser o das construções relativas.

(1030) então ela diz:: os elementos que eu gostaria nor-

malmente são dos concorrentes

(1150) porque todo mundo tem um amigo que precisa

Nestas construções o argumento dos verbos "precisar" e "gostar" não estão realizados adjacentes a eles, à direita.

Se considerarmos a hipótese de que a categoria argumental do verbo, tem seu lugar de origem, à direita desse verbo, então poderíamos postular existência de uma categoria vazia nas estruturas acima. Embora isto seja uma característica da construção relativa na língua, seria coerente para uma análise generalizada e uniforme, da sintaxe do objeto indireto, não apenas a postulação da existência de CV (categoria vazia) em estruturas relativas, mas também o apagamento da preposição.

Assim, com apagamento da preposição nas construções com tópico e nas relativizadas a estrutura sintática tanto de construções com tópico, como de orações relativas seria a seguinte:

Y, X gostaria

Y, X precisa

A única diferença das estruturas acima, quando houvesse tópico ou relativização seria que no primeiro caso a inserção da preposição é admissível e aceitável, enquanto nas relativas a inserção da preposição comprometeria a característica do português falado no Brasil, podendo até ser considerada uma "hiper-correção" ou até "afetação".

(1150) Todo mundo tem um amigo de quem precisa

(1130) Os elementos de que (dos quais) eu gostaria são dos concorrentes.

No caso do tópico, porém, nenhuma "afetação" ou "hipercorreção" se evidencia. Assim, após a inserção da preposição, o dado abaixo não causa estranheza:

(1244) De um trabalho assim de gabinete eu gostaria.

7 - OBJETOS INDIRETOS NÃO REALIZADOS FONETICAMENTE

Admitidos também por BACELAR (1987), os objetos indiretos não realizados foneticamente, são categorias vazias que embora

não se realizem explicitamente, estariam presentes na estrutura sintática. Tais categorias vazias poderiam ser consideradas elipses (Halliday, 1976) uma vez que no "corpus" analisado houve sempre a possibilidade de recuperação do elemento vazio, no próprio contexto lingüístico.

A facilidade de recuperação do conteúdo lexical do elemento vazio torna empiricamente lícita e legítima a postulação de sua existência na estrutura sintática. Outro argumento a favor da existência da "categoria vazia" como argumento de um verbo é a sua equivalência pronominal ou seja, a possibilidade de lexicalização de um pronome, onde a categoria vazia é postulada.*

Conforme verificamos no corpus do inquérito 360, a categoria vazia ou o sintagma nominal não realizado foneticamente, na posição canônica, pôde ser recuperada porque já tinha sido mencionada anteriormente, pelo falante. Então, no diálogo 360, a categoria vazia é sempre "um ítem lexical" que não precisou ser repetido e não deveria ser repetido para conservação da elegância da linguagem. Dada a menção anterior é que este elemento vazio pode ser recuperado.

No quadro 5, abaixo, estão configuradas estruturas com categorias vazias na posição de objeto indireto:

QUADRO 5

(78)		nós	estamos pensando	Ø
(387)	e agora realmente	ele não	gosta muito	Ø
(403)	e realmente	a menina	gosta muito	Ø

* Argumentos empíricos, teóricos e sintáticos para a postulação de categoria vazia na posição de objeto direto, numa abordagem sob a luz da gramática gerativa, encontram-se na tese de mestrado sobre o assunto (GREGOLIN G.R.M. 1988, p.48-54).

(409)			gosta muito	Ø
(500)	a menina		precisando	Ø demais lá
(476)			acarreta	Ø mas muití <u>s</u> simo
(1191)			gosta	muito
(1239)	eu		gosto	Ø
(1138)	eu		gosto	Ø
(1411)	ela		gosta assim	Ø
(1423)	via as figuras da pré-história	e	gostava muito	Ø
(1429)	então	sempre	gostou	Ø
(1436)		ele	gosta demais	Ø
(1465)		ele	gosta	Ø
(1467)		ele	gosta realmente	Ø
(1577)		eu	gostei	Ø

Das 16 ocorrências com verbos sem argumento realizado, à sua direita, 13 são com verbo "gostar" e uma com o verbo precisar, os dois verbos mais frequentes no inquérito 360.

O quadro 5 evidencia uma tendência maior de realização de advérbio, adjacente ao verbo, quando o argumento deste verbo não está realizado. Talvez esta seja uma estratégia de preenchimento intuitivo que o falante faz. Assim, estes advérbios estariam preenchendo descursivamente os elementos vazios, embora não os preencham sintaticamente.

Esta hipótese também precisa ser confirmada ou refutada a partir de um corpus maior para análise.

A seguir faremos transcrições lineares para obter o conteúdo da categoria vazia em posição de objeto indireto, postulada no último quadro.

- (78) pensamos seriamente em parar... então o médico esta aconselhando a não ter mais... então nós estamos pensando _____ estamos pensando.
- (387) (que) eles acordam cedo mesmo... e agora realmente ele não gosta muito _____
- (390) ele não eu pus em uma escola ele não gostou daquela aí eu achei que realmente a escola não preenchia tudo...
..... foi visto que aquela era a melhor..... (403) e realmente a menina gostou muito _____
- (500) ... mas realmente nós estamos precisando de muita gente (está precisando - demais)...
- (1239) eu... gostaria de fazer orientação educacional... sabe eu gosto--- eu leio... sobre isso
- (1191) ele gosta (dela) gosta MUITO ()
- (1411) pois é ela toca piano por obrigação... porque a vocação dela é...
ela gosta do piano
ela gosta:: assim para acompanhar no bailado porque ela toca dançando.
- (1423) quando ele não sabia ler ele lia mui/ ele via as figuras da pré-história e gostava muito.
- (1429) os livros éh:: coleções:: uma e outra que a gente tem... eh:: sobre a formação do mundo, sobre a evolução do homem e tudo mais mas por gosto dele ele se interessava muito por aquela figura assim... ah:: disforme do homem pré-histórico dos animais pré-históricos e tudo mais então ele gostou -- agora que ele aprendeu.
- (1436) meu filho está nessa fase...
adora
é impressionante
é... então ele gosta--- demais agora ele com seis anos... e ele aprendeu a ler...

(1465) ele desenha todos os animais pré-históricos com todas as características o nome de cada um... a era em que viveu ele gosta... ele gravou muito bem.. ele gosta--- realmente

(1577) e ao terminar o normal eu logo optei pela Pedagogia que era um curso assim que dá uma cultura... geral boa não é... ah o nosso curso foi bem dado e tudo mais e eu gostei--- e não fiz outra:: outras especializações...

Pelo que observamos, nas transcrições lineares acima, existe um elemento anterior, um referente anterior que funciona com o antecedente da categoria vazia e que pode preencher o argumento não realizado dos verbos de complemento vazio.

Adiante, entre parênteses, estão esquematizados os argumentos dos verbos do quadro 5, recuperando, no contexto linguístico anterior, o conteúdo dos elementos vazios e lexicalizando-os, não arbitrariamente. O antecedente, que permite a recuperabilidade da categoria vazia objeto indireto está em distâncias diversas e não se pode precisar qual a distância limite para ocorrência do antecedente do objeto indireto vazio. Às vezes o antecedente é até verbal mas depois subentendido como argumento. É o que ocorre no dado abaixo:

(387) eles acordam cedo mesmo... e agora realmente ele não gosta muito...

O assunto "acordar cedo" vinha se estendendo de modo que a "falta" do argumento desse verbo não causa estranheza. O argumento vazio é facilmente recuperável. Ninguém terá dúvida, ao ler este trecho, que, aquilo de que o menino não gosta é acordar cedo. Logo uma oração objetiva indireta é recuperada como argumento e também complementos oracionais podem estar vazios, isto é não realizados. Isto porque também as orações preenchem argumentos e têm papel temático.

Já em (390) a justificativa para a não realização do argumento do verbo "gostar" é que o falante já havia mencionado, em

curto espaço de fala, "escola" "daquela, "escola" e "aquela": quatro itens lexicais para o mesmo referente (a escola onde as crianças estudavam).

Em (500) o objeto indireto foi apagado após um verbo que já havia sido mencionado, imediatamente antes, com o mesmo argumento. Neste caso então, evitou-se a repetição do mesmo argumento, do mesmo verbo. O verbo por sua vez foi repetido para reforço e encaixamento do advérbio.

(500) estamos precisando de muita gente, (está precisando demais).

É o mesmo assunto geral, do qual está se falando, que completa o argumento também do verbo gostar em (1238).

Em (1411) o argumento "piano" também não se realiza porque, já mencionado duas vezes anteriormente, está claro para o ouvinte e não precisa ser repetido.

Quando o outro sabe do que se está falando, isto é, quando o mesmo assunto se estende por um longo período do diálogo, então a ocorrência de argumentos vazios é mais frequente visto que sua falta não prejudica a compreensão.

No inquérito 360, quando L2 passa a relatar que o "filho pequeno" gosta de animais e figuras pré-históricas se estende demasiadamente no mesmo assunto e neste trecho foram verificadas quatro ocorrências do mesmo argumento vazio, com o mesmo verbo: "gostar". (1423), (1429), (1436) e (1465).

Vejamos os argumentos vazios recuperados:

- 387 x não gosta muito (de acordar cedo)
- 390 x gosta muito (daquela escola)
- 500 x está precisando demais (de muita gente)
- 1238 x gosta (de orientação educacional)
- 1411 x gosta (de piano)
- 1421 x gosta muito (das figuras da pré-história)
- 1429 x sempre gostou (das figuras da pré-história)
- 1436 x gosta demais (das figuras da pré-história)
- 1426 x gosta realmente (das figuras da pré-história)
- 1577 x gostou (do curso).

8 - RESULTADOS ESTATÍSTICOS

Tendo observado ocorrências de objeto indireto no corpus do inquérito 360 os seguintes resultados estatísticos foram obtidos:

natureza do complemento verbal	número de ocorrências	Percentual
Objetos indiretos genuínos em posição canônica	37	30,32%
Objetos indiretos circunstanciais	29	23,77%
Objetos indiretos coocorrendo com objetos diretos, sem inversão de ordem	09	7,37%
Objetos Diretos e indiretos com inversão de ordem	04	3,27%
Objetos indiretos oracionais	18	14,75%
Objetos indiretos sem preposição	06	4,91%
Objetos indiretos vazios	16	13,11%
Objetos indiretos topicalizados e relativizados	03	2,45%

122

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DADOS

A tendência geral para o português falado observada no inquérito 360 é a ocorrência de objeto indireto como sintagma nominal, em posição canônica, à direita do verbo, como complemento único desse verbo; 53% dos casos, dos quais 30,32% são objetos genuínos e 23,77% são os objetos indiretos circunstanciais.

A introdução do objeto indireto com preposição apareceu também como tendência marcante, enquanto nenhuma ocorrência de

"lhe" foi realizada no corpus que analisamos. Poucas foram também as realizações de objeto direto com outros pronomes, mas a equivalência pronominal sustentou-se para os dados do português do Brasil.

Quanto à topicalização e relativização do objeto indireto em apenas 2% dos casos, uma baixa frequência, conforme já havia constado BRAGA em seu trabalho, não notamos outra peculiaridade além daquela de destacar ou evidenciar o próprio tópico discursivo.

Para verificar, em um corpus ampliado, o que está ocorrendo com o objeto indireto no português falado é preciso considerar como ponto de partida que a transitividade do verbo não é algo intrínseco do item lexical, isto é, não há uma lista de verbos transitivos diretos e outra de transitivos indiretos, mas há uma tendência única na maioria dos casos. Os verbos "gostar" e "precisar", com maior frequência de uso no inquérito 360 são considerados transitivos indiretos exigindo para completarem-se um complemento introduzido por preposição. Mas, no próprio inquérito 360 tivemos uma ocorrência de verbo "precisar" que não se enquadra nos complementos indiretos. É o dado(1223) anteriormente citado e repetido abaixo.

(1223) a gente nunca pode precisar o tempo.

A equivalência pronominal deste dado (a gente nunca pode precisá-lo) exclui a possibilidade de considerar este verbo como transitivo indireto. Isto mostra que a transitividade do verbo deve ser decidida através do exame do contexto linguístico em que o verbo ocorre, noção esta já presente na gramática de SOARES BARBOSA.

Incluimos nos dados discutidos na primeira parte do trabalho alguns que, até agora, tem sido considerados adjuntos adverbiais diversos. A adoção desta hipótese foi motivada por dois estudos distantes: de um lado a posição clássica de BRANDÃO, e a tradicional de ROCHA LIMA e de outro a posição recente de JACKENDOFF sobre o papel semântico do complemento de verbos.

Considerando que todo complemento preposicionado, exigido pelo verbo como um argumento, pode ser um objeto indireto, podemos considerar até locativos como objeto indireto, ou como complementos de verbo, com preposição e com um papel relevante.

Objeto indireto passa a ser então um complemento integrado ao verbo que lhe completa o sentido.

Este complemento acoplado ao verbo, via preposição, pode lexicalizar-se como pronome pleno. E as diferentes equivalências pronominais revelam as peculiaridades de cada objeto. Entre estas particularidades há algo mais do que a simples função sintática: há um papel semântico diferente nas diversas realizações de complementos preposicionados de verbos.

Esta percepção do papel temático do complemento de verbo é ainda intuitiva e por isso não foi minha pretensão, nomear aqui o papel temático que sustenta cada objeto indireto do inquérito 360.

Halliday (1985) tece considerações sobre o papel dos complementos que se ligam ao verbo através de preposições, (p.132-144), mas por considerar que as relações temáticas precisam ser melhor definidas nas gramáticas, não detalharei o assunto. Só um trabalho exaustivo e abrangente poderá estabelecer alguma sistematicidade.

Em um texto recente, de 1987, sobre as relações temáticas na teoria linguística, JACKENDOFF afirma :

"The notions of o role and o marking, originally based on thematic relations, are now central.

... Given the importance of these notions, it is crucial to find out what they really are... (p.371)

Com esta afirmação fica patente que não estão claros quais os papéis possíveis e nem os critérios para designá-los.

Mesmo nos trabalhos em sintaxe formal o critério tem sido a intuição, o que JACKENDOFF não nega que seja válido, como ponto de partida.

O estudo das relações temáticas é um problema para a semântica, mas é preciso salientar, na gramática, que cada complemento de verbo tem um papel temático e no caso do objeto indireto a pre-

posição tende a ser também responsável pela sua designação.

Embora não tenha pretendido, aqui nomear os papéis temáticos que cada complemento preposicionado do inquérito 360 sustenta, o que demandaria outro tipo de pesquisa, assumirei que cada objeto indireto das 112 ocorrências tem um papel temático dependente da preposição e conseqüentemente do verbo.

JACKENDOFF afirma que há muitos tipos de argumentos para os quais não há nomes tradicionais. (p.378)

Embora não haja sistematicidade na especificação de papéis temáticos devemos lembrar que cada papel de cada complemento só pode ser definido, conforme o contexto sintático de ocorrência deste complemento.

JACKENDOFF alerta para que não se crie um papel temático para cada verbo e sugere que consideremos o ambiente semântico em que cada verbo aparece. Exemplifica com o dado abaixo em que há uma meta, mas esta meta não está explícita:

John climbed the mountain. (p.378)

Segundo JACKENDOFF, a meta é o topo da montanha e não a própria montanha.

Desse modo, ao considerar "ao jogo" como complemento verbal preposicionado ou, genericamente, objeto indireto em "ir ao jogo", ou ao considerar "as crianças" como objeto indireto em "brinca com as crianças" a intenção é captar por um critério intuitivo que há um complemento exigido pelo verbo com um determinado papel, mas que papel é este ainda não foi possível determinar.

Não incluímos no estudo de dados as ocorrências de reflexivos "me" e "se" por considerarmos que em todos os casos, em que tais pronomes aparecem no inquérito 360, os mesmos desempenham funções de objeto indireto e não objeto direto. O critério usado para essa análise foi baseado na hipótese de que quando o pronome está indexado ao sujeito sua função é de objeto direto, uma vez que com o pronome "lhe" é impossível tal indexação.

Assim, é possível indexar sujeito e reflexivo "se" com função de objeto direto e como vemos abaixo, com "lhe" a indexação com sujeito torna a seqüência inaceitável.

(1415) ela se realiza um pouquinho.

i i

ela lhe realiza um pouquinho.

i i

Quanto à estrutura com tópico (1244) o conteúdo do objeto topicalizado tinha sido mencionado antes. Seu status informacional portanto não é novo, embora o item lexical topicalizado seja uma espécie de resumo do assunto que vinha se desenvolvendo.

(BRAGA p.401)

Convém esclarecer que não inclui aqui expressões idiomáticas, as quais estou considerando, por exemplo:

(2) a senhora procurou dar espaço de tempo entre um e outro.

(956) que vai tomar conta da fazenda do pai.

(1380) é aquela que toma conta do pessoal.

(1194) tomar conta só tomar da casa

(616) umas trinta pessoas mais ou menos... que entraram com mandado de segurança

Tanto em "entrar com mandado de segurança" como "tomar conta", haveria uma fusão do verbo com o objeto, formando expressões cristalizadas na língua e por isso idiomáticas, para as quais uma análise regular não funciona. Isto porque há problemas na marcação temática. Sobre este assunto assim se expressa LOBATTO. (1986):

"A subcategorização implica marcação $\emptyset$ ". Isto quer dizer que todo complemento de um núcleo recebe marcação $\emptyset$ do núcleo. A exceção são as expressões idiomáticas como "tirar proveito da" situação, apesar de se poder dizer que o sintagma "tirar proveito de" atribui papel O/ ao SN da situação. Para cobrir essa exceção CHOMSKY cria um papel arbitrário, simbolizando-o com para os não argumentos que são subcategorizados pelo núcleo (como proveito em "tirar proveito de"). Com essa postura mesmo nas expressões idiomáticas cada posição subcategorizada é uma posição $\emptyset$ e elementos como "proveito" são classificados como quase argumentos.
(LOBATTO, 1986, p.440)

Deduz-se então que se um elemento tem papel temático ele é um argumento. Não nos estenderemos nas expressões idiomáticas. Seria preciso um "corpus" maior para que pudéssemos fazer outras generalizações.

Em resumo, admitimos intuitivamente, que no inquérito 360 há muitos sintagmas nominais introduzidos por preposição que são complementos de verbos e podem ser considerados argumentos destes

verbos porque têm um papel semântico, mas não foi possível precisar a diferença destes papéis nas 112 ocorrências.

Apenas intuitivamente pode-se inferir que os complementos preposicionados de verbo têm diferentes papéis temáticos.

Em contacto com um corpus natural do português falado, e observando verbos acompanhados de complemento preposicionados, verificamos que nenhum elemento entrou no espaço entre a preposição e o sintagma nominal. Portanto no corpus 360 tivemos manutenção da adjacência de preposição e sintagma nominal em todos os casos.

Se as reflexões aqui contidas inclinaram-se para a sintaxe, pelo menos fica claro que, no estudo da língua falada, também há lugar para a análise gramatical.

A N E X O

"CORPUS analisado"

- (2) a senhora procurou dar
espaço de tempo entre um e outro
- (14) vieram ao acaso
- (25) dado este fator nos acostumamos a muita gente
- (40) estão entrando na ... os mais velhos estão entrando agora
na adolescência e ...
- (55) nós mantemos assim um diálogo bem aberto com as crianças....
- (58 - 62) o futuro pertence a Deus e não a nós
- (66) mas gostaria demais de ter tido ... mais irmãos
- (70) tínhamos pensa::do ... numa família maior
- (75) é (pensamos) seriamente em parar.
- (77) então o médido está aconselhando a não ter mais
- (78) então nós estamos pensando $\emptyset$
estamos pensando $\emptyset$ não oficialmente
- (88) é precisa estar realmente convencido disso
- (84) então estamos naquele negócio
- (92) mas gostaríamos demais de mais filhos
- (113 - 114) eu não tenho nenhuma tarde para mim
- (146) para irem para a escola
- (148) três vão para o colégio e dois vão para uma ... um cursi-
nho de matemática
- (150) saem ... e vão ... para Pinheiros
- (152) quando não é dia do meu marido ir para a faculdade
- (153) ... e volto para casa
- (157) e :: depois volto para casa

- (158) ... e fico na::quelas lides domésticas
- (160) agora à tarde vão dois para a escola
- (162) os que ficam em casa têm atividades extras
- (173) manter contato com entidades aqui do bairro
com os pais dos alunos
- (182) já se cuidam de higiene de :::... trocar
rou..pa todo esse negócio
- (200) toma conta ... precocemente não? das !! atividades dos
irmãos
- (205) ela ... olha pelos irmãos
- (209) ela cuida desses
outros
- (212) e cuida de si
- (220) só para nos julgar
- (222) ... encaminhá-la ... para o ... caminho certo
- (228) os outros meninos não se incumbem de colocá-la no lugar
dela?
- (236) aquela folia assim de um correr atrás dela
- (256) eu vejo Ø pelos meus
- (258) um só sabe ... falar de outro
- (306) não vivem em função deles
por eles
- (306) a única função dele é me ajudar com eles
- (320) mas precisa ter igual
- (339) ele acor::da ... e te pergunta do quato dele se tem au-
la
- (350) o que espera por ele
- (351) a alternativa que a gente dá para ele
- (352) se não quiser ir à escola
- (356) e já ... colocado assim nessa alternativa.
- (358) que que eu vou dizer para ele
- (363) talvez ele goste de ficar na cama.
- (377) ele já ia à escola de manhã

- (388) ele não gosta ∅ muito e e e a gente cria um impasse para a gente
- (389) eu pus em uma escola ele não gostou daquela ∅
- (391) tudo ... que eu gostaria que preenchesse
- (404) realmente a mesma gosta ∅ muito
- (409) mas não não tem gosta ∅ muito
- (423) e quando as gêmeas nasceram ... eu ... me afastei do serviço
- (469) vocês precisam de pessoal né
- (473) acarreta mais trabalho para vocês?
- (476) acarreta ∅ mas muitíssimo ...
- (479) cria muito problema com as crianças
- (482) da muito ... problema com eles
- (489) para dar uma comida para o outro
- (499) mas realmente nós estamos precisando
- (500) de bastante gente ... (está precisando ∅ demais lá)
- (528) o pessoal que está agora começa
com vinte a :: vinte bê :: e assim vai indo
- (531) a partir do vinte a e vinte bê
- (535) eles passariam para nível dois ...
- (655) quer dizer eu acho que isso in/independência da ... variaria de acordo com a com a :: ... com o dom de cada pessoa com o interesse de cada pessoa né?
- (693) são meio ausentes na hora de ... entrar pelos vencimentos
- (697) então na hora de lutar pelos acontecimentos
- (775) e tem que atender aos meus assessores
- (819) precisa sempre um advogado
- (897) eu vejo pelo meu marido
- (900) as firmas precisam ... de um em/de um caso
- (902) um banco precisa de um diretor de banco
- (906) ou então chega uma firma e diz assim "preciso" ... um :: um gerente de :: ... de produção

- (923) e aí variando de acordo com :: com a necessidade do mercado
- (950) o estudante que se dedicou à Engenharia ... Agronomia ele gosta ... do interior
- (956) que vai tomar conta da fazenda do pai
- (1020) então :: uma firma XIS..., precisa de um determinado elemento ípsilon por exemplo
- (1030) os elementos que eu gostaria ... normalmente são dos concorrentes
- (1055) e conversar com a pessoa diretamente
- (1075) aí eles falam diretamente com a pessoa
- (1112) tem que falar com essa pessoa e agir com essa pessoa
- (1117) a própria firma quando se gostar do atendimento
- (1135) precisa-se ser artista
- (1150) porque todo mundo tem algum amigo ... (que precisa)
- (1169) ele precisava optar pela dedicação
- (1188) ele se dedica muitíssimo a ... tanto à ... carreira de procurador como de professor ...
- (1190) ele gosta (dela)
- (1191) gosta muito
- (1194) tomar conta só tomar
da casa
- (1218) as crianças dependem muito de mim
- (1223) a gente nunca pode precisar o tempo (OD)
- (1224) com as crianças ... necessitando da gente
- (1236) o que a senhora gostaria de fazer
Interessante a preposição
* do que a senhora gostaria de fazer
- (1137) eu ... gostaria de fazer orientação educacional
- (1138) eu gosto ... ei leio sobre isso
- (1260) ... gosta de desenho
- (1169) ela precisava optar pela dedicação

- (1276) eu vou submeter a ela :: ... o currículo exigido
- (1291) o menino gosta muito de mecânica
- (1292) gosta muito de mecânica gosta muito de mexer com coisas
- (1293) e ::: gosta mais da parte prática
- (1295) e ::: ... não gosta de estudar
- (1296) ele é capaz mas não gosta de estudar ... e ele gosta muito :: de demonstrar coisas e montar ...
- (1299) ele gostaria de ser jogador de futebol
- (1300) ele ::: torce pelo Palmeiras
- (1305) ele gostaria de jogar no dente de leite
- (1310) não impedirei de seguir
- (1313) eu :: não impedirei de seguir ...
- (1344) precisa praticar esporte
precisa é necessário
(no sentido de é necessário (sem preposição)
- (1355) ele vai ao jogo de futebol
- (1358) ele joga futebol com as crianças brica com as meninas
- (1367) cada um torce para o seu
- (1380) é aquela que toma conta do pessoal
- (1393) eu estou procurando encaminhá-la para outra coisa
- (1396) eu hesito em pôr no balé

OI. oracional

- eu hesito nisso
e não hesito isso
- (1410) e gosta do piano
- (1411) ela go::sta assim
- (1420) o Luís gosta ... da história do homem
- (1423) ele via as figuras da pré-história e gostava muito...
não repetição de argumentos - mesmo que a circulação
do complemento elíptico se faça com um complemento com
outra função gramatical
- (1426) ele se interessava muito por aquela figura assim.....
- (1429) então ele sempre gostou Ø
- (1436) então ele gosta Ø demais

- (1440) eu havia lido um :: sobre um novo método de alfabeti-
zação
- (1443) e ::: quis aplicar nele esse método
- (1462) ele gosta muito de desenhar
- (1464) ele gosta ø
- (1465) ele gosta ø
- (1467) ele gosta realmente
- (1470) ele passa horas lendo
- (1524) eu pensei em fazer diplomacia sempre
- (1493) ele pergunta para os irmãos
- (1495) para falar com ele
- (1523) eu pensei em fazer diplomacia
- (1568) eu comecei o colegial pensando ... em medicina .
- (1568) e pensando em contar com o meu pai
- (1574) eu logo optei pela pedagogia
- (1577) o nosso curso foi bem dado e tudo mais e eu gostei ...
- (1596) e gosto gosto muito ... da :: psicologia da criança...
do adolescente
- (1611) ou precisa papo mesmo
- (1617) eu posso buscá-las para a senhora
- (1642) as das seis iriam se encontrar com as das seis e vinte
- (1657) eu vou com a senhora *

* Este Corpus encontra-se na íntegra no inquérito nº 360
(vol. II - p- 136 - 178)

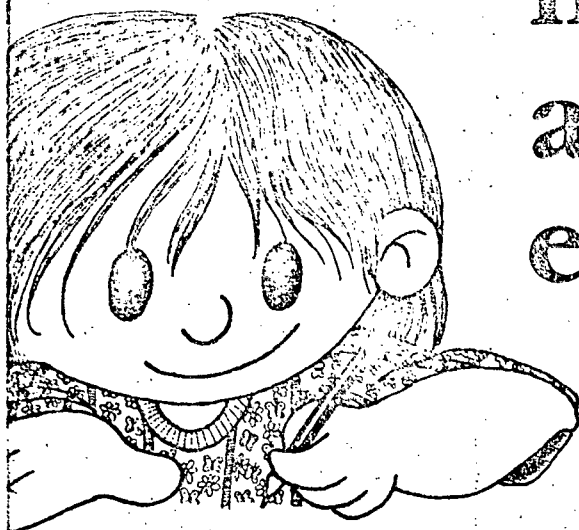
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACELAR, do Nascimento. MF. Contribuição para um Dicionário de Verbos do Português. Novas Perspectivas Metodológicas. Centro de Linguística de Lisboa. Lisboa, 1987.
- BLANCHE BENVENISTE, C. "Des grilles pour le Français Parlé" in Recherches Sur le Français Parlé, 2: 1979, 163 - 206
- _____ Place des analyses grammaticales dans l'étude de la langue parlée. Freiburg. Université de Provence. 1987. ms. inédito
- _____ et alii. Pronom et Syntaxe. L'approche pronominal et son application du français. SELAF. Paris, 1984
- SOARES BARBOSA. J. Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa. Lisboa. 1830
- BRAGA, M.L. Construção de Tópico de Discurso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986. ms inédito
- BARRENECHEA, AM & ORECCHIA, T. La duplicacion de objetos directos e indirectos en español hablado en Buenos Aires. In: Romance Philology. 22 (1): 58 - 83. 1987
- CASTILHO. A & PRETI. D. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Vol. III 1987.
- _____ Para uma gramática do português falado. UNICAMP, ms, inédito
- CUNHA, C. Gramática do Português Contemporâneo, Belo Horizonte. 1978
- GREGOLIN G. R. M. A categoria vazia na posição de objeto em português: uma abordagem gerativa representacional. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1988.
- HALLIDAY & HASAM. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- JACKENDOFF. R. The status of thematic Relations in Linguistic theory. Linguistic Inquiry. 18 (3): 369 - 411, 1987.
- LEMLE, M. Pronomes, Anáforas Zero: observações sobre uma mudança lingüística DELTA I (1/2): 121 - 4, 1985.
- LOBATO, L.M.P. Sintaxe Gerativa do Português. Da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação. Rio de Janeiro, Vigília, 1986.

- PONTES, E. O tópico no português do Brasil. Campinas, Pontes 1987.
- ROCHA LIMA, C. R. Gramática Clássica da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1972.
- SELLS, P. Lectures on Contemporary Syntactic theories. Stanford 1985
- STOWELL. T. A. Origins of Phrase Structure, 1981, Tese de Doutorado, MIT
- TRAVIS, L. Word Order Change and Parameters. Cambridge, Massachusetts. sd.ms 12p-

ção de textos

nos primeiros anos de escolaridade



Reny Maria Gregolin Guindaste*

Acabada a cartilha e tendo este aluno se apropriado mecanicamente da escrita (quando reconheceu o material escrito e copiou), o professor julgou que estava alfabetizado e era capaz de produzir um texto. Então, pediu que ele fizesse, como tarefa, um texto sobre o assunto discutido em sala, com o seguinte título: o problema de quem mora perto de uma fábrica.

O texto do aluno foi o seguinte:

"Perto da minha casa havia 15 fábricas. Fecharam 4. Quantas ficaram?"

Isto ocorreu porque a escola não considerou a continuidade do processo de alfabetização e não considerou a produção de texto como parte do processo. Foi sem dúvida uma cobrança precipitada de produção de texto escrito, dado o tipo de encaminhamento da alfabetização, com cartilha.

Para casos de bloqueios deste tipo, há remédio através de um programa de emergência, num trabalho quase terapêutico de construção da linguagem, através da interação e com atividades variadas de língua. Mas não são casos como este que, embora dolorosos de denunciar, estão sendo encaminhados para clínicas, principalmente de fonoaudiologia, por serem erroneamente considerados patológicos. Para fonoaudiólogos estão sendo encaminhados casos de crianças que estão construindo hipóteses sobre a escrita, e estes profissionais passam a dar aulas particulares de alfabetização, a seu modo, como forma de terapia, sem muitas vezes saberem que a criança está construindo as hipóteses de escritas, que a escola não tem respeitado.

O dado abaixo, de uma criança de escola particular, foi produzido no interior de uma clínica de fonoaudiologia.

A babá dá bôla.

cala (casa)

bola (bola)

meaco (macaco)

rdô (rato)

caleda (caneta)

ubo (urso)

(B.B.M. 7 anos 12-3-90)

Para evitar tais distorções é preciso que o professor seja o escriba do texto da criança, desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, a criança que vem para a escola e que ainda não se apropriou do conhecimento de que a escrita é alfabética, que ainda não se apropriou do conceito de representação da escrita e que só desenha e rabisca, deve produzir seu texto oral e o professor deve registrar o texto da criança. Aos poucos, desde que haja respeito à construção de hipóteses pela criança, esta se aventura na escrita.

Vejamos a caminhada de um aluno de escola pública, alfabetizado sem cartilha, con-

forme a proposta pedagógica da equipe de ensino de primeiro grau da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná:

1 - O aluno desenhou, após um passeio da turma nos arredores da escola, e produziu um texto oral, que a professora registrou:

"As crianças foram ver a máquina. Fernanda não conseguia pular e a Rosicler ajudou"
(Jean - março de 1988)

2 - Na mesma situação, três meses depois, o aluno se arriscou a escrever o texto e a professora transcreveu, juntamente com ele, a partir do desenho.

"A LIA IASAI PASA EMI LE JUO
A Lia ia sair passear e me levou junto".
(Jean - junho de 1988)

3 - No final do mesmo ano, diante de uma sequência de desenhos em quadrinhos, este mesmo aluno escreveu:

O fantasma e a bruxa

A bruxa estava dormindo, ela sonhava com o gato dela que morreu e o gato dela morreu no acidente de carro.
E o sonho dela virou um fantasma e jogou a bolinha do sonho dela.
E ela acordou e ficou admirada.

(Jean - dezembro de 1988)

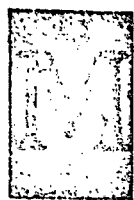
Apesar dos chamados "erros" de ortografia e de apresentação formal, os quais devem ser respeitados como hipóteses de construção da escrita, e de alguns problemas de clareza principalmente no último texto, pode-se avaliar positivamente a caminhada deste aluno que, sem dúvida, está produzindo textos

... A GENTE VIU UMA LAGARTIXA!
ESCREVE, VAI!



A produ

A produção de textos na fase inicial de escolarização é elemento fundamental no processo de formação do indivíduo. Entretanto a metodologia tradicional não tem tido sucesso. É necessário um encaminhamento pedagógico que favoreça a criatividade, o conteúdo e a construção do texto. Valorizar a qualidade é primordial.



eu objetivo aqui é refletir sobre a produção de textos de crianças na fase inicial de escolarização. Tal reflexão poderá ser feita intuitivamente, por qualquer professor, considerando um falante da língua, independentemente dos conhecimentos teóricos da Linguística.

A atenção prioritária, que deve ser dada ao texto da criança, tem como fim último resolver o tão falado fracasso escolar na "redação", fato este que, de modo alarmante, continua sendo constatado em vestibulares. Se após onze anos de exercícios escolares de língua o aluno não consegue produzir um texto, então alguma coisa está errada. E é este fracasso escolar o grande argumento empírico que justifica o repensar da prática do ensino de língua na escola, desde a alfabetização. Este é um trabalho que não pode se perder por outras áreas. Isto quer dizer que, embora outras áreas do conhecimento sejam tocadas no início do processo de escolarização, a alfabetização e, portanto, o trabalho com a língua deve ocupar o espaço maior.

Apesar das inúmeras preocupações com alfabetização nos últimos tempos, os estudos apresentam conteúdos repetitivos e a preocupação de grande parte dos professores ainda se concentra no problema gráfico. Isto faz com que o "erro" ortográfico da criança continue sendo enxergado como um espinho num arbusto, enquanto o professor não chega a ter a visão completa da

floresta, que seria o texto significativo da criança.

Outro agravante do problema é que o professor insiste em apresentar à criança uma língua com uma imagem distorcida, imperfeita e artificial, através das cartilhas. Existe uma falta de coragem para abolir a e, por motivos diversos, uma sensação de necessidade de mantê-la, justificada pelo despreparo acadêmico para substituí-la. Isto, porém, não justifica continuar alfabetizando com cartilhas, cujo arranjo de língua, feito pelo critério da repetição silábica, resulta em vazios de conteúdo semântico, e cujos textos (que não são textos) se apresentam à criança, com o único objetivo de treino gráfico, estabelecendo a aprendizagem mecânica e provocando mais restrições do que desenvolvimento na produção individual de textos.

Os educadores devem abolir as práticas



pedagógicas repetitivas, artificiais e desprovidas de conteúdos semânticos.

É óbvio que, a partir do exemplo de língua que a tradicional cartilha apresenta, a criança passe a produzir alguma coisa escrita que não é um texto.

A produção sem significado da criança ocorre por dois motivos. Um deles é porque as frases isoladas das cartilhas não fazem parte da língua viva, constituindo-se num código artificial e sem significado: são sentenças sem costura, sem entrelaçamento, sem razão de existência, como as que vi, este ano, numa apostila de uma escola particular.

"O piolho caiu no molho".

"O burro usava pijama e berrava com o peru".

Outro motivo, decorrente do primeiro, diz respeito à imagem negativa e artificial de língua que a criança adquire na escola. A criança passa a achar que aquelas sentenças isoladas e absurdas é o discurso que a escola exige dela.

São inúmeros exemplos de produções escritas insatisfatórias, espelhadas na imagem de língua que a cartilha refletiu.

Bebê

O bebê tem um berço.
O bebê tem uma bola.
O bebê tem uma chupeta.

(Luiz - 20-2-90)

la. série - Escola particular

Outro ponto importante a ser considerado é o bloqueio que a escola consegue promover na criança impedindo-a de produzir textos e não reconhecendo que é preciso um trabalho de interação humana com a criança, a partir de oralidade, de episódios da vida cotidiana, de leitura e de muita leitura de histórias, pelo professor, de início, e mais tarde pela criança. Ligado a este fato está o de garantir que a criança tenha sempre um interlocutor para quem escrever, acabando assim com a simulação do ato de escrever na escola. Assim, as atividades de língua na escola e também a produção dos textos, devem surgir de uma relação dialógica entre professor e alunos ou entre alunos.

Como exemplo do bloqueio que a escola provoca, temos o caso de um menino de escola particular, alfabetizado com a tradicional cartilha



porque não foi bloqueado pela escola e nem teve o péssimo exemplo da cartilha.

Esta avaliação positiva, da produção do texto desta criança, não quer dizer que está admitindo um anarquismo ortográfico, um "vale-tudo". Trata-se de uma liberdade racionalizada através da qual o aluno não é policiado para que se possa garantir primeiro a fluência no ato de escrever, para mais tarde, através do contacto com o mundo da escrita, com textos em linguagem-padrão, devidamente adequados quanto à apresentação formal, chegar à escrita satisfatória, para revestir o texto.

A interação professor-aluno privilegia a qualificação do texto

Mas, afinal, o que é um texto?

Um texto é um trecho significativo de língua, uma passagem escrita que tenha significado em si mesmo e em relação ao contexto. Esta noção de texto como unidade semântica, isto é, como unidade de significado, é encontrada em Halliday & Hasan.

Sem discutir as diversas noções de texto existentes, algumas contraditórias até, salientando que as dimensões adotadas por aqueles autores norteiam de certo modo o julgamento (avaliação) do texto da criança pelo professor.

Embora a noção de coesão e textura — e o reconhecimento de mecanismos coesivos — não seja suficiente para a avaliação de textos, ela é indispensável para se decidir se a produção escrita da criança é um conjunto de sentenças isoladas ou é um todo significativo, com sentenças costuradas e amarradas constituindo-se num todo semântico.

Halliday & Hasan afirmam (para tranquilidade dos professores) que todo falante nativo da língua é capaz de decidir, intuitivamente e sem dificuldades, se uma passagem da língua forma um todo significativo ou é um conjunto de sentenças não relacionadas.

Embora não haja exatidão nem medida para se verificar a coesão e a coerência de um texto, há um conjunto de elementos na língua que servem para ligar partes do texto e realizá-lo efetivamente. Portanto, a noção de elementos coesivos é importante para explicar por que um texto tem significado e por que um texto é "bom" ou "ruim".

Os exemplos abaixo mostram que, ao contrário das cartilhas, as produções escritas das crianças constituem textos, no sentido de Halliday & Hasan:

Lá perto da minha casa mora uma menina só porque a mamãe dela comprou um cômga. Ela ficou enzibida só porque tem um cômga maz Eu toneai.

(Smolka, A.L.B., p. 105)

Dificilmente um falante da língua deixará de considerar a passagem acima como um texto significativo. Apesar dos problemas que possam ser levantados, estes não fazem o texto perder seu conteúdo semântico.

Ao invés de comentar os problemas de ortografia e pontuação (que todo professor sabe) destaco que este é um texto rico em elementos coesivos. Vê-se que esta criança soube substituir o nome "uma menina" por "dela".

... UM GURICHATO DE CORDINHA ...



e por "ela" evitando a repetição. É rico também o emprego de "só porque" e o emprego da conjunção "mas", justamente quando ela muda de tópico, ou seja, para limitar a parte do texto que fala da menina e a parte que é colocada para expressar a opinião do autor.

Logo no início do texto a expressão, "Lá perto da minha casa" já é um indicio de localização do texto em relação ao mundo.

Quanto aos problemas que aparecem nos textos, o trabalho que deve ter sequência é o da reestruturação do texto. Esta deve, no entanto, acontecer depois de garantida a fluência do ato de escrever.

Gradativamente o professor passa a interferir na sequência do texto escrito da criança, discutindo com ela as possibilidades de completar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organizá-las em parágrafos adequados.

O texto deverá deixar claro o que se pretende dizer, sem a necessidade de se completar as idéias com explicações orais, do tipo "eu quis dizer..."

Convém lembrar que, com a alfabetização através de cartilhas, os alunos produziam sentenças isoladas, porque este era o modelo de linguagem que viam à sua frente. Agora o problema que se coloca é outro: se o objetivo do ensino de língua, e o fim último da alfabetização, é a produção de textos, o trabalho do professor não pode se limitar à marcação dos erros ortográficos, mas consistirá em focalizar o texto com um todo.

Se o aluno produz sentenças isoladas (a imagem da cartilha), o trabalho do professor será o de costurar as sentenças num todo significativo, mas se as crianças produzem textos como uma espécie de amálgama, mais ou menos caótico, o professor precisa trabalhar a reestruturação de textos com o aluno, desmembrando as sentenças e mostrando como as idéias podem ser adequadamente separadas. Isto pode ser feito individualmente ou no quadro, com a colaboração de toda a turma.

Se a turma toda ajuda a reestruturar o texto de um colega, então pode ser feita a cópia do texto reestruturado pelos alunos e nesse caso a cópia será significativa.

Considero que, para se resolver o problema empírico da produção do texto na escola, é necessário que o encaminhamento pedagógico da escola deixe de ser o tradicional ou tecnicista para se tornar, através da pedagogia histórico-crítica, o espaço efetivo de constituição do sujeito linguístico. Isto só po-

derá se efetivar se for levada em consideração a interação entre professor-aluno e — por que não — entre aluno-aluno no processo de produção de textos.

O quadro teórico que fundamenta a prática de encaminhamento, avaliação e acompanhamento do aluno na produção de textos inclui os aspectos históricos e sociais da linguagem, priorizando a atividade do aluno na situação efetiva de fala e escrita. Trata-se de uma concepção abrangente de linguagem que inclui o funcionamento desta linguagem em situações concretas.

Nesta concepção a língua é resultante de um trabalho coletivo e da experiência. É, portanto, uma concepção sócio-interacionista de linguagem que embasa teoricamente estas reflexões sobre a produção de textos, nos primeiros anos de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B. & CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série, em Cadernos CEDES, 14. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo, Cortez, 1985.
- COUDRY, M.I.H. O Diário de Narciso: discurso e afasia. Martins Fontes, 1988.
- FERREIRO, E.C. & TEBEROSKI, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- GREGOLIN, G.R.M. Leitura e Produção de Textos na escola de 1º Grau, em Fragmenta, 4, Curitiba - UFPR, 1987.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Cohesion in English. Londres, Longman, 1975.
- ILARI, R. Uma nota sobre a redação escolar, in A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Alfabetização e Língua Portuguesa. 1990.
- PÉCOR, A. Problemas de Redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. Discurso e Texto: imagem e de constituição, in Sobre a estruturação do discurso. UNICAMP, 1981.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Cortez, UNICAMP, 1988.

Mestre em Letras pela UFPR e doutoranda do programa de Linguística, na UNICAMP.

AGRAMATISMO: PROBLEMAS SINTÁTICOS E SOLUÇÕES DISCURSIVAS

Reny Maria Gregolin Guindaste
UNICAMP

Este trabalho se insere num contexto maior: nasceu num grupo de pesquisadores; da área de neurolingüística que vem se estabelecendo na UNICAMP, especialmente no Instituto de Estudos da Linguagem, a partir do trabalho de Maria Irma Hadler Coudry.

Num curto espaço de tempo, principalmente a partir de 1988, se integraram ao grupo um número considerável de estudantes de pós-graduação, dentre os quais me incluo, que desenvolvem teses sobre alterações lingüístico-cognitivas em pacientes com afasia e demência.

A peculiaridade da pesquisa do grupo de neurolingüística da UNICAMP, em relação à maioria dos trabalhos publicados, está nas linhas gerais das pesquisas de acompanhamento longitudinal, dos pacientes, orientadas por princípios protocolares que delineiam a avaliação de linguagem e o programa terapêutico: a linguagem é sempre tomada como lugar sócio-histórico de produção de significações em que pesa o processo de interação.

Cada trabalho serve de reflexão ao outro e são teorias da lingüística que iluminam os diagnósticos e encaminhamento terapêutico. Nos estudos de casos, através de dados, procura-se descobrir qual o nível lingüístico afetado, em cada manifestação de afasia.

Tratarei aqui de um caso de agramatismo, afasia que se distingue das demais por problemas essencialmente sintáticos. Sua menção data de 1819, mas sua caracterização ainda é vaga devido à falta de um estudo rigoroso de dados, com acompanhamento dos pacientes à luz de teorias da lingüística.

Poucos são os pontos de contacto da afasiologia com a lingüística, embora esta já fosse a preocupação de Jacobson, em 1939.

Devido ao indutivismo presente na neuropsicologia, os estudos sobre agramatismo têm se reduzido a listagens taxionômicas de sintomas sintáticos e a preocupação ainda tem sido de medida estatística do comportamento de linguagem.

Superado este programa estruturalista o interesse do estudo da afasia por uma teoria da lingüística é de duas ordens: primeiramente a lingüística conta com teorias para análise de dados; em segundo lugar os dados patológicos podem refutar, confirmar ou iluminar reformulações de teorias linguísticas.

As reflexões sobre o caso que apresentarei aqui dividem-se em duas partes, pois focalizam dois aspectos da linguagem de maneiras diferentes. São os dados que obrigam a isto. O problema é que a lingüística não dispõe de uma teoria única para tratar dos dois lados de uma única moeda: o sistema da língua aqui afetado e a realização discursiva dessa linguagem patológica.

As reflexões aqui serão baseadas em um caso: o do paciente (P). Trata-se de um sujeito de 57 anos funcionário público aposentado que sofreu dois episódios neurológicos caracterizados como acidente vascular cerebral. O diagnóstico tomográfico revela área de enfarto temporoparieto-occipital esquerdo.

Devido à metodologia utilizada os dados para reflexão sintática foram recortados da atividade discursiva do paciente com o investigador. Tendo sido acionado todo o processo verbal eliminou-se o artificialismo dos estudos clássicos.

Embora a afasia tenha sido definida como um problema de fala e não de língua (Callegaro e Nitrini) no caso particular do agramatismo temos um problema de língua, especificamente no nível sintático. Não se trata de um problema no conhecimento da língua e sim no processamento sintático da construção de estruturas.

Não se trata de um problema de escolha lexical e nem de semântica: os argumentos dos verbos são bem selecionados, portanto as funções semânticas estão preservadas. Isto é responsável pela sintaxe elementar restante.

Para evitar listagens taxionômicas de sintomas de linguagem mostrarei através de dados algumas peculiaridades do caso de agramatismo. É uma análise lingüística sintaticamente orientada, mas uma análise superficial. Não investigarei aqui as hipóteses sobre quais mecanismos sintáticos estão envolvidos. Apenas apresentarei os fatos para não fazer uma digressão ao tema desta mesa.

Primeiramente refletirei sobre um episódio do início do acompanhamento longitudinal (1984) no qual fica evidente a predominância de nomes e a falta do item verbal.

(13-09-84)

INV. - Conta para mim o que o Sr. precisa fazer para mandar uma carta para alguém?

P. - Marília... Marília

INV. - O senhor vai mandar uma carta para Marília? É amiga do senhor? É cidade ou pessoa? Ela mora em Marília ou se chama Marília?

P. - Sônia

INV. - Acabou de escrever faz o quê?

P. - Envelope.

INV. - O que faz com o envelope?

P. - Correio.

INV. - O que faz aqui?

P. - Selo.

INV.- É de graça?

P. - Dinheiro?

INV.- Prá que o senhor dá dinheiro?

P. - Selo.

Apesar da predominância de nomes e da falta de estruturas sintáticas nas respostas fica evidente que o paciente compreende as perguntas feitas. Suas respostas não tem ancoragem sintática às perguntas do investigador e suas escolhas lexicais são relevantes, significativas, adequadas.

O acompanhamento longitudinal evidencia a reconstrução gradativa dos verbos e o aparecimento da sintaxe, no momento em que as respostas do paciente se acoplam ao verbo da estrutura usada pelo investigador, completando-o. No episódio abaixo já há um esboço da estrutura sintática: há escolha adequada dos verbos e seus devidos argumentos.

Mesmo quando o item verbal não se realiza o que se realiza de modo coerente é seu argumento. Assim o paciente não diz "assistindo filme", mas o verbo assistir embora não se realize, logo no início, manifesta sua atividade sintática através da seleção do argumento.

O mesmo ocorre com "tocar piano".

(14-06-84)

INV. - O homem e a mulher e o que estão fazendo na frente da televisão.

P. - filme...

INV. - É filme, mas o que eles estão fazendo?

P. - Assistindo.

INV. - E essa menina?

P. - Piano. Piano é tocar.

No percurso longitudinal observei que a categoria verbal ao ser reconstruída passava primeiro pelas formas nominais do verbo. Até a estabilidade das marcas de flexão verbal o paciente faz uma seleção descombinada de flexões nominais para ítems verbais. Nos dados abaixo tal seleção descombinada leva até a regressão ao infinitivo onde marcas de tempo e concordância estão ausentes.

O dado abaixo mostra um desses percursos em que o paciente busca a reorganização da categoria verbal desestruturada na flexão.

(21-03-86)

INV. - O que aconteceu?

P. - Quase caiu.

INV. - Quase ou caiu?

P. - Caiu.

INV. - O que que caiu?

P. - Fotos.

INV. - Então fala... As três fotos caíram.

P. - Três fotos.

INV. - Caíram.

P. - Caindos, cairos, caindo, cair.

Dada a dificuldade com as flexões em geral, em muitas ocasiões o paciente preenche a marca de tempo passado com o passado do verbo ser, fato este que se repete na linguagem de outro paciente em acompanhamento (W. R.), do qual não tratarei aqui.

(07-02-86)

INV. - O que o Sr. marcou na agenda?

P. - Chuva. Ontem não foi.

INV. - Ontem não choveu?

P. - Em casa não.

Logo no início do acompanhamento ficou evidente, pela tendência geral da linguagem do paciente, que as listas taxionômicas presentes na literatura sobre o assunto, não eram suficientes para explicar o agramatismo.

Além de não dar conta dos fatos sintáticos problemáticos na linguagem de (P), as listas reunidas não faziam menção a detalhes sintáticos relevantes, evidentes nos dados empíricos e nem estabeleciam uma caracterização uniforme para esta afasia, isto é, mencionavam os sintomas sintáticos isoladamente.

Tais listas nem mesmo deram conta da estrutura sintática elementar (NVN), que, preservada, sustentava sintaticamente a linguagem do paciente.

Os problemas sintáticos se confirmaram também através da repetição, em situações dialógicas, em que esta atividade se integrava no expediente lingüístico em questão. Isto confirma o que já estabeleceu GOLDSTEIN (1984); que a repetição é algo complexo. Os dados abaixo mostram que a dificuldade que os pacientes acometidos de agramatismo têm com passivas confirmam-se na atividade da repetição e também da leitura. O mesmo ocorre com relativas e interrogativas.

(07-02-87)

INV. - O que o fogo fez no Eldorado?

P. - O fogo queimou o Eldorado.

INV. - O Eldorado?...

P. - Queimou.

INV. - Foi...quei...

P. - Queimou.

INV. - Foi queimou, não dá.

P. - Foi queimou.

Apesar de não produzir e não repetir (P) não tem problemas com compreensão de passivas.

(02-06-89)

INV. - O cachorro foi alimentado pelo menino.
Quem alimentou?

P. - Rapaz.

INV. - Quem comeu?

P. - Cão.

A dificuldade da construção da estrutura relativa fica evidente nas diversas tentativas abaixo, numa situação de avaliação (integrada ao acompanhamento) em que o paciente deveria montar sentenças recortadas em cartões. A cada montagem o investigador lia a sentença e o paciente que mantém a sensibilidade para estruturas bem formadas, rejeita a estrutura que ele mesmo havia feito. Abaixo temos a seqüência de tentativas que o paciente faz para montar com cartões dados a sentença: "A criança que a professora está ensinando é pequena".

(10-07-90)

- A criança é professora está pequena a ensinando que
- A criança é professora ensinando está pequena a que
- A criança que professora ensinando está
- A criança pequena professora está ensinando
- A criança pequena professora que ensinando
- A criança pequena é a professora.
- A professora está ensinando a que
- A professora que criança está pequena ensinando é a.

O investigador ajuda o paciente colocando o "que" logo depois de professora. Isto facilita e ele então completa com cartões: "a professora que a criança está ensinando é pequena". O paciente se satisfaz com este arranjo, apesar da inversão de papéis e o investigador dá a atividade por encerrada. Verifiquei que a dificuldade para montagem da estrutura sintática é a mesma com ou sem contextualização. Porém, o mesmo não ocorre na interpretação ou compreensão de relativas: as contextualizadas, são mais facilmente processadas do que as descontextualizadas.

A hipótese de que alguma estratégia não sintática entra em jogo para compensar o déficit de linguagem, camuflando uma suposta operação sintática para compreensão, é confirmada em vários episódios do acompanhamento do sujeito (P), como, por exemplo, o

cumprimento de ordens. Tendo o investigador colocado três garrafas de vinho, em três lugares diferentes (uma em cima da mesa, outra sobre a cadeira e outra no chão), e tendo pedido ao paciente para pegar a garrafa de vinho que estava em cima da mesa, o paciente primeiro fica perplexo, mostra três com os dedos e pega corretamente a garrafa que estava em cima da mesa.

O que pode ter ocorrido é que ele ignorou a relativa encaixada e operou com a estrutura "Pegue a garrafa em cima da mesa" sem problemas para ele. Esta interpretação contextual não invalida a hipótese de que o agramatismo é uma afasia que se caracteriza por problemas sintáticos. Isto fica evidente com a montagem da mesma estrutura em cartões, logo após o episódio. O paciente fez o seguinte arranjo:

(10-07-90)

- Pegue o vinho que em cima da está mesa.

Ao ler estruturas como esta (P) não lê "que" e sim "e", apesar da insistência do investigador. Isto mostra que a estrutura relativa supõe outras estruturas coordenadas.

A dificuldade de compreensão das relativas ocorre quando o adjetivo pode predicar os dois nomes das diferentes estruturas.

(18-12-88)

INV. - O guarda que vigia o bêbado é alto. Quem é alto?

P. - bêbado.

(23-03-90)

INV. - O boi que o homem está segurando é esperto?

P. - (pede para repetir e responde): homem e boi.

Quando o adjetivo é adequado semanticamente para apenas um dos nomes o paciente acerta.

(23-03-90)

INV. - O homem que segura o boi é rico. Quem é rico?

P. - homem.

Com as interrogativas os problemas são os mesmos quanto à repetição e à produção. Porém (P) compreende as interrogações e sua tendência é colocar o elemento "QU" à direita do verbo, como vemos nos últimos exemplos da sequência abaixo, o que representa um grande passo na reconstrução dessa linguagem.

(05-06-87)

INV. - Faz tempo que agente não se vê. Eu fui prá ...
O Sr. não vai perguntar onde eu fui?

P. - Você foi lá, não. Foi.

(23-03-90)

INV. - Pergunta prá mim para onde eu fui.

P. - Você viajou onde?

(13-06-89)

INV. - Pergunta para ela do que ela vai?

P. - Ônibus.

INV. - Não

P. - Você vai como?

(24-11-89)

INV. - Suponhamos que o senhor seja o secretário da escola. Eu apareço. O que o senhor pergunta?

P. - Bom dia! Você quer o quê?

Também as operações sintáticas que envolvem reciprocidade são problemáticas para (P). Testadas foram difíceis de repetir e de montar com cartões sentenças onde aparecem recíprocos.

(13-06-89)

INV. - O que estas mulheres estão fazendo?

P. - trauma.

INV. - ch...

P. - chorando

INV. - Elas estão se abraçando. Repete.

P. - Elas...Elas...Ela...Ela.

INV. - Elas estão se abraçando...

P. - Elas estão abraçando.

INV. - Quem está abraçando?

P. - Mulher.

INV. - Uma só?

P. - São duas.

Estes dados mostram que o problema de (P) está no estabelecimento de relações sintáticas e sua limitação ao nível de uma sentença evidencia sua dificuldade de operar com categorias gramaticais.

Apesar dos problemas essencialmente sintáticos ficou constatado que o paciente opera significativamente com estruturas que ele não constrói sintaticamente: ele não constrói (nem com cartões, nem via repetição) estruturas, passivas, relativas, interrogativas e recíprocas, mas as interpreta.

Então algum outro mecanismo heurístico entra em jogo para compensar o déficit sintático, na compreensão de estruturas.

Algumas regras podem ser abolidas porque o contexto permite recuperá-las, mas, o paciente precisa de recursos pragmáticos e da orientação discursiva do investigador para se dispensar do rigor da sintaxe.

Evidência da orientação discursiva de sua linguagem são as inúmeras sentenças com tópico, produzidas espontaneamente e encontradas em grande número no conjunto de dados. É apenas nas construções com topicalização de objeto que (P) rompe a ordem SVO fixa e canônica em sua linguagem. É uma comprovação empírica da afirmação de OSGOOD para quem as sentenças com tópico são mais naturais do que outras.

(30-05-86)

P. - Água ainda não tem. Mangueira tá aí.

(08-05-86)

P. - Dinheiro não dá mais.

(26-09-86)

P. - Giz não tem.

(05-12-86)

P. - Muita gente não tinha não.

(23-03-90)

P. - Dinheiro não tem mais néf

(13-06-89)

p. - Esta revista eu vi.

É quando as estruturas sintáticas são impossíveis de serem interpretadas contextualmente nas repetições e montagem de sentenças com cartões que os problemas sintáticos se manifestam claramente.

É preciso fazer o recorte sintático para explicar o funcionamento discursivo da linguagem patológica do agramatismo e justificá-lo nessa perspectiva a noção de discurso não pode ser incompatível com a presença de sistemas autônomos na linguagem.

Assim a falta de categorias funcionais na linguagem de (P), é um problema de ordem sintática: acarreta problemas de construção nas estruturas sintáticas, onde tais categorias são exigidas. Isto quer dizer que problemas discursivos do paciente são acarretados por problemas sintáticos, com categorias funcionais portanto problemas originários do sistema da língua.

Mas, apesar da limitação sintática (P) faz uso significativo da linguagem em situações discursivas diferentemente do que ocorre nos quadros degenerativos do tipo Alzheimer.

Este fato torna lícita a reflexão dos dados pela proposta de Mainguenau (1989:130) que abre a possibilidade de considerar-se articuladamente o sintático-enunciativo.

É preciso então privilegiar a enunciação porque o material lingüístico que a possibilita é fundamental na caracterização do déficit. Afinal a sintaxe é parte integrante do sistema da língua: inclui o léxico e se articula à situação de produção nas quais as seqüências de língua ocorrem.

A análise sintática auxilia no desvendamento dos mistérios discursivos. Ao mesmo tempo é a enunciação que expõe o material lingüístico e passamos a ver em câmera lenta o processamento da linguagem.

Assim o estudo do significado e do uso da linguagem ocorre simultaneamente ao das estruturas imperfeitas empregadas e os princípios de organização da língua são considerados levando - se em conta a interação com o investigador e o contexto.

É justamente a interlocução, em verdadeira parceria, entre investigador e paciente e o efeito significativo dos recursos sintáticos disponíveis, quando postos em funcionamento, que tornam lícito considerar a linguagem de (P) um discurso.

São os próprios dados que guiam esta opção. A análise lingüística sintaticamente orientada não deu (e não pretendia dar) conta de como a linguagem significativa se tecia durante o processo terapêutico. E nesse processo de tecitura da linguagem o discurso patológico expôs os mecanismos gerais e elementares do funcionamento discursivo; expôs o funcionamento da linguagem através da interlocução.

Convém lembrar que neste processo interativo de constituição do sujeito e da linguagem o paciente foi sempre considerado tendo em vista o quadro patológico. É a área médico-lingüística que serve de pano de fundo.

O que nos interessa é a própria organização da linguagem enquanto significação. O episódio a seguir nos mostra como a significação é construída no processo discursivo, através do qual também se reconstroí parte do sistema sintático.

(30-05-86)

INV. - O que essa menina vai fazer?

P. - Água, né.

INV. - Já tem água aqui? O que ela vai fazer?

P. - Água aínda não tem. Mangueira tá aí.

INV. - O que sai da mangueira?

P. - Água.

INV. - O que que a água vai fazer?

P. - Água.

INV. - O que que a água vai fazer?

P. - Tira... tirando.

INV. - A gente foi lá trás, abrimos a torneira. O senhor molhou a mão. O que esta menina vai fazer?

P. - Molhada.

INV. - O que esta menina vai fazer? Como chama? Ela não fez ainda. Ela já molhou?

P. - Ela vai molhá.

INV. - Quando a gente abriu a torneira a gente molhou a mão, não molhou?

P. - Molhadas; molhadas não. É outro.

INV. - Molhei. Eu molhei a mão.

P. - Molhei a mão.

INV. - O senhor foi até o tanque não foi?

P. - Fui.

INV. - Molhou a mão?

P. - Fui. Já.

INV. - Molhou a mão?

P. - Ainda não.

INV. - O senhor molhou a mão aquela hora?

P. - Fui lá.

INV. - O senhor molhou a mão? Fala... Molhei

P. - Molhei.

INV. - O senhor molhou a mão?

P. - Já.

INV. - Não é já que eu quero. Molhei.

Como vemos apesar dos problemas sintáticos o investigador entende o paciente e este usa a linguagem significativamente.

É por estar a linguagem em funcionamento, mesmo com um nível lingüístico afetado, que pode-se dizer que a língua é um semi-sistema: não precisa do todo funcionando para que exista enunciativamente. Cabe aqui também considerar como válida a afirmação de que "a língua se dispensa de ser estruturada, codificada, por que ela é destinada à utilização por locutores em contextos determinados." (POSSENTI, 1988:86).

Nesse funcionamento interdiscursivo de linguagem, o papel do investigador é relevante. É ele que direciona a reconstrução, que tem a intenção de fazer acontecer a enunciação, que seleciona os tópicos relevantes, que busca o processo organizacional da linguagem.

E na interlocução que a atividade lingüística do paciente encontra possibilidade de se realizar. E o discurso enunciado pelo paciente não se desloca da enunciação do investigador. Por isso a noção de interdiscurso é relevante. (MAINGUENAU, 1989:113)

Também a identidade discursiva do paciente é construída na relação com o investigador, que desempenha o papel do outro. Este outro, por sua vez, usa sua linguagem tendo em vista a ima-

gem que ele tem do paciente, já que detém um diagnóstico sobre ele, neurológico e social, diagnóstico este deduzido em situações dialógicas, no sentido de BAKHTIN.

É no diálogo que se instalam as condições para a possibilidade do uso significativo da linguagem. Fenômenos de diferentes ordens emaranham-se para que o interdiscurso seja constitutivo: elementos da cena enunciativa, imagem dos parceiros, acontecimentos recentes e pessoas.

O contrato social entre investigador e paciente se renova em cada episódio terapêutico.

Investigador e paciente participam das mesmas cenas enunciativas, havendo sempre clareza nas regras do jogo e trocas constantes em que o uso da linguagem é genuíno e despido de artificialidade.

O investigador de posse do diagnóstico do problema de linguagem do paciente e sabedor do que está afetado, e em que nível lingüístico, provoca a enunciação e ou realização lingüística do paciente, que sozinho não fala quase nada, devido a apatia característica do quadro neurológico.

Esta provocação é necessária e constitutiva. É através dela que se estrutura a sintaxe e o discurso.

Assim, o investigador age sobre o paciente e sobre suas dificuldades lingüístico-cognitivas: provoca perguntas, conscientiza-o dos problemas.

No jogo interdiscursivo o paciente é respeitado também em relação a sua lentidão e passividade, mas o trabalho terapêutico já lhe deu autonomia enunciativa e iniciativa para interlocução. Ele diz sem ajuda:

- Café?
- Cadê o carro?
- Onde estão as chaves?

A esse respeito é importante destacar que, à medida que (P) reconstituiu (em parte) a linguagem, foi se reconstituindo em quanto sujeito, submetendo-se ao seu próprio controle.

O que se observa nos dados é que o paciente depende das perguntas do investigador mas vai além fazendo sempre uma seleção relevante.

Desde o início, no episódio de como se faz para por uma carta no correio, a ausência de sintaxe não o impediu de contribuir com informações fazendo sempre a progressão semântica.

Assim ao ser perguntado:

INV. - O Sr. prefere Lula ou o Brizola?

O paciente responde:

P. - Ninguém.

Ao responder ninguém (no lugar de "nenhum dos dois") , (P) deixa transparecer seu posicionamento, confirmado por outra passagem:

INV. - Em quem o Sr. vai votar?

P. - Maluf... Estrada...

Como vemos (P) usa significativamente a linguagem e de modo relevante, considerado o contexto em que esta linguagem é processada, contexto este tomado como todo construto psicológico no qual o discurso se realiza.

Outro episódio que demonstra o uso significativo da linguagem em situações discursivas é o que se segue.

Numa situação de avaliação destinada a verificar o processamento das construções comparativas, foi dado ao paciente uma caixa de fita cassete e uma pedra sabão. (P) sabe e confirma que a caixa é leve e a pedra é pesada. Sabe também que a pedra é mais pesada que a caixa.

Ao dizermos a ele que estava ventando e que ele tinha que escolher ou a pedra ou a caixa para por em cima do papel, para que não voasse, o paciente imediatamente diz "vento" e põe a pedra dizendo "pedra". Seguiu-se o seguinte diálogo:

INV. - Por que o senhor pôs a pedra e não a caixa?

P. - Vento.

INV. - Mas por que o senhor pôs a pedra e não a caixa?

P. - Porque...a caixa não...é...pedra. Não dá... é como chama é...chama...vento...né.

P entende a relação estabelecida por uma construção comparativa alterada, mas não a constrói porque o déficit sintático o impede.

Isto demonstra que há processos lingüísticos de construção da significação que vão além dos limites da lingüística da forma.

Este estudo de dados leva a conclusão de que não podemos considerar a linguagem como um sistema aberto, totalmente dependente do contexto; nem como um sistema fechado, independente.

Se fosse um sistema aberto, que não precisasse de processamento sintático o paciente não seria afásico.

Se fosse um sistema fechado, independente do contexto a linguagem de (P) não seria significativa e relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUDRY, M.I.H. - Diário de Narciso. Discurso e Afasia. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____, & MORATO, E.M. Alterações Neurolingüísticas na Demência Tipo Alzheimer, UNICAMP, 1990. mimeo

MAINGUENEAU, D. Novas Tendências em Análise do Discurso. Campinas, Pontes, 1989.

POSSENTI, S. Discurso, Estilo e Subjetividade. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

SPERBER, D. & WILSON, D. Relevance. London - Basil Blackwell, 1988.

COLEÇÃO

Cadernos do Ensino Fundamental

Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Departamento de Ensino de 1º Grau

E que ela sabia botar muito ovo e

no. Talvez ela pudesse explicar que gosto tudo e... melhorando porque ela começou a arranjar

pressa e as bobagens de La
modest he cacarejar um b
sim cor as gamelas. As ou
parec ela: também meio
marr a gatinha é difere
em? carjo nfeites

um segredo... outra: ele não des
Come cada porcaria até par
cesto de roupas e as bob
outras das asas é aquela mon
com ela por ser de outra raça.

seus pensamentos dentro. Você tem beleza por dentro? Aposto como tem. Como é
a é boba. Ela pensa que pensa.
uma alguma.
elos passeia o dia inteiro no terreiro entre as gal

toma banho todos os dias. Não é cheiro limpo.
Uma bela noite. Bela coisa nenhum
Porque foi terrível. Um la

ALFABETIZAÇÃO & PARCERIA

2

**Estado do Paraná
Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Departamento de Ensino de Primeiro Grau**

ALFABETIZAÇÃO & PARCERIA

**Curitiba
1991**

ELABORAÇÃO:

Elisiani V. Tiepolo
Maria José G.D. Foltran
Marlene A.C. Araujo

✱ Reny M.G. Guindaste
Rosicler Schafaschek

COLABORAÇÃO:

Jacira de O. Venancio
Marcia Flâmia Porto
Maria Auxiliadora Schmidt
Matilde A.Z. Kalil

ASSESSORIA TÉCNICA:

Maria Cristina Navrátil Evilagõn
Jussara Pugliesi Santos
Ana Luiza B. Smolka

ORGANIZAÇÃO GERAL:

Ana Maria Pedreira de Barros

DATILOGRAFIA:

Adir Sponholz Iurk
Maria de Lourdes Lima
Maria Teresa F. Cabrine
Oslira T. Scheidt Iurk

APOIO:

Maria de Lourdes Meirelles
Mariliany Barbosa
Eliseu Ferreira
Yone Perolla
Sonia M. Padilha de Moraes

CAPA:

Consuelo A.B.D. Schlichta

TÍTULOS:

Kotôba

IMPRESSÃO:

BANESTADO S.A.



Catalogação no CEDITEC

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau.
Alfabetização & parceria.
Curitiba, 1991, 53 p. (Cadernos do Ensino Fundamental, 2).

CDU 373.3(816.2)

Cara Alfabetizadora

Chega às suas mãos o número dois dos Cadernos do Ensino Fundamental dedicado à alfabetização. Esperamos que ele ofereça algumas possibilidades de condução do seu trabalho com as crianças com vistas à apropriação crítica e ativa da língua escrita. Esta apropriação é importante para a aquisição do conhecimento científico-filosófico e do patrimônio cultural da humanidade.

Estamos convictos de que este saber - historicamente acumulado e privativamente apropriado - é necessário ao aluno da escola pública para que compreenda a si, seu mundo e os homens que nele vivem a partir do domínio da cultura letrada.

O que não queremos é condená-los ao obscurantismo, ao folclore, às superstições, à ingenuidade, ao infantilismo.

Ao contrário, o que queremos é recitar junto com o Mário Quintana a poesia do aprender a ler...

E todas as vinte e seis letras
Que aprendeste num segundo
São vinte e seis estrelinhas
Brilhando no céu do mundo!

Por essas razões o Departamento de Ensino de Primeiro Grau põe à sua disposição esta publicação, desejando que, de fato, possa auxiliá-la neste grande trabalho.

Olinda Evangelista
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO
GRAU DA SEED

1

Neste número de nossos Cadernos do Ensino Fundamental, colegas e amigos homenageiam a professora ELZA YURIKO TAKAHASHI. Para aqueles que a conheceram nenhuma palavra é necessária. O convívio com que nos enriqueceu, pela amizade, serenidade, paciência e humanismo, não é, entre nós uma lembrança. Antes, presença que surpreendeu no nosso dia a dia.

ELZA YURIKO TAKAHASHI dedicou-se à educação pública do Paraná nos últimos anos de sua vida. Foi membro da Equipe de Ensino do 1º Grau.

ELZA deixou-nos cedo. Mas o curto espaço de tempo foi suficiente para marcar a todos nós.

Nesta homenagem que lhe presta o Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED lhe dedicamos este Caderno "Alfabetização & Parceria" pois ELZA faz parte da história do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado do Paraná.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	I
RESUMO	1
UM PONTO DE PARTIDA	2
O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO	4
INICIAÇÃO AO TEXTO	8
UNIDADES MENORES DA ESCRITA	13
CONTINUANDO COM A LEITURA E A ESCRITA	20
A LITERATURA E A ESCRITA	26
A REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS	32
O ENSINO DA LINGUAGEM PADRÃO	37
CASOS DE ESCRITA	40
A AVALIAÇÃO	52
BIBLIOGRAFIA	53

RESUMO

Este Caderno para o Alfabetizador tem a finalidade de esclarecer como se efetiva o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná.

As dez partes que o compõem têm a intenção de contemplar aspectos diversos do trabalho no Ciclo Básico no continuum de dois anos.

Primeiramente fazemos algumas considerações teóricas para explicitar a concepção de alfabetização e linguagem que assumimos e para esclarecer a relevância do papel da interlocução na perspectiva sócio-interacionista.

Na 2a. parte, ao introduzirmos o trabalho com o texto, questionamos a alfabetização tradicional, centrada no domínio do gráfico e destacamos a necessidade do trabalho com a dimensão significativa da linguagem.

Na 3a. parte, apontamos algumas formas de se iniciar o trabalho com o texto e comentamos o processo inicial de escrita da criança.

Para acentuar que o trabalho com o texto deve acontecer desde o 1º dia de aula e para deixar claro que este é um trabalho que deve ser paralelo ao das letras e palavras, sempre contextualizadas, fazemos na 4a. parte considerações sobre o trabalho com unidades menores.

Na 5a. parte, fazemos algumas considerações sobre a leitura e a produção de textos válidos para o trabalho com a criança, que já se apropriou da linguagem escrita (em parte) e já realiza atividades de linguagem de forma autônoma.

Na 6a. parte, apresentamos a produção escrita de crianças que tiveram como pano de fundo leitura de histórias infantis e exemplificamos com alguns textos produzidos pelas próprias crianças.

Para mostrar como o professor inicia o trabalho para melhorar a produção dos textos daquelas crianças que já escrevem com fluência, apontamos algumas possíveis formas de intervenção que o professor pode fazer e alguns pontos que devem ser observados durante este trabalho. Lembramos, porém que este trabalho da reestruturação do texto continuará ao longo da escolaridade e que apenas começa nas séries iniciais.

E para que o professor considere as hipóteses que a criança faz sobre a escrita, fazemos na 8a. parte, considerações sobre a questão do ensino da linguagem padrão a falantes de dialeto não-padrão e apresentamos alguns indícios de que alguns "erros" da criança têm razão de ser e podem até ser categorizados.

Na 9a. parte, fazemos estudos de casos. Trata-se do acompanhamento ao longo do tempo, por isso acompanhamento longitudinal, de algumas produções escritas de crianças alfabetizadas no Ciclo Básico. É o progresso da criança que está focalizado. A análise linguística que fazemos dos textos tem a finalidade de evidenciar ao professor aspectos que mais tarde deverão ser trabalhados no momento da reestruturação. Porém, todos os textos devem ser vistos como forma de interlocução e a este respeito todos são significativos, pois em todos a criança explicita sua voz.

Na última parte apresentamos alguns indicadores que podem nortear a observação do professor para alguns aspectos do trabalho com a linguagem, relevantes para a avaliação. Porém o que é mais importante é o modo como se dá o próprio processo de aquisição do conhecimento da linguagem.

UM PONTO DE PARTIDA

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, para formar o homem que queremos, um homem capaz de discernir e decidir sobre a realidade, é necessário assumirmos uma concepção de alfabetização atrelada a uma concepção de linguagem, que leve em conta não apenas o aspecto material da língua, mas também toda a gama de significados resultantes do "uso" da linguagem nas interações sociais.

Esta alfabetização supõe muito mais do que o entendimento de que a escrita é alfabética, muito mais do que a apreensão dos mecanismos de um código gráfico. Deve ser um processo de aquisição da linguagem escrita no qual o desenvolvimento, a aprendizagem, as elaborações mentais e a própria linguagem resultam das relações sociais. Assim, consideramos a alfabetização tendo em vista toda a dimensão discursiva da linguagem, tanto na oralidade como na escrita.

Nesse sentido a alfabetização não pode se restringir ao reconhecimento e utilização de letras, como simples tarefa de codificação e decodificação. Este é um conhecimento necessário, mas constitui apenas pré-requisito de um processo maior que deve, desde o início, ser permeado do significado da linguagem que se tece na trama das relações sociais. Portanto, contemplar a dimensão discursiva da linguagem num processo de alfabetização implica o uso e realização efetiva da linguagem em situações diversas.

Assim, é no jogo das relações sociais que a linguagem ganha significado. É ao ser posta em "uso", tendo um interlocutor "vivo" em uma situação determinada, num tempo e espaço históricos, que a linguagem se realiza enquanto discurso.

Conceber a linguagem em toda a sua dimensão histórica e social implica compreendê-la como produto de um trabalho coletivo e histórico da experiência entre os homens.

É devido à natureza social e cultural da linguagem que suas regras sociais se originam na própria prática com a linguagem, pois as decisões de escolhas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro e pela força dos grupos sociais e do momento histórico.

Nessa perspectiva a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas é capaz de organizar e revelar a consciência e o pensamento e, devido ao seu caráter simbólico, a linguagem é capaz de representar o real.

A linguagem escrita por ser representação de outra representação, que é a linguagem falada, demanda um plano mais elevado de abstração, pois passa pela elaboração das representações dos fonemas e conseqüentemente por um sistema complexo de correspondência grafema-fonema.

No processo de alfabetização a criança precisa fazer simbolização de símbolos sonoros. Nesse sentido a linguagem escrita, simbolismo de outro simbolismo que é a linguagem falada, está também sujeita a fatores sociais e históricos: é produto de relações sociais e deve se adequar a cada situação de produção.

Mas, enquanto a linguagem oral é precedida sempre de um motivo, de uma pergunta, de uma provocação ou mesmo de um comentário do interlocutor, na linguagem escrita o interlocutor precisa ser criado, imaginado ou representado. Por isso a linguagem escrita precisa de planificação maior e o professor precisa criar motivos para a realização da linguagem escrita, para que a criança encontre razões para escrever do mesmo modo que encontra razões para falar. E é através do próprio uso que a linguagem escrita se interioriza e aos poucos se estabiliza.

No que se refere a esse desenvolvimento gradativo do domínio da linguagem escrita, a psicolingüística supõe que a origem de funções mentais superiores (tais como memória, atenção, percepção e linguagem), se dá ao nível entre pessoas (interpsicológico) para depois, passar para o nível intrapsicológico, o que supõe a internalização.

Por isso a linguagem deve ser praticada socialmente, numa atividade da qual participam alunos e professores. Esta prática com a linguagem não pode se restringir a exercícios repetitivos e classificatórios, nem a listagens e nomenclaturas. A dimensão discursiva da linguagem deve envolver a interação, do ponto de partida, ao ponto de chegada (que é a produção do aluno), em toda a prática escolar. Desse modo o domínio da linguagem será tecido nas relações

humanas: a linguagem usada se torna viva, se constrói na interlocução entre professor e alunos, numa verdadeira convivência social. É num sentido exatamente ético, que a relação professor - aluno, precisa ser estabelecida. A figura do professor deverá ser a de orientador, mediador, parceiro e cúmplice dos trabalhos escolares e não mais a figura distante e autoritária que detém um saber a ser repassado unilateralmente.

É na relação dialógica que o professor conduzirá o aluno a construir e reconstruir com ele o saber, intervindo no momento certo, num trabalho de trocas recíprocas, onde as relações interpessoais e de interlocução são muito mais do que fazer tarefas escolares, chegando a ser um emaranhado da própria vida de cada um.

E para que na escola, a linguagem possa ser posta em atividade é preciso a elaboração de um contexto, criando situações em que os sujeitos se integrem e a linguagem se realize e seja usada. É preciso criar um lugar, um ambiente para o acontecimento discursivo, evitando assim que as atividades de linguagem na escola continuem sendo simuladas e artificiais.

Quando as condições de produção da linguagem se estabelecem, isto é, quando o aluno sabe para quem ele fala e escreve, num lugar e momento determinados, por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emerge desta contextualização.

Para que a interação, a prática discursiva e a contextualização se garantam é necessária uma reflexão do professor sobre a concepção de linguagem na dimensão sócio-interacionista. Nesta perspectiva deve-se deslocar a ênfase do gráfico para a dimensão significativa do texto, em todo o processo de alfabetização.

Tal postura teórica implica decisões metodológicas diferentes das tradicionais e o papel do professor é de maior amplitude. É ele o adulto experiente responsável pela mediação, interação e interlocução. É ele que deve propor atividades para possibilitar a apropriação do conhecimento, do saber sistematizado.

Assim, não é suficiente deixar o aluno apenas em contacto com o material escrito para que ele assimile por si só. Auxiliado pelo professor é que o alfabetizando mergulha no mundo da escrita, através do processo dialógico.

Para isto a linguagem não pode ser apresentada ao aluno de forma fragmentada. Deve-se criar o contexto favorável para a alfabetização e, portanto, para as atividades com a língua, permitindo que o educando apreenda a linguagem falada e escrita, conscientizando-se do seu poder e função.

Isto só se efetivará se, na escola, o material verbal a ser explorado for o texto, desde os orais que cada educando produz, quando chega à escola, e que são reveladores de cada história de vida, inclusive pela variante dialetal, até o texto escrito, no seu registro adequado.

Tomando o texto com a unidade de significado que norteia a alfabetização, ficam abolidas as listagens de palavras sem significado, que levam apenas à decodificação de letras, e que têm provocado bloqueios na produção escrita.

Nessa concepção de alfabetização articulada a uma concepção coerente de linguagem, espera-se que, após alguns anos de escolaridade, o sujeito domine efetivamente a linguagem falada e escrita, o que culmina na produção de textos significativos, orais e escritos e na compreensão de textos escritos do presente e do passado.

Este é o perfil de aluno que se tem quando se assume a linguagem numa perspectiva interacional, dimensão esta que supõe uma profunda reflexão sobre o aluno, professor e processo de conhecimento. É por essa via que acredita-se, do ponto de vista pedagógico, estar contribuindo na formação de um sujeito apto a exercer conscientemente sua cidadania.

E para contemplar a alfabetização nessa dimensão é necessário que nas séries iniciais o trabalho seja contínuo. Portanto, pedagogicamente justificamos o continuum de 2 anos no sentido de que não haja interrupção no processo de apropriação da linguagem escrita, proporcionando tempo e oportunidade para que o alfabetizando elabore suas hipóteses sobre a escrita até a produção autônoma de textos. Estaremos assim garantindo a permanência da criança na escola, possibilitando o seu acesso ao saber.

O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

Durante muito tempo o ato de alfabetizar esteve atrelado ao uso da cartilha, pois entendia-se a alfabetização de um modo mais restrito, isto é, contentava-se com o domínio do sistema gráfico da escrita. A ênfase, então, recaía sobre os fonemas e grafemas (sons e letras) descon siderando-se a linguagem escrita como uma linguagem em uso efetivo.

Os textos que aparecem nas cartilhas são bem ilustrativos dessa situação:

Zazá viu o menino na cama
Ela rezava, rezava e dizia:
- Uma Beleza! Uma Beleza!
Zazá levou para o menino uma
roupa azulada.

CARTILHA REINO DA ALEGRIA

É fácil perceber que o objetivo deste tipo de texto é a fixação de uma família silábica. Ele não foi produzido com a intenção de dizer algo a alguém, não foi escrito para veicular uma idéia. O que ocorre, neste caso, é um esvaziamento do conteúdo significativo da linguagem para se trabalhar apenas com o código gráfico. Vemos aí como o aspecto material da linguagem - fonemas e grafemas - se sobrepõe ao trabalho com o sentido, que é a razão de ser da linguagem.

Pensamos na criança que vai à escola para aprender a ler e a escrever e é encaminhada para o domínio da escrita com esse tipo de texto. Que conceito de escrita essa criança vai formando? Para que serve ler e escrever?

Para agravar a situação, junta-se aos textos cartilhescos, a atitude do professor que, para evitar os erros da criança, permite que elas escrevam utilizando apenas palavras já trabalhadas ou aquelas cujas grafias foram fixadas.

Imaginemos se uma criança aprendesse a falar com uma linguagem igual à da cartilha, que a mãe ou as pessoas que a rodeassem só falassem frases simples ou que, por determinado tempo, priorizassem o mesmo som permitindo que ela só dissesse o que lhe foi ensinado. Como seria a fala dessa criança? Seria com certeza uma fala "morta", "vazia", pois não daria a possibilidade de a criança dizer o que realmente quer.

Felizmente não é desse modo que aprendemos a falar. As crianças, desde bebês ouvem textos significativos e não letras e sílabas isoladas. Assim, elas aprendem a linguagem oral em contato com uma língua complexa, mas que lhes diz algo. Por que então a linguagem escrita deve se esvaziar de significação para ser aprendida?

É lendo e escrevendo em contextos significativos que a criança se apropriará da linguagem escrita, de fato.

Apresentamos a seguir alguns textos produzidos por alunos na série inicial do Ciclo Básico, após a leitura que o professor fez de uma definição poética da palavra "horror" de Mário Quintana.

"Com seus OO de espanto, seus RR guturais, seu
hirto H, HORROR é uma palavra de cabelos em pê,
assustada da própria significação".

QUINTANA, M. Lili inventa o mundo. Mercado Aberto, 1985.

A partir dessa leitura, as crianças tiveram oportunidade de falar sobre seus medos, e depois desenharam e escreveram sobre ele.

HORROR Gilene

setembro/1988

ÉRA UMA VES
UMA CASINHA
NO MEIO DO MATO
E UN DIA VEIO
UM MONTE
DE BICHO A REPIANTE

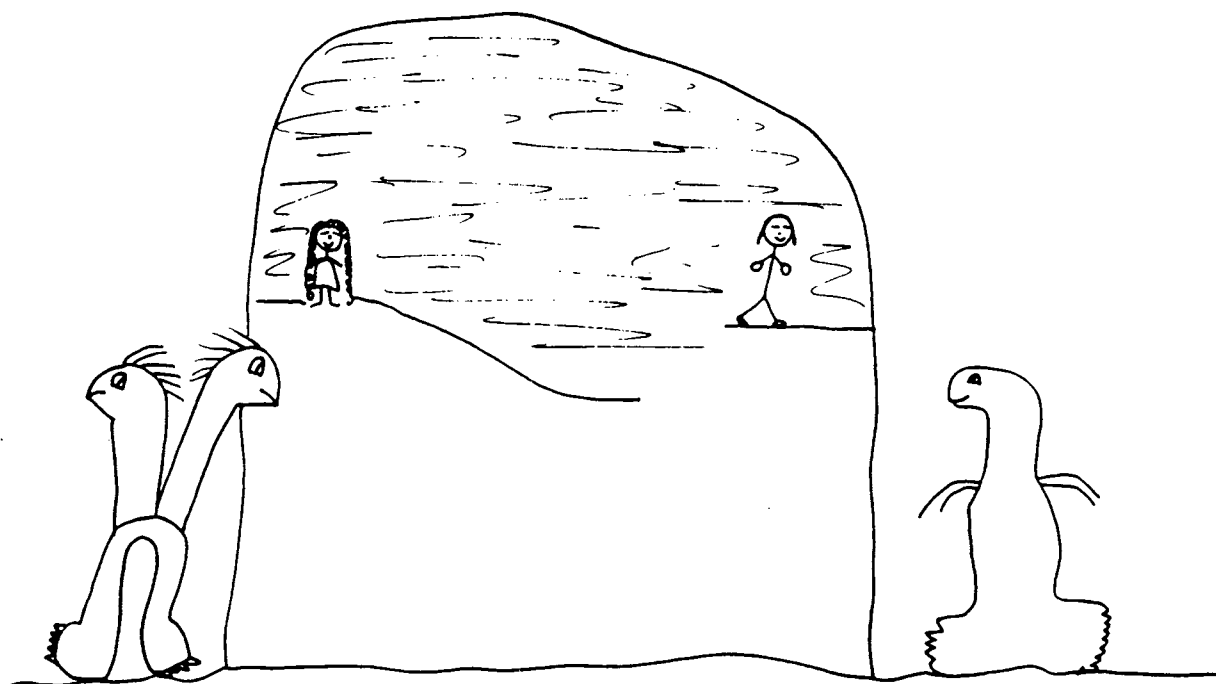


"honor"

Cristina

SET/88

O Bicho de duas cabeça foi a
sustar as criança as criança
gritarão: a a a a a

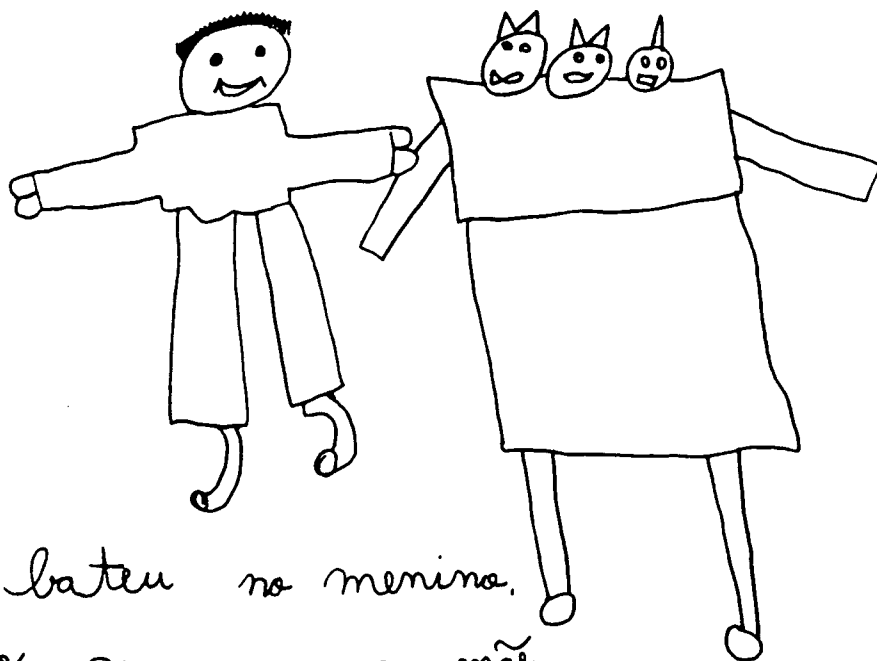


Rodrigo
SET/88



O menino tava pulando e
o monstro bateu e grudou a
mão nele e nunca mais saiu.

Suzi
SET/88



O monstro bateu no menino.
O menino chamou a mamãe.
A mamãe foi ver na janela.
Dai a cotesu a mamãe ficou com medo.



O que se observa nessas produções é que, apesar de as crianças não dominarem a convenção ortográfica e a estrutura de um texto escrito, são capazes de escrever textos significativos. Elas estão num processo de apropriação da escrita onde é permitido escrever como sabem e assim mostram ao professor o que precisam ainda aprender.

Os professores que priorizam em seu trabalho o mero reconhecimento de sílabas e letras ou que ainda insistem em usar a cartilha como roteiro de trabalho, devem refletir sobre estas questões. Pois, para que a criança escreva textos de fato, ela precisa ser mergulhada no universo da linguagem escrita com função social. O que importa na alfabetização é a apropriação da escrita enquanto veículo de significação.

Portanto, nessa concepção de alfabetização, o núcleo de trabalho deverá ser o texto oral e escrito enquanto unidade significativa e elemento essencial para a interação social. O conhecimento e domínio do sistema gráfico se dará junto com a representação e reflexão sobre a realidade, e isto só é possível através do trabalho com o texto.

Este trabalho com o texto deve ser muito diversificado: a partir da oralidade o professor oportuniza a narrativa da criança e registra as elaborações que ela faz; através da leitura a criança recebe informações, mergulha no mundo da literatura e brinca com as rimas da poesia. Através da escrita, a criança passa a interagir com o outro, manifestar seus desejos, satisfazer suas vontades e estabelecer regras para a conduta no grupo.

INICIAÇÃO AO TEXTO

Desde o primeiro dia de aula o professor poderá trabalhar com a leitura e produção de textos.

No início, principalmente, a leitura será feita através do professor, que deverá ler muito para os alunos, desde bons livros de literatura, poesias, letras de músicas, até textos informativos e notícias de jornal.

Os textos que o professor escolhe para o trabalho em classe devem ser ricos em conteúdo, para que as crianças possam extrair alguma idéia, conhecer lugares ou pessoas ou simplesmente "curtir" uma história engraçada, curiosa ou mesmo triste. O conteúdo da produção escrita da criança depende muito da riqueza de idéias e informações que ela vai adquirindo por intermédio da leitura que ouve do professor, desde o início da escolaridade.

Portanto, um dos requisitos para ser um bom alfabetizador é ser um leitor: Gostar de ler e saber ler com entusiasmo para os alunos, dar vida aos personagens das histórias dramatizando seus trejeitos, variando as vozes de acordo com o contexto das falas, etc...

Também a leitura de textos poéticos deve ser realizada com entonação adequada. Como uma criança terá gosto pela poesia se o professor não souber ler revelando a musicalidade dos versos e o aspecto lúdico e estético que este tipo de texto pode revelar?

As poesias, quadrinhas ou versos que o professor lê para os alunos, podem ser transcritos num papel que ficará fixo na parede por determinado tempo. Assim as crianças poderão fazer leitura intuitiva, identificar uma ou outra palavra, e aos poucos interagir por conta própria com os textos escritos.

É importante deixar os livros de literatura infantil à disposição das crianças, pois à medida que o processo de apropriação da escrita avança, elas poderão fazer leituras por escolha própria, buscando o livro pelo prazer de ler.

E a produção escrita? Como uma criança que está iniciando o contato com a escrita ou que ainda não domina todas as relações letra-som poderá escrever textos?

A produção escrita se dará pela mediação do professor. Será através dele que a criança terá, inicialmente, suas idéias registradas. Para isso, o professor assumirá o papel de escriba da criança escrevendo o que ela conta sobre seu desenho.

É importante que a criança acompanhe o registro do professor para que ela vá percebendo a vinculação que há entre o texto oral e escrito.

Algumas crianças apenas nomeiam os elementos do desenho. A atitude do professor será de registrar o que ela falou e procurar aprimorar a narrativa desse aluno. Daí a importância do trabalho com a oralidade, onde a criança é estimulada a falar, a contar casos, acontecimentos do seu dia a dia, etc.

A oralidade é a base para a produção escrita e em momento algum o trabalho com esse aspecto da linguagem pode ser deixado de lado.

Durante a produção de texto, inicialmente conjunta, a criança deverá ser encorajada para que aos poucos vá escrevendo sozinha. Para isso, é importante que o professor valorize todas as tentativas de escrita da criança.

Os textos que apresentamos a seguir foram produzidos a partir do relato que as crianças fizeram de seus desenhos.

O professor, como escriba, registrou a história contada pela criança mas também incentivou e deu oportunidade para que a criança escrevesse. Vejamos os textos :

O HOMEM FOI PRA IGREJA,
 REZAR, MAS QUANDO CHEGOU LÁ
 ELE DISSE: II T Q PA HA.
 ENTÃO ELE PÔS O DINHEIRO NA
 CAIXINHA DO PADRE.



JAMILI
 PRÉ-ESCOLA - AGOSTO/90

Ao registrar o que a criança contava sobre o seu desenho, a professora sugeriu que a criança também escrevesse. Incentivou sua escrita e ajudou repetindo oralmente a frase dita pela criança que agora fazia o registro: * IH ! TEM QUE PAGAR!

Esta outra produção também decorreu de um relato que a criança fez do seu desenho. O registro foi partilhado entre professor e aluno.



O HOMEM FOI TOMAR CAFÉ QUENTE
 ELE DISSE:
 -UI Q DOR OM EU DETE!
 E DAÍ CAÍRAM DOIS DENTES DELE.

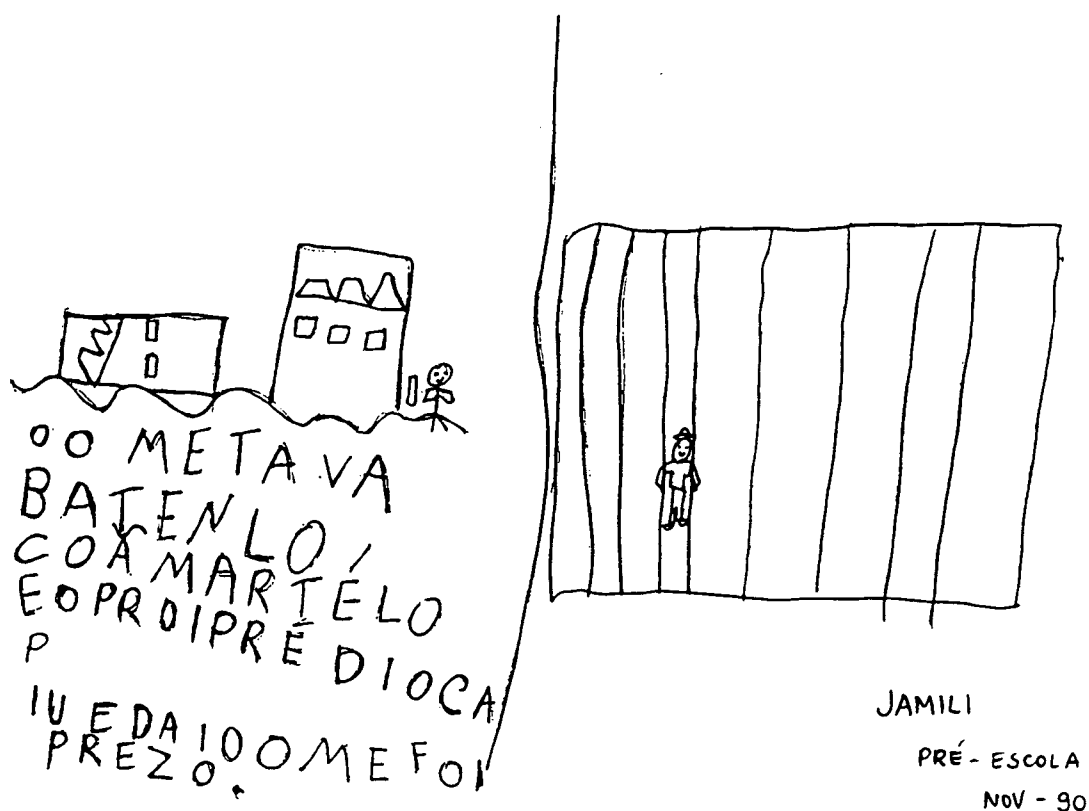
19 fase do CB-JONAS
 18-4-91

A escrita da criança é: " UI ! QUE DOR NO MEU DENTE ! "

É preciso entender que este é um momento em que a criança explicita o que vem elaborando sobre a escrita, ela está nos mostrando o que já aprendeu. Por isso não faz sentido, neste momento, ficar pinçando os erros da criança. A atitude do professor será, antes, a de valorizar o que elas escrevem, lendo seu textos para toda a turma.

À medida que a criança avança no processo de alfabetização vai produzindo de forma mais independente.

Observem como Jamili e Jonas estão escrevendo algum tempo depois.



Jamili produz este texto em novembro:

"O homem estava batendo com o martelo e o prédio caiu e daí o homem foi preso"

Durante a produção deste texto essa criança faz perguntas à professora:

- Como se escreve prédio?

A professora aponta a letra "P" no alfabeto e diz ainda que precisa colocar em seguida a letra "R". A criança continua sua produção de forma independente e mais adiante pergunta:

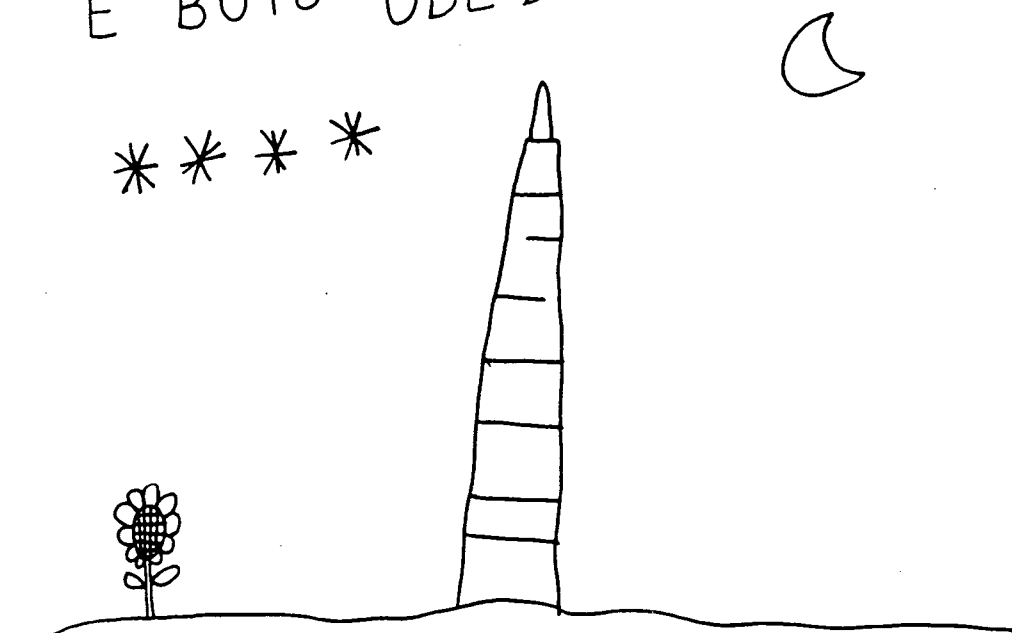
- O começo da palavra preso é igual ao da palavra prédio?

A professora, que neste momento está atendendo outras crianças, faz um gesto afirmativo e a criança continua.

NOME: JONAS S. LIMA.

DATA: 20-5-91

O CARA FOI ATMATE
E BOTO UDE DO NA LUA.



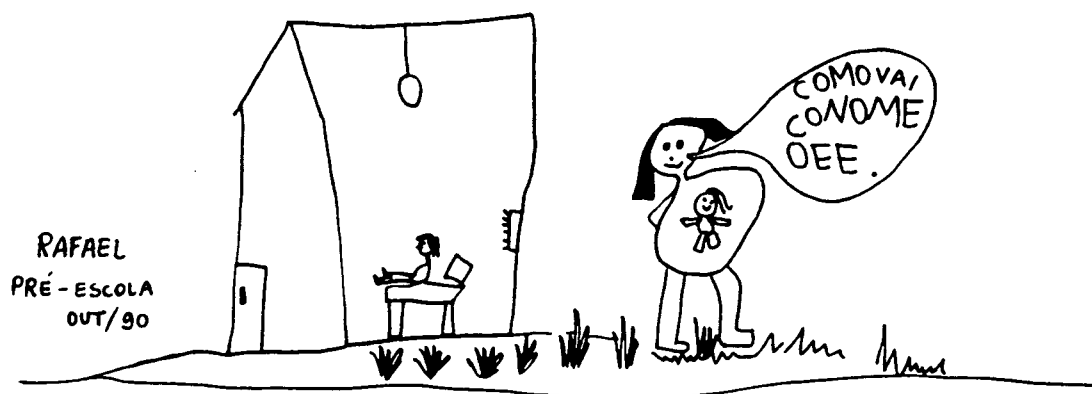
A produção escrita, dessas crianças, não é um produto individual. Na verdade ela é fruto da interação com os colegas e com o professor. Pudemos constatar com essa relação com o outro influenciou o texto escrito de Jonas.

Desde a idéia de desenhar um foguete que vai à Marte e dá uma "passadinha" pela Lua só para pôr o dedo nela, até o momento do registro escrito em que pergunta à professora como se escreve "CARA", pergunta ao colega ao lado como se escreve "MARTE", se "LUA" escreve junto ou separado...

Portanto, o professor deve incentivar a troca de informações entre as crianças, permitir que escrevam como sabem, mas também não pode ficar omissa nesse processo que é fundamentalmente de ensino. Para isso ele deverá apontar, indicar, reler o texto com a criança dando-lhe condições de perceber o que precisa ser melhorado em seu texto para que possa ser lido pelo outro.

Trabalhando com a oralidade da criança a partir de estórias vivenciadas, apresentamos abaixo um exemplo de produção coletiva e também individual, onde a mediação da professora e o processo de interlocução foram relevantes.

NASCEU UMA MENINHA NA FAMÍLIA DA SUSANA.



Susana havia faltado às aulas por alguns dias porque na sua casa um fato havia quebrado a rotina familiar; nascera sua irmãzinha. Susana voltou às aulas e relatou oralmente o acontecimento, com muitos detalhes. Após o relato, a professora propôs que coletivamente fosse produzido um texto sobre o assunto e registrou no quadro "NASCEU UMA MENINA NA FAMÍLIA DA SUSANA". A turma copiou o texto e a professora sugeriu que ilustrassem.

Um dos colegas, Rafael, ao ilustrar o texto relatado, produzido e copiado, preocupou-se em detalhar o que Susana havia contado. Querendo expressar a preocupação com a escolha do nome da criança que havia nascido, desenha a mãe grávida e registra no balãozinho, a voz da mãe de Susana.

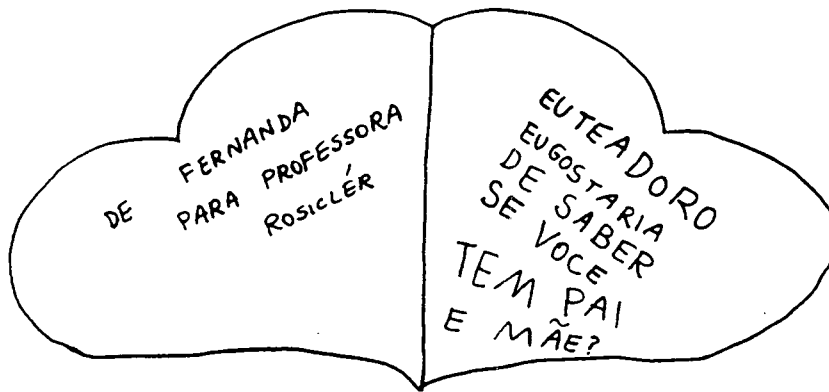
Rafael queria escrever: Como vai ser o nome do nenê?

Registrou no papel apenas a letra O e perguntou ao colega como fazia MO. O colega explicou-lhe: M mais O. Rafael escreve e espanta-se ao reconhecer que tinha escrito OMO. A professora, que flagrou o processo, explicou que faltava a letra C para completar a palavras "COMO". Rafael escreve: COMO VAI C O NOME O EE". (como vai ser o nome do nenê?)

Este processo de elaboração da escrita deve ser valorizado. Observa-se como a leitura intuitiva acontece quando Rafael relaciona a palavra OMO com o rótulo que estava exposto na parede da sala... como a troca com o outro (professor e colegas) contribui para a escrita.

A produção a partir do desenho que citamos anteriormente é apenas um das formas com que o professor poderá trabalhar. A criança poderá produzir ainda, a partir de recorte e colagem, de uma modelagem, ou a partir de uma história lida.

Também a correspondência é uma forma de produção de textos. Todas as oportunidades que surgirem para escrever cartas, bilhetes ou cartões para os pais ou colegas, devem ser aproveitadas. O professor poderá escrever bilhetinhos para os alunos, pois, assim, estará provocando a necessidade de leitura por parte da criança que ficará curiosa para saber o que o professor quis dizer. Com esta prática constante as crianças começam a escrever também...



Outra maneira de deixar claro que a escrita tem função social e que o que se escreve é para alguém ler, pode ser a produção periódica de um jornalzinho escolar. Por ele pode-se veicular informações, notícias da comunidade, textos produzidos pelas crianças, entrevistas, listas de aniversariantes, etc... Este é também um modo de incentivar a produção escrita e a leitura. Os alunos podem participar desde a redação até a reprodução e divulgação do jornal.

UNIDADES MENORES DA ESCRITA

Durante o processo de alfabetização com leitura e produção de textos haverá momentos em que o professor poderá trabalhar com unidades menores da escrita.

Essas atividades que citaremos a seguir constituem parte do trabalho mais amplo de leitura e produção escrita e devem ser realizadas paralelamente ao trabalho com o texto, pois poderão entre outras coisas, facilitar a compreensão da relação letra-som.

As letras do alfabeto: devem ser todas apresentadas desde o início do ano letivo e devem ficar expostas, à vista dos alunos, durante o ano todo. Assim as crianças terão oportunidade de se apropriarem delas ao relacioná-las com a escrita de seus nomes, nas atividades de bingo de letras, montagem de palavras com alfabeto móvel ou outras atividades. É importante ressaltar que a criança aprende principalmente comparando as diferenças. Assim ficará mais fácil identificar o A se ele for visto entre outras letras do que através do preenchimento de linhas e linhas num trabalho puramente mecânico.

Apresentamos como sugestão algumas atividades:

1 - Alfabeto ilustrado

Poderá ser mimeografado para as crianças um quadro com o alfabeto para que as crianças ilustrem gradativamente.

A  ABACAXI	B  BARCO	C	D  DOCE	E
F	G	H	I	J  JANELA
L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U
V	X  XÍCARA	Z		

2 - Alfabeto concreto - (com objetos) - Apresentação - Cartolina contendo letras de A a Z em quadrados regulares. Sacolas contendo objetos variados, trazidos de casa pelas crianças. As crianças vão retirando objetos da sacola, uma por vez, e colocando-os sobre o quadrado da letra inicial do objeto.

Por exemplo: Um carrinho de plástico poderá ser colocado sobre o C; um palito de sorvete sobre o P e assim por diante.

Pode-se fazer a mesma atividade utilizando desenhos no lugar de objetos.

3 - Atividade com a letra inicial:

a) Ligar o desenho à letra inicial do seu nome:

C



A



X



T



b) Escrever palavras começando por:

M

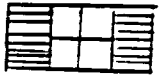
P

Q

F

c) Escolher uma das letras para completar palavras:

F B G C J



_____ ANELA



_____ OLA



_____ ASA



_____ LOR



_____ ATO

4 - O trabalho com os nomes: comparando as semelhanças e diferenças entre as palavras as crianças terão oportunidade de avançar em suas hipóteses sobre a escrita e perceber a combinação dos elementos gráficos e seus valores sonoros.

Assim as atividades em que se comparam palavras quanto ao tamanho, quanto aos elementos sonoros semelhantes, relacionando as que começam ou terminam da mesma forma devem ser realizadas com frequência.

No início do ano letivo o professor poderá fazer esse trabalho com o nome dos alunos e, à medida que as crianças aprendem a escrever os seus nomes e identificam o nome da maioria dos colegas, pode-se trabalhar com outros como: nomes de animais, brinquedos, elementos que compõem uma festa junina, etc...

Algumas sugestões:

a) Identificar o próprio nome: Coloque todas as fichas com os nomes das crianças em uma caixa. Cada criança que chega pega o seu nome e coloca em outra caixa (dos presentes). Conferir o nome dos ausentes, lendo as fichas que sobrarem.

b) Descobrimo a letra: Escrever na lousa, os nomes de alguns alunos, faltando sempre a mesma letra, por exemplo: a vogal A. Lançar o desafio para que descubram a letra que está faltando em cada um dos nomes.

L E T I C I _____

F L A V I _____

M A R I N _____

A D R I A N _____

C R I S T I N _____

J U L I A N _____

Aponte o nome e solicite ao dono de cada um deles que se apresente e venha à lousa para completar o seu nome com a letra que falta. Pergunte a cada um como foi que descobriu a letra que estava faltando.

c) Coro de nomes: Os alunos em pé, formam uma roda. O professor recolhe os cartões e mostra um deles, perguntando: Quem é o dono deste nome? Se a criança identificar, vai ao centro da roda, fala o seu nome em diferentes formas: alto, baixo, grave, agudo, cantando, depressa, devagar, etc... A criança fala e os outros repetem. Porém, se a criança não conseguir identificar o seu nome, deixar que a classe arrisque palpites. Não dê a resposta imediatamente, espere que cheguem a um consenso.

d) Escrever com giz de cera branco em folha de papel (branco) o nome das crianças. Solicitar a cada criança que, com lápis de cor ou com anilina, pinte e descubra o que está escrito.

Utilizar os crachás de toda a classe e fazer combinações e comparações para perceber semelhanças entre os nomes escritos.

Ex: - MARIANE - MARIANA

LUCIANE - LUCIANA

e) Descobrimos a ordem dos nomes: Escrever o nome de três crianças na lousa. Por exemplo: Maria, José, Carlos. Ler os nomes em voz alta, na ordem em que aparecem. Perguntar a classe: "Qual o nome que eu disse primeiro? Muito bem. Então, Maria, venha passar o dedo sobre a escrita do seu nome, apagando-o. "Repita os três nomes, perguntando qual o último e qual o segundo, procedendo da mesma forma que em relação ao primeiro.

f) Rimas: inventar rimas para os nomes dos colegas. Por exemplo:

- Rafael que gosta de papel.
- Beatriz que quebrou o nariz.

Depois de feita a rima pode-se solicitar que escrevam e façam a ilustração.

g) Organizar no quadro colunas com os nomes que iniciem ou terminem com a mesma letra para que as crianças percebam a semelhança entre os nomes.

5 - Caderno Vocabulário: poderá ser feito um caderno com as palavras significativas dos textos. Neste caderno deverão ser contempladas aos poucos todas as relações letra-som.

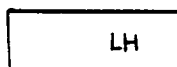
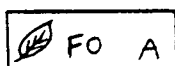


6 - Caça palavras: Poderemos fazer um quadro na lousa ou mimeógrafo e escrever dentro palavras como: MESA, ESCOLA, CADEIRA, COLA, etc. e mais algumas letras isoladas. Solicitar às crianças que descubram as palavras e as escrevam no caderno ou folha.

T	S	C	A	D	E	R	N	O
L	U	A	M	E	S	A	L	A
U	V	D	A	I	C	O	L	A
E	L	E	C	B	O	C	A	R
L	P	I	A	P	L	A	T	A
U	E	R	I	V	A	L	B	C
B	C	A	N	E	S	C	A	U

Variação: Caça palavras com os nomes dos colegas.

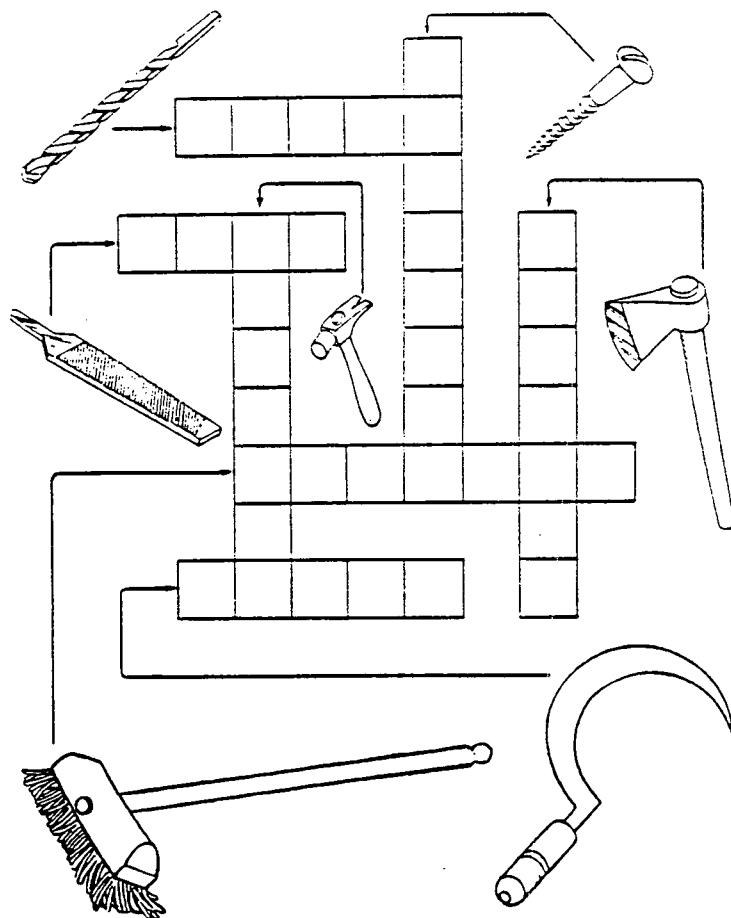
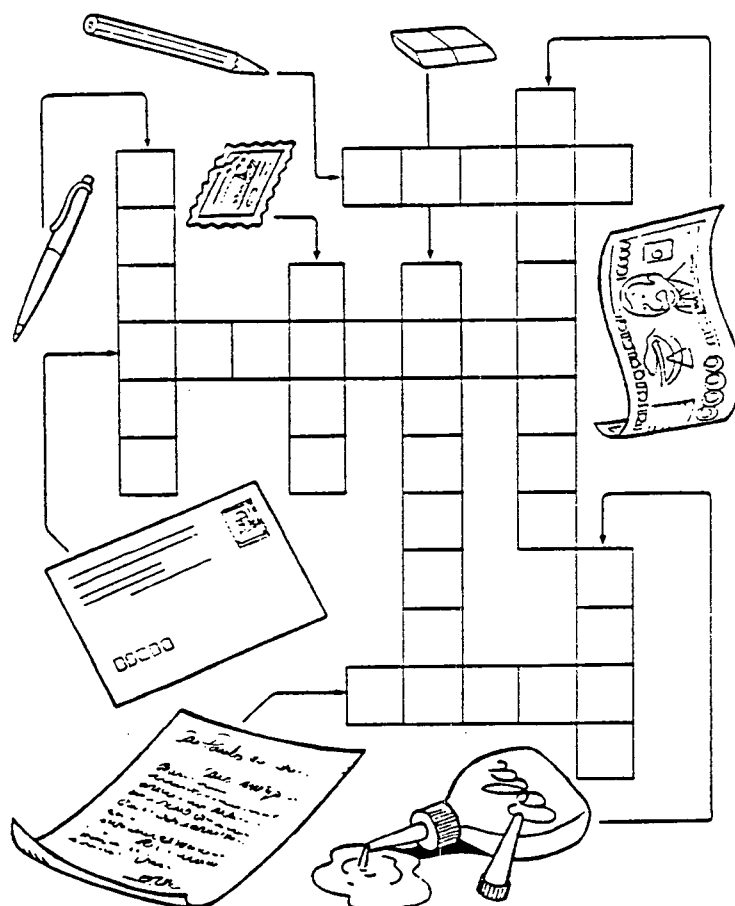
7 - Transparências e fichas. Fichas de cartolina com palavras escritas, faltando letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais. A complementação das palavras é feita com a transparência.



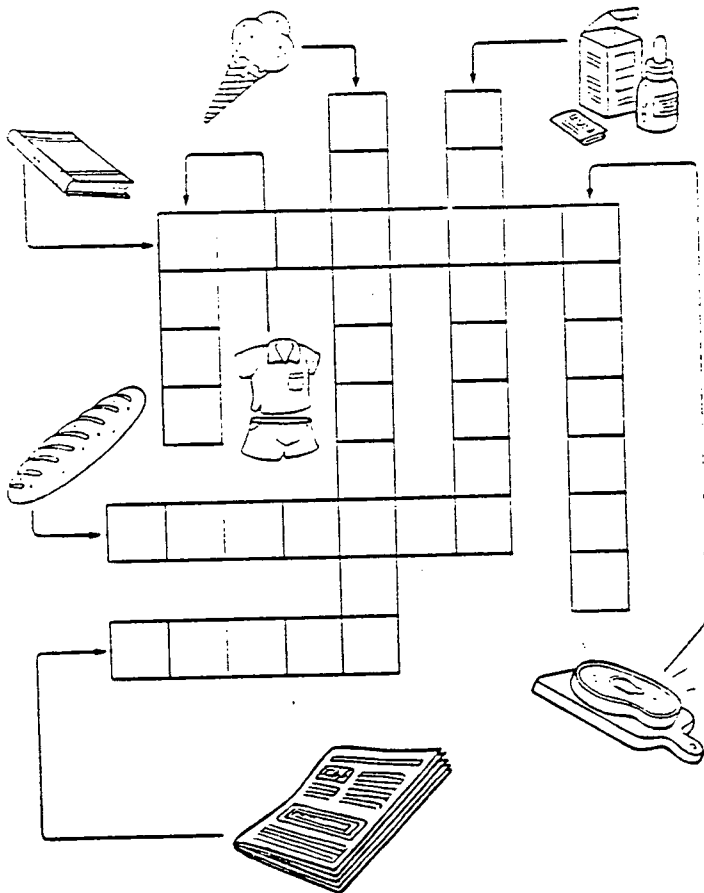
↑ TRANSPARÊNCIA

As crianças colocam a transparência sobre a ficha e lêem a palavra que se forma. Depois poderão copiar no caderno e ilustrar, fazer uma frase, história, etc...

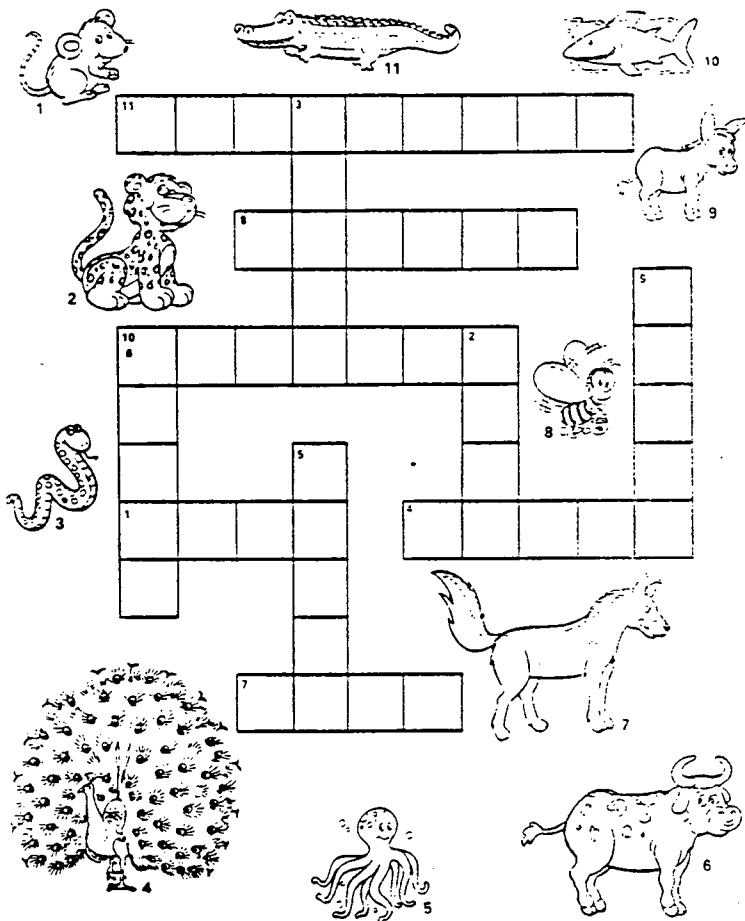
Algumas dessas sugestões foram retiradas de SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Retomando a proposta de Alfabetização. São Paulo. 1986.

8 - Palavras cruzadasa) Cruzadinha das ferramentas...b) Para escrever e mandar uma carta, você precisa de...

c) Vamos ver se você sabe onde se compra...



d) O Menino maluco tem cada bichinho de estimação...



Estas palavras cruzadas foram retiradas de: ZIRALDO, Álbum para Crianças, série mini-cruzadas. Editora ABRIL Jovem. 1991.

9 - O ditado

Quando o professor tem em mente uma concepção de aprendizagem mecanicista costuma ditar palavras estudadas em sala para verificar o domínio que o aluno tem da ortografia das mesmas. É interessante observar que o ditado gira em torno somente de palavras já "treinadas", pois muitos não acreditam na capacidade de elaboração e generalização que as crianças têm.

Porém se o professor entende que para se apropriar da linguagem escrita a criança não apenas reproduz o que vê escrito mas principalmente pensa sobre "o como se escreve", poderá fazer ditados que oportunizem esse pensar.

Para isso poderá propor que escrevam o nome dos colegas, nomes dos objetos de sala de aula, de figuras, etc. proporcionando ao aluno um desafio na escrita e valorizando os acertos nas suas tentativas.

A prática do ditado apenas para verificar o domínio da escrita não tem muita validade, pois a grafia de muitas palavras não são previsíveis pela oralidade. Ocorre aí, que os professores utilizam uma fala artificial para que a criança acerte.

Dita então, a palavra **soldado** acentuando a pronúncia do **l** quando normalmente falaria **soudado**. Em regiões onde se fala **leiti** na hora do ditado se pronuncia **leite**. A criança acaba acertando no ditado por causa da fala artificializada do professor, mas numa situação de produção de texto, provavelmente errará.

O que devemos entender é que linguagem escrita e linguagem falada não são isomórficas, isto é, não existe uma correspondência biunívoca entre sons e letras. Por ser uma produção histórica, a linguagem varia de região para região e entre grupos sociais diferentes e esta variedade lingüística não constitui erro como muitos pensam.

Portanto, quando o professor solicitar a escrita dessas palavras deverá pronunciá-las normalmente, no dialeto da região, explicando a forma padrão que foi fixada para a escrita das mesmas.

Vejamos algumas variações do ditado que o professor poderá fazer para auxiliar a apropriação da escrita pelos alunos.

a) Ditado com alfabeto móvel

O professor distribui um jogo de letras (confeccionado em cartolina, papelão, madeira, etc.) para cada duas crianças. Dita palavras para que o grupo monte-as. Quando a dupla termina de "escrever" a palavra, solicitam ao professor para que este verifique se houve troca ou falta de letras, etc. O professor faz interferência. É importante que o professor oportunize a troca de informações entre as crianças e que deixe que elas pensem e discutam até chegarem a escrita convencional. Por fim o professor escreve a palavra no quadro para que todos possam confrontar suas tentativas com a escrita padrão. Copiam a palavra no caderno e fazem o desenho que a represente.

b) A criança dita

Uma criança de cada vez dita uma palavra ou frase e todos os alunos organizados em grupos escrevem. Depois que as crianças fizeram sua escrita, o professor ou um aluno, escreve no quadro para que elas comparem sua produção com a escrita convencional e refaçam sua produção se for necessário.

c) Ditado com pistas

Vamos escrever o nome de um bicho que gosta de comer banana e vive pendurado nas árvores...

d) Ditado das iniciais

A professora dita o nome todo de um aluno, mas as crianças devem escrever apenas o inicial. Como, no início do ano, a tarefa pode ser ainda muito difícil para algumas crianças, a professora mostra o nome escrito num cartão com a inicial escrita em cor diferente do restante das letras.

10 - Cópia

Para muitos professores, a cópia é a atividade nuclear do ensino de língua de tal forma que parece até que saber escrever é saber copiar. A criança começa copiando famílias silábicas e segue copiando os "textos" das cartilhas e livros didáticos e tradicionalmente acreditava-se que assim estava-se preparando o aluno para produzir textos próprios.

Numa perspectiva sócio-interacionista de alfabetização e linguagem não é necessário abolir a cópia do interior da escola, mas repensá-la.

Após a elaboração coletiva de um texto, o professor pode solicitar que todos o copiem, e a criança estará fazendo uma atividade com uma função clara e definida: a escrita estará servindo como uma forma de registro. É claro, então, que aqui a cópia é vista numa outra perspectiva, ou seja ela passa a ser uma situação de escrita funcional cheia de intenções e não um exercício mecânico de reprodução.

E é sempre nessa dimensão significativa que devemos pensar a "velha cópia" para torná-la nossa aliada no trabalho com a língua, e não, como muitas vezes, uma atividade inócua, sem objetivo claro para a criança. Nessa perspectiva, a reescrita de textos é uma das atividades onde a criança reelabora seu texto, não o copiando literalmente, mas reestruturando frases, acrescentando o que faltou visando melhorar seu texto, para que seja melhor compreendido por seus leitores. Aí, inclusive a cobrança da ortografia tem razão de ser, pois a criança terá a sua vista a forma padrão de se grafar as palavras.

Outra atividade de cópia significativa é registrar o texto do colega que foi reestruturado no quadro, ou o texto produzido coletivamente uma vez que ele será apagado e se não for copiado se perderá para sempre.

Se o objetivo do professor é que a criança aprenda a escrever, isso se efetivará na medida em que ela reflita sobre o que está escrevendo. Não é através de uma cópia mecânica que a criança melhora o domínio da língua escrita.

CONTINUANDO COM A LEITURA E A ESCRITA

À medida que a criança vai tendo domínio maior da linguagem escrita, é importante que o professor trabalhe com a leitura para que a criança seja capaz de, cada vez mais, ler por conta própria os textos narrativos, poéticos e informativos. Garantir essa diversidade de registros é importante na medida em que, além da criança vivenciar as mais diferentes estruturas textuais, poderá também perceber como um mesmo assunto pode ser abordado de diferentes formas. Chamamos esse tipo de leitura de contrastiva, pois teremos diversos textos sobre o mesmo assunto para comparar idéias e as formas de traduzi-las (numa linguagem poética ou jornalística, por exemplo).

Ler textos mais longos é outra atividade importante. Normalmente, nos primeiros anos escolares, o professor trabalha apenas com textos curtos a fim de facilitar a sua leitura pelas crianças. Porém, não podemos privar o contato da criança com textos mais elaborados. Podemos, então, num primeiro momento, ler oralmente todo o texto para que as crianças conheçam seu conteúdo para então, num trabalho que poderá durar até mesmo uma semana, ir lendo e trabalhando cada parte com atividades de interpretação e reescrita (sintetizar, dizer de outra forma).

Em nosso trabalho com a leitura não podemos perder de vista duas dimensões que devem estar sempre em equilíbrio: a leitura por prazer, sem cobranças e a leitura enquanto pretexto para outras atividades. Não podemos, então, abrir mão, em nenhum momento, do espaço destinado à literatura, e, por isso, os livros de histórias e poesias devem estar sempre presentes na sala de aula para a criança ter acesso a eles, mesmo sem a interferência do professor.

É essencial, também, perceber que todo texto tem como finalidade veicular uma idéia, e nossa tarefa enquanto leitores é desvendá-la. E isso é muito mais do que identificar personagens ou detalhes: é ler também o que não é dito, mas está nas entrelinhas; é relacionar o que estamos lendo com aquilo que já vimos ou já lemos em outros textos; é, enfim, concordar ou discordar estabelecendo uma relação de diálogo com o texto e seu autor. E essa relação será cada vez melhor na medida em que a criança tiver mais experiências significativas com o texto.

Além disso, a leitura de bons textos pode suscitar a produção de outros textos. Quando a criança vai escrever é importante que tenha clareza de que seu texto tem uma finalidade e um interlocutor, pois esses elementos determinam, inclusive, o tipo de linguagem que ela escolherá (se mais formal ou informal). Para isso, tudo aquilo que for produzido pode ser veiculado na forma de livrinhos, em murais, na troca de cadernos ou textos. Saber, por exemplo, que um colega ilustrará seu texto fará, certamente, com que a criança tenha mais cuidado não só com o que vai escrever mas inclusive com a legibilidade de sua letra.

Porém, se o objetivo de escrever for entregar para o professor corrigir, as preocupações da criança serão outras. Possivelmente ela repetirá aquilo que tem certeza que não errará e optará por preencher linhas, o famoso "encher lingüiça" para se ver logo livre de uma tarefa artificial. Por isso os textos vazios, repetitivos, cartilhescos, pois, se a finalidade de escrever é não errar, quanto menos a criança se arriscar a escrever mais crescem suas chances de não ser criticada. Nesse sentido a finalidade de escrever não é dizer algo a alguém, mas cumprir mais uma formalidade escolar.

Se quisermos erradicar esse gênero de escrita, ou seja, o texto escolar, é preciso que vejamos a produção de textos com uma atividade na qual é imprescindível a presença de interlocutores reais para, conseqüentemente, vermos surgir textos significativos.

Para exemplificar o trabalho com a leitura e produção de textos, segue uma coletânea que tem um mesmo assunto: os brinquedos. São diversos textos em diferentes registros sendo que cada um deles pode ser trabalhado durante mais de um dia dependendo das atividades que o professor encaminhará e do ritmo de sua turma. Seguindo cada texto, fazemos sugestões de encaminhamento metodológico sempre tendo em vista que o texto é o núcleo da aula de língua, e a partir dele trabalhamos com a oralidade, a leitura e a escrita.

AMIGAS INVENTADAS

Quando Iara
Vai para a escola,
Lívia se amola
e dos adultos se isola
na cozinha

Tão sozinha
Lívia
só tem um consolo:
inventa um bolo
de amiguinhas.

Conversa com elas,
inventa nomes,
mostra a boneca,
a bola e a peteca.

Bala oferece,
conta segredos,
fala dos medos,
canta e rebola.

Depois se cansa,
e na cadeira
se balança
Dorme encolhida
feito um bichinho.

No solto sonho,
as amiguinhas voltam
- amor risonho.
E tudo é lindo
e tudo é mágico
no país do sonho.

Namorinho de portão
Elias José-Ed.Moderna - Col.Girassol,
p.24-25

Sugestão:

Depois da leitura coletiva, podemos dividir a sala em equipes para que cada uma, através da mímica, procure traduzir uma estrofe da poesia.

Além disso, as equipes podem ilustrar sua estrofe para montar um mural onde todos contribuirão na formação de todo o poema.

BRINQUEDOS

Antigamente, para imitar os gestos dos pais quando davam de comer a um bebê ou perseguiam um animal, as crianças usavam pedras ou pedaços de madeiras.

Mais tarde, no Egito, Grécia e outros países, as crianças dispunham de brinquedos iguais aos atuais: chocalhos, bolas, aros, carrinhos, bonecas, móveis ou miniaturas, que eram feitos com ossos, marfim, madeira, argila, cera, chumbo e bronze.

Hoje, com o avanço técnico, o homem inventou brinquedos eletrônicos movidos a pilha, baterias, etc...

O brinquedo é um passatempo que distrai, diverte, emociona e permite que através da fantasia, se viaje por mundos e situações criadas por nós.

De repente, uma vassoura se transforma num cavalo de pau, um simples prato, vira um volante de carro.

IOIÔ

Duplo disco de madeira (ou de outro material) que sobe e desce ao longo de um fio.

Durante certa época, ficou esquecido e reapareceu na Índia no século XVII, reproduzido em miniatura.

Recebeu o atual nome nos anos 30, de nosso século.

DIABOLÔ

É uma espécie de carretel de borracha com o centro mais fino que as bordas, gira sobre um fio atado às extremidades de duas varetas e é lançado para o ar.

Há jogadores tão habilidosos, que conseguem lançar o diabolô à altura de uma casa e aparar-lo sobre o fio tenso.

Enciclopédia Juvenil - nº 3, p.85

Sugestão:

Depois da leitura das descrições do ioiô e diabolô, cada criança pode escolher um brinquedo e descrevê-lo (oralmente) para que as outras descubram do que está falando. Em seguida ao trabalho oral, organizar o texto escrito (em equipes) procurando dar o maior número de características possíveis do brinquedo. Depois pode ser organizado um dicionário dos brinquedos que fará parte do acervo de livros da sala. Nessa atividade, além de trabalharmos com a leitura de forma significativa, a produção de texto também tem um objetivo claro para a criança, a produção de um dicionário que será de uso coletivo. É por esse motivo que a correção e a reescrita do texto também são tarefas importantes, pois ele deve ficar em sua melhor versão para que todos os seus virtuais leitores possam compreendê-lo.

Incorporamos, nesse bloco, uma instrução de jogo entendendo a necessidade de trabalhar também essa forma bem particular de linguagem.

Instruções para jogar DAMAS

Material - tabuleiro com 64 casas de quadros pretos e brancos alternados.

Desenvolvimento - jogam 2 parceiros, cada um com 12 pedras, sendo as de um pretas e as de outro brancas. O jogo é feito dispondo as pedras sobre os quadros pretos. Ganha quem eliminar o maior número de pedras do adversário. Cada um avança com as pedras em diagonal e "come" a pedra que estiver à frente sem apoio de outra. Quem deixar de eliminar uma pedra adversária, por distração, é "soprado" e perde a sua. Quando um jogador consegue alcançar o campo oposto, ele faz "dama" (duas pedras superpostas). A "dama" pode correr em diagonal, para qualquer lado, comendo várias pedras adversárias. A "dama" pode também ser "soprada" caso não "coma" as pedras que deve comer.

Sugestão de trabalho:

Podemos, inicialmente, confeccionar o material necessário utilizando um papelão para tabuleiro e tampinhas de garrafa como pedras.

Depois, ler pausadamente cada instrução procurando explicá-la e ouvir de que forma a criança a compreende, para finalmente poder jogar baseando-se nas regras descritas.

Caso as crianças sejam capazes de ler todo o texto, comentar o uso das frases curtas como estratégia de simplificação do texto, pois ele deve ser compreendido pelos mais diferentes leitores. A partir dessas observações, sugerir que, em equipes, seja inventado outro jogo e as instruções, de como jogá-lo, escritas.

Trocar, então, os jogos inventados entre as equipes para que através das instruções escritas eles possam ser jogados e as regras propostas, obedecidas.

BÃO - LA - LA - LÃO

Bão - la - la - lão
senhor capitão,
espada na cinta,
sorvete na mão.

Bão - la - la - lente,
senhor tenente
a tropa na frente
e a moça na mente.

Bão - la - la - lim,
senhor Serafim,
dinheiro no bolso,
nem liga pra mim.

Bão - la - la - lom,
senhor garçom,
serve para gente
bala e bombom.

Bão - la - la - lum,
Senhor Viramum,
o pé na estrada
sem rumo nenhum.

Namorinho de portão
Elias José - Ed. Moderna
Coleção Girassol, p.34

Sugestão:

Podemos propor que as crianças continuem a poesia de Elias José, e assim se façam, além de leitoras, poetas também. É importante perceber que a 1ª estrofe se repete e que apenas as demais se modificam.

Ressaltar também que o poeta toma uma cantiga infantil e a recria na forma escrita, brincando com a linguagem, pois a versão mais difundida é a seguinte:

Bam - la - lã
senhor capitão
espada na cinta
ginete na mão.
(ou sinete)

JOGO DE BOLA

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul
Bola amarela,
a da Arabela.
A do Raul,
azul.
Rola amarela
e pula a azul.
A bola é bela,
é bela e pula.
É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.
A de Raul é de Arabela.
A de Arabela é de Raul.

Ou Isto ou Aquilo
Cecília Meireles - p.44.

Sugestão:

Essa poesia de Cecília Meireles, aparentemente simples, requer uma leitura atenta e sua compreensão fica mais clara se a poesia for dramatizada e ilustrada. As repetições e as elipses (omissão do sujeito e do verbo, por exemplo "A de Raul azul") exigem do leitor atenção redobrada, pois há que se recuperar os elementos lexicais que não se explicitam no texto.

É importante também o trabalho com a rima para que a criança perceba como a cor da bola tem a ver com o nome da personagem.

Raul - azul
Arabela - amarela

Propor outras rimas com outros nomes e a partir delas a produção de poesias e sua coletânea em um livrinho.

A BOLA

Toquinho e Mutinho

Pulo, pulo, pulo, vou de pé em pé
Da chuteira do menino na vidraça de mulher
Salto, salto, salto, mais que perereca
Pulo o muro e caio em cima da cabeça de um careca
Corro, corro, corro, na praia de manhã
E quando eu balanço a rede é festa no Maracanã

Rolo, rolo, rolo rápido e rasteiro
 E sou muito maltratada pelos pés de peladeiro
 Pulo, pulo, pulo, vou com quem vier
 Joguei com Nilton Santos, com Garrincha e com Pelé
 Salto, salto, salto com todo carinho
 Joguei com Rivelino, com Tostão e Jairzinho
 Rolo, rolo, rolo, com satisfação
 Hoje jogo com Sócrates, o Zico e o Falcão
 Corro, corro, corro, do começo ao fim
 Depois que acaba o jogo, ninguém mais lembra de mim.

Sugestão:

Depois da leitura de toda a poesia, podemos montar em equipes, um livrinho onde cada página corresponderá a estrofe, que deverá ser copiada e ilustrada.

O trabalho com o desenho é importante porque através dele a criança está interpretando o texto escrito, reorganizando-o em outra linguagem.

Se houver possibilidade, escutar a música que se encontra no disco Casa de Brinquedos, pois a música é outra forma de interpretação, e ler para acompanhar a letra da música é uma forma de leitura que exige estratégias diferentes das normalmente utilizadas na escola.

RODA RUA

Roda na rua
 a roda do carro.
 Roda na rua
 a roda das danças.
 A roda na rua
 rodava no barro.
 A roda da rua
 rodava crianças
 O carro, na rua.

Ou Isto ou Aquilo
 Cecília Meireles, p.39

Sugerir às crianças que copiem a poesia na forma circular, imitando uma roda.

Nessa atividade, a cópia se torna uma brincadeira e a interpretação da poesia acontece através da disposição das palavras no espaço do papel.

Além disso, podemos resgatar algumas cantigas de roda, reescrevê-las percebendo como algumas têm mais de uma versão. Cabe então ao professor, explicar que se trata de um saber popular, transmitido oralmente e que justamente por isso sofre alterações.

BRINQUEDOS/F.Jonets/I.Toys

Por milênios, as crianças possuíram brinquedos. Talvez as crianças do tempo das cavernas caçassem com brinquedos "faz-de-conta". É certo que as crianças egípcias e babilônicas tiveram brinquedos há milhares de anos. Nos museus, há bonecas, bolas, animais, e carros de brinquedo que datam de épocas remotas, e foram encontrados em ruínas de cidades e aldeias antigas. Há também brinquedos mecânicos - brinquedos com movimento - bastante antigos.

Naturalmente, as crianças de há milênios não conheceram trens elétricos nem bonecas plásticas com cabelos de nylon, nem bolas de borracha nem blocos de matéria plástica para construção, por não se conhecer então a eletricidade, nem esses novos materiais. Muitos brinquedos eram feitos de barro cozido, bronze e madeira.

Os alemães foram famosos pela perfeição de seus brinquedos. Os primeiros brinquedos eram feitos de madeira, pois possuíam vastas áreas florestais. Em geral, eram confeccionados e esculpidos à mão. Hoje em dia, a maioria dos países fabrica seus brinquedos com notável perfeição. Alemanha, Estados Unidos da América e Japão apresentam ainda no mercado brasileiro curiosos brinquedos; há algum tempo, as bonecas francesas eram admiradas pela perfeição. Os brinquedos são atualmente de grande variedade e beleza.

Visitar uma loja de brinquedos é bem interessante. Há brinquedos de toda qualidade: para empurrar e para jogar; bonecas, casas de bonecas, utensílios domésticos em miniaturas, pianos e outros instrumentos de música; brinquedos que flutuam enquanto a criança se banha; brinquedos movidos a eletricidade, magnetismo, atrito. Quase todos os aparelhos para adultos são feitos em miniatura: motores elétricos, trens a vapor, máquinas de escrever, telefones, automóveis, máquinas de lavar roupa. A lista de brinquedos é interminável.

Alguns adultos pensam que comprar brinquedos é pôr dinheiro fora e que brincar é perder tempo. A idéia é errada. As crianças devem brincar e o brinquedo é um instrumento para brincar. Alguns não são apenas divertidos. Brincar com eles ajuda as crianças a aprender o uso correto das mãos. Alguns brinquedos são verdadeiras aulas de ciências.

Sugestão:

Como esse é um texto mais longo, podemos trabalhá-lo em mais dias, lendo cada parágrafo, sintetizando a idéia principal, reescrevendo ou ilustrando uma ou outra parte do texto.

Além disso, ele abre a possibilidade de se trabalhar outros assuntos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Podemos explorar, por exemplo, o fato de que junto ao título BRINQUEDOS temos essa palavra em outras duas línguas (francês e inglês, respectivamente), mostrando, então, no mapa-mundi a localização dos países onde são faladas essas línguas, para que a criança possa compreender que existem outras línguas além do português.

Se houver oportunidade, levar um ou mais volumes de uma enciclopédia, explicar sua função e como os assuntos estão nela organizados.

A LITERATURA E A ESCRITA

Como dissemos anteriormente, a literatura não deve ser vista apenas como pretexto para outras atividades, resguardando, assim, seu caráter lúdico e a possibilidade da fruição do texto.

Mas, pela maneira como encanta, pode também suscitar outras atividades como os dois exemplos que se seguem.

Convém lembrar que, desde os primeiros dias de aula, os livros de literatura estiveram presentes na sala e foram lidos, discutidos, comentados com as crianças e assim elas entraram num mundo que provoca muitas emoções e entretenimento.

Dentre as muitas histórias que podiam ser trabalhadas, uma chamou a atenção da classe: "O Bichinho da Maçã" de Ziraldo (Editora Melhoramentos).

A professora iniciou a leitura criando muita expectativa sobre um bichinho que morava dentro de uma maçã muito, muito vermelha. Era alegre e adorava contar anedotas!

Esse trabalho pode ser realizado em vários dias pois é necessário criar suspense para o dia seguinte provocando curiosidade, inquietação, desejo e levando as crianças a arriscarem palpites sobre o que acontecerá com o "famoso" bichinho.

Dando prosseguimento, as crianças fizeram comentários sobre o desenrolar da história. Por exemplo, as crianças perguntaram: "Esse bichinho é de outro planeta"? "Será que lá existe pé de maçã"? "Como ele vive"? "Porque ele veio para a terra"? Esses questionamentos eram pertinentes, pois, através da oralidade, a narrativa se tecia e o personagem, o bichinho da maçã

que também é narrador, contava muitos casos que encantavam outros bichinhos.

Para surpresa de todos, um belo dia, o bichinho sentiu sua casa tremer e ouviu um estalinho e logo percebeu: ele e sua maçã acabavam se ser colhidas.

Nesta parte da história, outro momento de suspense e emoção domina a turma que questionou: "O que irá acontecer com ele"? "Quem o pegou"? Como irá acabar essa história"?

As crianças se surpreenderam quando o tal bichinho logo tomou as suas providências botou a carinha para fora da maçã e gritou com muita força "Tem gente"! Em resposta, ouviu: "Chiii... tem bicho"! E a maçã foi jogada para o alto e o bichinho foi salvo.

As crianças perguntaram:

Terminou a história?

Nesse momento, o professor pode dizer que a de Ziraldo, sim, mas a história da classe será contada com a ajuda de todos.

A partir daí, a professora reuniu as crianças em pequenos grupos e solicitou que contassem as suas histórias inspiradas na que acabaram de ouvir.

Os grupos se organizaram e criaram a sua própria história, dentro de suas possibilidades. Desenharam grandes maçãs, pintaram os dedinhos, e os fizeram de bichinho da maçã. Assim, houve o envolvimento e a preocupação das crianças em apresentar um trabalho onde o texto e ilustração foram realmente privilegiados.

Podemos concluir que, o texto literário é, sem dúvida alguma, um instrumento de criação e expressão estética que remete ao imaginário a partir do signo escrito e nesse sentido, o professor (como interlocutor privilegiado) deverá conduzir a classe a transpor o mundo das palavras e ir além do dito, além das letras!

Sugerimos que o professor trabalhe com "O bichinho do Amendoim" ou "O bichinho e as Profissões", livros que igualmente fascinam o "pequeno leitor" pelo tipo de texto e a natureza da ilustração.

Apresentamos a seguir três textos produzidos depois que as crianças vivenciaram a história do Bichinho da Maçã.

O BICHINHO DA MAÇÃ
Era uma vez uma maçã vermelha
com um BICHINHO dentro
dai uma boca a bota dai a maçã com Bichi-
NHO depois ele foi embora.

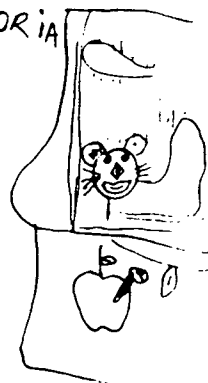


1ª fase do C.B
NILTON / DANIELLA
22/05/91

O BICHINHO DA MAÇÃ

É RA UMA VEZ O BICHINHO DA MAÇÃ ELE VIVIA COMUTADO E ESTÓ E TO DO MUÃ DOR IA
ATE CEU MAÕ FA TODO MUNDO FOI EMBORA

" ERA UMA VEZ O BICHINHO DA MAÇÃ
ELE VIVIA CONTANDO HISTÓRIAS E
TODO MUNDO RIA ATÉ QUE UMA
HORA TODO MUNDO FOI EMBORA.



1ª fase do C.B.

JAMES E MARCEL - 22-05-91

O Bichinho da maçã

Era uma vez uma maçã muito vermelha
e dentro dela morava um bichinho ele adorava inventar
histórias muito engraçadas para contar aos seus amigos.

Um dia ele sentiu sua casa tremer e ouviu um
estalinho percebeu que sua casa e ele estavam fazendo
uma viagem que não queriam. Era um homem levando
para comer, mais o bichinho gritou com toda sua força.
- tem gente! e o homem gritou - tem bicho!



2ª etapa
Isabel
22/05/91

O outro exemplo de que o trabalho com a literatura pode despertar a vontade de escrever e a fluência de idéias, está exemplificado a seguir.

A professora leu em vários dias o livro A fada que tinha idéias, onde aparece a receita de "Bolinhos de Luz".

"Bolinhos de Luz"

250 gramas de raios de sol. 250 gramas de raios de luar. Uma colher de chá de fermento de relâmpago.

Maneira de fazer: mistura-se bem os raios de sol e de luar, até saírem faíscas. Junta-se então o fermento de relâmpago". (LOPES de A.F. A fada que tinha idéias. São Paulo, Ática, 1983.)

A seguir, discutiu a forma como é escrita uma receita e pediu que as crianças copiassem em casa a melhor receita que a mãe tivesse.

No outro dia, a professora disse que ia aproveitar as receitas, guardá-las, e estava assim trabalhando a função social da escrita. Discutiu, inclusive, noções de medidas e números fracionários.

Em seguida, discutiu com as crianças, quais os ingredientes necessários para ser alegre, o que compunha a tristeza, etc. Deixou as crianças falarem fazendo o trabalho com a oralidade.

Escreveu no quadro sugestões de títulos de receitas que poderiam ser inventadas e escritas.

As crianças se reuniram em grupos e o resultado é o que se segue:

Receita de alegria

- 1 torrada de binguedo
- 1 caixa de pirulitos
- 1 caixa de bonbon
- 1 carrinho de sorvete
- 1 bicicleta
- 1 torrada de emoção

autor plane Wellington
1ª Fase do C.B.
1988

mistura-se
e pon no forno morno e derrama-se cora-cola
no X salada e depois mistura a massa
bem até ficar macio e depois coloca no
forno e quando ficar bon. e depois tira
do forno e depois acm.

Receita de natureza

Mais 1 bilhão índios

Mais 2 bilhão de bichos

Mais árvores para a terra

E Mais terra para os índios

Mais planta para a gente respirar

E para dar frutas para a gente comer

As flores para rir

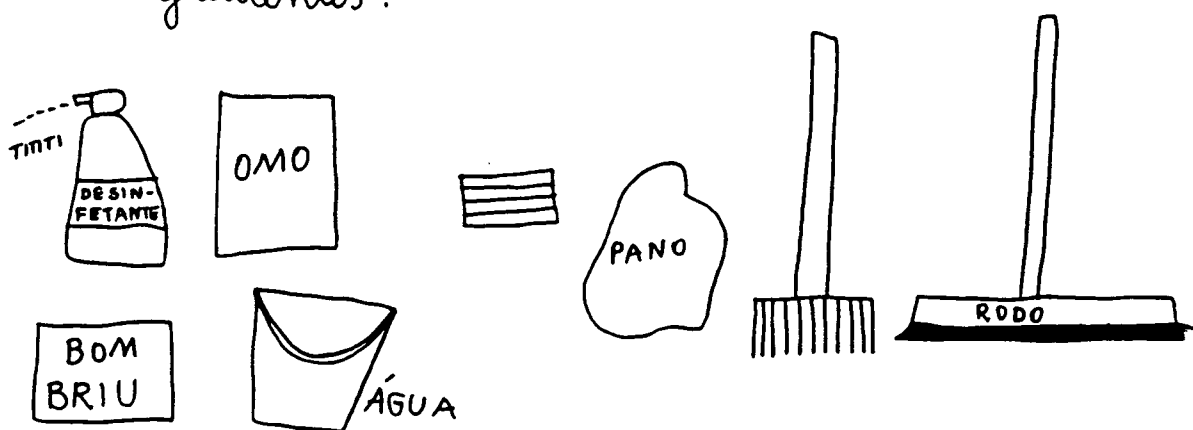
E o mato para a gente deitar!

Altor: Cardine

1ª Fase do C.B.
1988

Receita de limpeza

ingredientes:



maneira de fazer:

pega-se todos os ingredientes
e limpa a casa

Gilene e Emilene
1ª Fase do C. Básico
Curitiba/1988

Receita de beleza

- 1 uma fita para promocabelo
- um creme novo
- 1 vestido para ir no baile
- 1 um arquinho para colocari
- ela foi no baile

Autores: Suzie Kellen
1ª fase do CB - Curitiba, 1988

Receita de tristeza

uma escola sem amigos
uma carrada de brigas
não ter pai
uma machucado no pé
não ter mãe.
ter piolho na cabeça

Ricardo milani & Ricardo pereira

1ª fase do C.B.
Curitiba - 1988

A REESTRUTURAÇÃO DE TEXTOS

Quando o professor percebe que as crianças já produzem seus textos com autonomia e fluência, o trabalho com a reestruturação de texto deve se iniciar. Cabe ressaltar que o professor precisa ter claro que esse é um trabalho gradativo que apenas começa nas séries iniciais e tem continuidade nas séries seguintes, de forma cada vez mais elaborada.

Portanto, inicialmente, é preciso permitir que as crianças escrevam muito, sempre com a mediação do professor. É preciso lembrar que o trabalho com a reestruturação deve ser planejado para que não venha constituir um bloqueio na produção escrita, mas sim como forma de possibilitar que o texto seja cada vez melhor, mais claro, melhor estruturado.

Podemos, então trabalhar sob duas perspectivas: a correção individual mediada pelo professor e a reestruturação individual e coletiva.

Vejamos a primeira:

A correção não pode ser um ato isolado do professor, mas exige participação ativa da criança, e, através da correção individual mediada pelo professor, podemos possibilitar que a própria criança se conscientize de seus erros e resolva alguns problemas formais que seu texto apresenta.

Para isso, os "erros" ortográficos podem ser sublinhados pelo professor e a forma correta escrita no final do texto. Cabe à criança identificar e corrigir as palavras que escreveu fora da ortografia convencional. Devemos ter bom senso de interferir naquilo que prejudica a leitura, pois a criança não precisa resolver todas as suas dúvidas em relação à ortografia apenas de uma vez, além do que, assinalar muitas palavras para serem reescritas pode funcionar como desestímulo e desconsideração ao conteúdo do texto.

É possível, também, que através da mediação do professor a criança possa sanar outros problemas do seu texto. Por exemplo, podemos combinar um código de correção:

- ▲ pontuação
- letra maiúscula
- ▢ parágrafo

Esses sinais, colocados no início da linha, indicam que a criança deve descobrir onde se encontra o problema e procurar resolvê-lo. Trata-se, então, de um trabalho onde a correção não é apenas um "canetear" do professor cujo objetivo parece ser contar os erros como forma de avaliação, algo como um ajuste de contas onde a criança é penalizada em suas tentativas de escrita.

Ao contrário, na correção mediada pelo professor deve ficar claro que se trata de um momento em que o texto será melhorado a fim de ficar mais claro a seus leitores, além de ser também um exercício de reflexão e reelaboração.

Passemos, agora, a refletir sobre a reestruturação, que, como o próprio nome diz é um trabalho com a melhoria da estrutura de texto (e não apenas quanto aos seus aspectos formais) que busca completar informações e separar idéias com o auxílio da pontuação, elementos coesivos e organização de parágrafos. É, portanto, um trabalho mais complexo do que a correção mediada pelo professor que discutimos anteriormente.

Esse trabalho deve ser feito tanto individual como coletivamente. Sabemos que o número excessivo de alunos em cada turma não permite que o professor converse com todas as crianças sobre todos os textos produzidos. A melhor maneira de resolver esse problema é o professor atender individualmente, de forma alternada, aos poucos, durante mais de um dia, solicitando que a criança venha discutir seus textos enquanto as demais fazem outra atividade, leitura, por exemplo. De nada adianta o professor carregar pilhas de textos e corrigi-los longe de seus produtores. Mais vale esse trabalho gradual, todavia, efetivo, no qual a criança pode discutir, justificar e reescrever numa forma mais clara o seu texto.

Já a reestruturação coletiva, deve se iniciar quando a maioria das crianças estiver es-

crevendo com fluência. Esse trabalho permite que todos possam perceber como um texto pode ter suas idéias adequadamente apresentadas. Ressaltamos que não se trata de limitar-se aos aspectos formais da língua, mas reestruturar o texto desmembrando as sentenças misturadas que as crianças produzem ou encadeando sentenças justapostas.

Para esse trabalho, o professor deve escolher um texto e colocá-lo no original no quadro-de-giz apenas com os problemas ortográficos já resolvidos, pois o objetivo da reestruturação não é o trabalho com a ortografia.

O professor deve ter bom senso e selecionar os problemas que mais interferem no entendimento do texto, pois nem tudo poderá ser reestruturado com o risco de se supervalorizar os problemas em detrimento ao valor do texto enquanto forma de interlocução.

O professor pode propor algumas questões que busquem:

- a) completar idéias (o quê? onde? quem? quando?);
- b) eliminar redundâncias (de palavras, expressões ou idéias que se repetem: fazem falta? podemos substituí-las? como?);
- c) a pontuação é adequada (que ponto coloco aqui? por quê?).

É importante também, discutir com as crianças como essas informações, acréscimos e supressões feitas no texto permitem que ele fique mais claro e, portanto, possa ser melhor compreendido.

Tanto na correção individual mediada pelo professor como na reestruturação (individual ou coletiva), estaremos conscientizando a criança da necessidade de voltar ao texto, assumir o papel de seu revisor e perceber que o bom texto não nasce pronto, mas é fruto do trabalho, do fazer e refazer, ler e reler, reescrever buscando sempre sua melhor forma.

Discutiremos, com mais detalhes, a partir de agora, alguns pontos que podem ser trabalhados pelo professor na reestruturação:

1 - Pontuação - São duas as estratégias que a criança utiliza para pontuar seus textos: suas observações sobre a escrita e o treinamento prévio da escola de escrever frases, quase sempre do comprimento da linha o que acarreta a utilização mecânica do ponto final por uma exigência visual.

Para superarmos essa segunda perspectiva, os textos que a criança deve ter contato devem ser de boa qualidade e o trabalho com a reestruturação deve ser sistemático, a fim de possibilitar-lhe a montagem de estratégias na produção de seus textos. Além disso, explicações claras a respeito do uso de algumas regras é de extrema importância, como por exemplo a obrigatoriedade da vírgula no caso de enumeração, o uso de dois pontos no diálogo, o uso do ponto de interrogação e o que mais for freqüente nos textos das crianças.

Dessa forma, a criança irá dominando os elementos fundamentais da pontuação e apresentando uma boa consciência da natureza do texto escrito.

2 - Discurso direto e indireto - É bastante comum a criança incluir diálogos em suas narrativas e é imprescindível que o professor trabalhe com ela tanto o discurso direto como o indireto.

No primeiro caso, são necessárias as noções de parágrafo e travessão como marcas fundamentais da fala dos personagens. Também o trabalho com a transposição das histórias em quadri-nhos para a narrativa com ausência do desenho (substituição dos balões pelos travessões) é uma atividade que explicita essas marcas formais próprias do discurso direto. A leitura oral, onde cada criança lê a fala de uma personagem e outra faz o papel de narrador, também possibilita à criança perceber essas marcas e as diferentes vozes presentes no texto.

Quanto ao discurso indireto, ele é menos utilizado pela criança mas deve ser igualmente trabalhado pelo professor. Um bom exercício é traspor de uma forma para a outra, ou seja, reescrever um trecho do discurso direto para o indireto e vice-versa. Além de estarmos também trabalhando com a concordância nominal e verbal, além de pronomes e conjunções. Por exemplo, o seguinte texto pode ser reestruturado com a criança tanto no discurso direto como indireto:

Texto original: "Falou para o burro quer ir na minha festa de comilança?"

Texto: reestruturado:

Discurso direto: "Perguntou ao burro:

- Quer ir na minha festa de comilança?"

Discurso indireto: "Perguntou ao burro se ele queria ir a sua festa de comilança."

3 - Paragrafação - Nas escritas das crianças há, basicamente, a falta total de parágrafo ou cada frase sendo um parágrafo, isto é, a reprodução das frases desconexas da cartilha.

É importante perceber que não há como definir o que é parágrafo, pois sua extensão dependerá de quem escreve, que fará suas opções baseado no assunto ou em seu interlocutor. Por exemplo, se a imagem do interlocutor for de alguém que tem experiência com a escrita, o escritor possivelmente fará parágrafos mais longos, caso contrário, optará por parágrafos mais curtos buscando simplicidade. Assim como a imagem do assunto, que se for considerado mais fácil, pode receber mais encaixamentos, mas se for mais difícil, as frases podem ser mais simples para se garantir maior clareza.

Além disso, é a ordem das idéias ou fatos outro elemento que determinará a paragrafação.

São critérios baseados, portanto, nas experiências que o produto do texto tem como material escrito, e também numa noção visual do texto. Portanto, não adianta o professor dar definições vagas, incompletas de paragrafação como a de que mudamos de parágrafo quando mudamos de assunto, mas sim ressaltar as diferentes opções que um autor pode fazer. Isso tanto na reestruturação como na leitura de textos informativos, por exemplo, onde cada idéia ou informação está distribuída de forma bem delineada em cada parágrafo.

4 - Elementos coesivos - No interior do texto há alguns elementos que se referem a palavras anteriores, como os pronomes, outros que estabelecem relações entre orações, como as conjunções. São esses elementos que costuram o texto, amarram suas partes e lhe dão seqüência quando bem utilizados.

Inicialmente, a criança busca coesão em seu texto escrito utilizando marcas próprias da oralidade (daí, e, então, ...). Posteriormente, as repetições são substituídas por pronomes e conjunções e a criança pode também utilizar as elipses. Tais procedimentos da criança, em seu texto escrito são baseados na conscientização a partir do material lido, através da análise linguística.

Para que a intervenção no texto da criança, seja bem direcionada, é importante que o professor conheça os recursos de coesão que asseguram a costura das partes do texto: conjunções, elipses, alguns advérbios, pronomes e palavras que têm o mesmo sentido no interior do texto (relações semântico-lexicais).

5 - Segmentação - Nos textos espontâneos, é comum que a criança faça segmentações a menos (hiposegmentação) "amiharede", assim como a mais (hipersegmentação) "a fundou". Isso porque a criança representa a sua escrita baseando-se ora na fala ora naquilo que já viu escrito. a partir daí, podemos perceber algumas estratégias de segmentação utilizados pela criança:

- 1 - ela pára de escrever para pensar e segmenta onde estiver a palavra nesse momento;
- 2 - segmenta subpartes conhecidas, por exemplo, "ro de linha";
- 3 - busca preencher espaços em branco, revelando que percebe a escrita como mais complexa do que uma simples transcrição da fala.

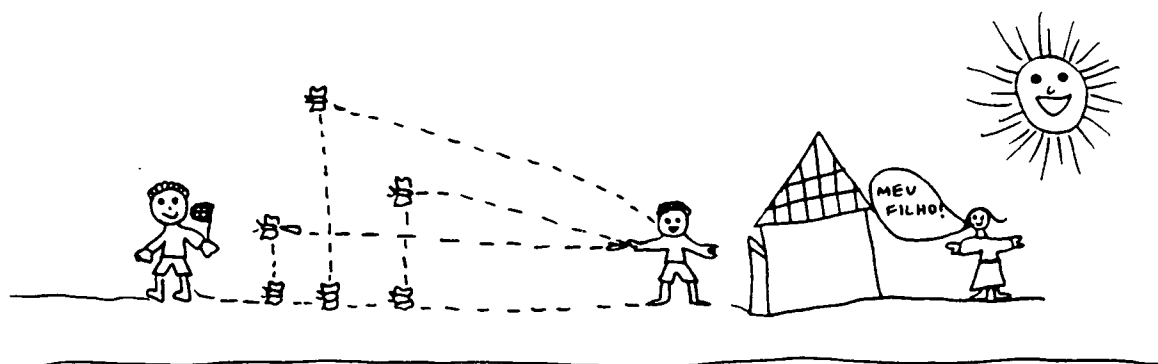
Essas observações são importantes na medida em que nos esclarecem sobre a importância da produção espontânea como espaço único, onde a criança formula e reformula suas hipóteses sobre a escrita chegando à sistematização das formas linguísticas. Portanto, tal qual a criança que está aprendendo a falar e recebe os modelos dos adultos sem a seguida cobrança para que os reproduza, também a criança que está aprendendo a escrever deve vivenciar um clima de aceitação, onde o professor procura ouvir as suas explicações a respeito do porque de suas segmentações. Paralelo a isso, cabe também ao professor explicar onde e como se segmenta uma palavra ou frase, estabelecendo uma relação de interação, de troca, de parceria com a criança.

Certamente, é dessa liberdade de formular e reformular hipóteses e estar em situações de interação, que a criança chegará à escrita convencional socialmente valorizada.

Para exemplificar o trabalho de reestruturação, tomamos alguns textos de uma criança, Jean, procurando mostrar de que forma esses textos podem ser melhorados a partir da identificação de seus problemas. Esse trabalho prévio de análise linguística do professor é importante para a identificação daquilo que é prioritário para ser reestruturado e também ajuda na hora do trabalho com as crianças, pois o professor vai apontando aquilo que eles não percebem para que todos possam sugerir formas melhores de escrita. Serão a troca, a discussão, as explicações do autor sobre o que queria dizer que irão determinando a nova versão do texto.

Depois de reestruturado, todos poderão copiar o texto, ilustrá-lo, enfim, usá-lo ou não como pretexto para outras atividades. A reestruturação coletiva garante a valorização de quem escreveu, permite que todos possam refletir sobre a norma-padrão e suas diferentes possibilidades.

des além de perceber a estruturação de um bom texto e a conscientização da necessidade de fazer e refazer até a sua versão final.



O menino maluquinho
A babá do menino falou:

- Como essa casa está infestada de mosquitos e me-
nino disse:
- Deixe comigo babá eu vou pegar esses mosquitos
vão ver só eu vou pegar eles com essa rede e ele
foi lá pra fora e ele falou:
- Eu não consigo pegar eles com a rede mas vocês vão
ver só disse o menino e foi na garagem e pegou uma me-
tralhadora e matou todos os mosquitos e a mãe dele
falou:
- Meu filho!

ABRIL - 1989

JEAN

Importante perceber que o principal a ser reestruturado nesse texto é o uso das marcas do diálogo direto, pois fica claro que a criança não consegue explicitar ao leitor onde começa e termina a fala do personagem e do narrador.

É preciso, então, para melhorar sua compreensão, fazer os ajustes necessários, de tal forma que ele fique claro quanto às diferentes vozes nele presentes. Uma versão fiel à de criança, no discurso direto, seria a seguinte:

" A babá do menino falou:

- Como essa casa está infestada de mosquito!

E o menino disse:

- Deixe comigo babá. Eu vou pegar esses mosquitos. Vão ver só! Vou pegar eles com essa rede.

E ele foi lá pra fora e falou:

- Eu não consigo pegar com a rede mas vocês vão ver só!

E foi na garagem, pegou uma metralhadora e matou todos os mosquitos.

E a mãe dele falou:

- Meu filho!"

① acidente de meu amigo André

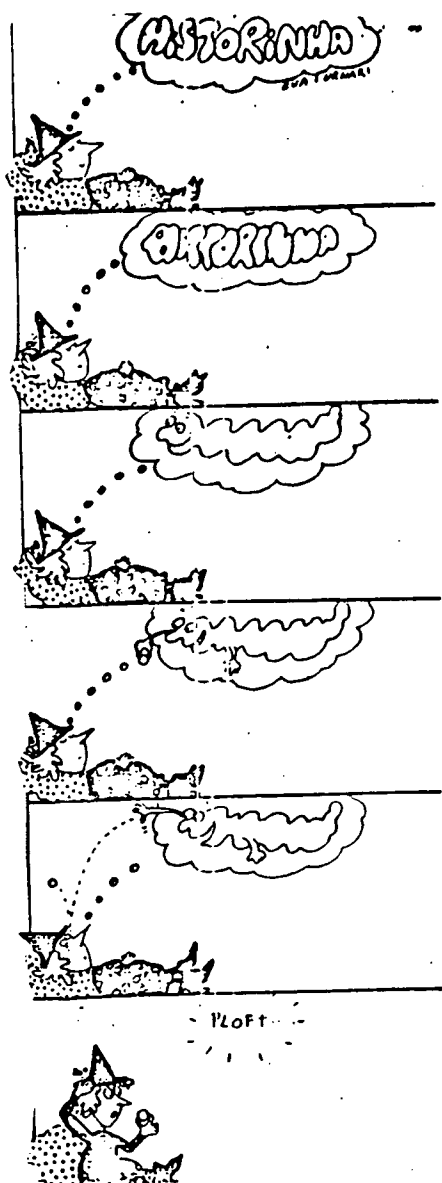
② meu amigo estava descendo do ônibus e ele viu a menina que ia cair da escada do ônibus e ele segurou a menina mas o meu amigo prendeu o pé no ônibus e o ônibus passou por cima do pé dele e a mãe dele levou ele para o pronto-socorro e ele sarou. fim

MAR 29/89 aluno Jean

O principal a ser trabalhado aqui é a pontuação, que por ser inadequada, perturba a clareza do texto.

Fora isso, os erros ortográficos podem ser trabalhados através da auto-correção. Uma versão já reestruturada poderia ser a seguinte:

"O meu amigo estava descendo do ônibus e ele viu uma menina que ia cair da escada do ônibus. Ele segurou a menina e ela não caiu mas ele prendeu o pé e o ônibus passou por cima do pé dele (ou seu pé). Sua mãe levou ele (ou levou-o) para o pronto-socorro e ele sarou".



① fantasma e a Blusa

Blusa estava dormindo na soneira com o gato dela que morreu o gato dela morreu no acidente de carro.

E o sonho dela virou um fantasma e jogou a bolinha do sonho dela.

E ela acordou e ficou admirada.

Altor: Jean

dez/88

Temos, já na primeira versão, um bom texto, pois tem coerência (unidade temática) e coesão (boa costura estrutural, observe-se o uso dos elementos coesivos - pronomes e conjunções).

Trabalhar então, com as repetições de alguns termos e salientar a distribuição do texto em parágrafos são procedimentos que permitirão uma melhor clareza do texto:

"A bruxa estava dormindo e sonhava com o seu gato que morreu (ou havia morrido) num acidente de carro.

Mas o sonho dela virou um fantasma e ele jogou uma bolinha do sonho para ela.

A bruxa acordou e ficou admirada".

O ENSINO DA LINGUAGEM PADRÃO

Um dos aspectos a ser observado na escrita das crianças e a ser trabalhado na reestruturação de textos é o que concerne ao domínio da linguagem padrão. Este é o problema principal do texto abaixo.

Uma surpresa foi este teste
 Porque onde perguntão muitas coisa.
 Principalmente sobre este teste onde
 pergunta muita coisa sobre a aula,
 gostei muito. Tem muitos professores
 que ensinão bem e outros não explicam
 muitos as matéria. Onde nós sofremos
 muito porque trabalhamos na roça
 onde sofremos muito porque não temos
 valor, somos mais que trabalhamos
 e não ganhão nada. Temos vender
 onde tudo é de grassa

(D.N.B. dez de 1990)

Este é um aluno de 18 anos que frequenta uma escola rural.

Apesar dos problemas de concordância, ortografia, marcas da variedade lingüística que não tem prestígio social, verificamos no final do texto a presença da voz do próprio autor e sua opinião sobre um problema social. Portanto, este é um texto significativo.

Cabe ao professor reconhecer os problemas gráficos do texto, respeitar a variedade que é parte da história do aluno e reestruturar este texto, resolvendo os problemas de clareza e coerência do início, trabalhando com o aluno as formas de linguagem padrão e as convenções gráficas. Deve porém conservar a voz do aluno para que se faça a denúncia de um problema de injustiça social, na busca da transformação do mundo.

O ensino da norma padrão (linguagem que tem prestígio social e que deve ser usada na escrita e em situações formais) para os falantes dos dialetos não padrão é um dos principais desafios da escola. É obrigação da escola prover os alunos da classe social popular, de um material lingüístico, que possibilite o acesso à linguagem de maior prestígio social, usada pela classe dominante. É através de interações na sala de aula, do acesso à leitura de livros que veiculam essa linguagem e de situações "criadas" que a linguagem padrão é posta em uso e que aos poucos, será interiorizada pelos falantes.

A escola porém, deve ter cuidado para não criar no educando uma ruptura de seus aspectos lingüístico-culturais o que levará o aluno ao isolamento devido ao sentimento de insegurança lingüística. A socialização lingüística é a base de todas as outras: o falante é identificado socialmente pela linguagem e através da linguagem se constitui enquanto sujeito. Portanto criar condições para que o aluno desfavorecido aprenda e utilize o dialeto padrão é fator básico para a democratização das oportunidades de ascensão social.

A atitude do professor não deve ser negativa em relação ao dialeto utilizado pelo aluno, pois o dialeto utilizado por cada pessoa marca a sua história de vida. Por outro lado, também não se pode alimentar na escola o "uso" permanente desta linguagem que o aluno já domina na oralidade. O que deve ser feito é conscientizar o aluno na existência de uma norma padrão e sua função na sociedade. À medida que a criança entra em contato com a norma padrão, o professor solicita o seu uso.

O respeito à variedade lingüística da criança é necessário para se desfazer o preconceito de que a utilização de formas desprestigiadas representa uma incapacidade da criança em aprender. A questão é que a criança interiorizou a linguagem usada nas suas próprias relações sociais. Cabe então à escola criar condições para que esta criança possa vivenciar situações sociais com a linguagem padrão para que ela tenha condições de manuseá-la. Para que se torne possível qualquer ascensão social, a escola deve ter como meta o domínio da norma padrão.

Outro fato que deve-se levar em conta é que os dialetos desprestigiados, embora discriminados socialmente, não tem desorganização interna. Ao contrário, eles apresentam um sistema coerente de regras. Assim, os problemas de concordância desviantes da norma padrão, são sempre os mesmos. As crianças marcam o plural, por exemplo, apenas no primeiro elemento de uma seqüência "As menina bonita" e não flexionam o verbo no plural "As meninas bonita joga ...

A coersão que se faz ao aluno na escola, pressionando-o ao uso da norma padrão, às vezes leva-o a outra inadequação de linguagem: a hipercorreção, mais rara do que o uso de formas de pouco prestígio, mas não menos inadequada.

A hipercorreção decorre da insegurança que já existe a nível oral, na exposição de dialeto de pouco prestígio, e agrava-se na escrita no momento em que o aluno, no afã de aprender a linguagem proposta pela escola, generaliza as correções feitas para outras palavras parecidas onde não caberia a mesma observação. É o que fez o aluno Raphael ao grafar "disispeiro", depois de o professor tê-lo feito observar que não se grafa "facero" e sim "faceiro". Esta seria uma hipercorreção no nível da palavra.

Outros exemplos de hipercorreção: após a observação do professor de que não é "cauma" mas "calma", o aluno escreve "altor" em vez de "autor"; de que não se escreve "pertubando" mas perturbando, o aluno produz **comercava** para começava; de que não se escreve coxão mas colchão, o aluno registra escultam para escutam; de que não se escreve campião mas campeão, o aluno passa a escrever, dezer em vez de dizer, e assim por diante.

Podemos ter, também, uma hipercorreção no nível de sentença. No texto anterior o aluno escreveu **samos mais que trabalhamos** ao invés de **somos os que mais trabalham**. Neste nível o desvio mais comum é o da concordância nominal e verbal, problema este para o qual o professor deve estar atento. Assim que estiver garantido que a criança tem segurança para produzir textos, deve ser feita uma conscientização dos problemas ortográficos e sintáticos mas primeiro deve-se ensinar o aluno a escrever para depois ensiná-lo a escrever corretamente, e a preocupação excessiva com unidades menores poderá velar aquilo que o professor deve sempre ver: o todo significativo do texto.

E ao ser pressionado a escrever o mais correto possível que o aluno comete tais hipercorreções o que demonstra o quanto é penoso o processo de aprendizagem. Para que a tarefa de ensinar o dialeto padrão a falantes de dialeto não padrão não esteja acompanhada de dissabores dos preconceitos da classe social elitizante é preciso um trabalho tranqüilo e paciente de diferenciação das formas dialetais, sem o desprezo humano que pode bloquear as interações. O aluno deve conseguir diferenciar traços do dialeto padrão e não padrão para que seja mais fácil o ensino do dialeto padrão. Para isto é preciso que o professor faça um trabalho de conscientização das variedades lingüísticas, sem preconceito das formas de falar das classes menos favorecidas, mas sempre buscando o saber elaborado erudito da linguagem padrão.

Além desses problemas até agora apontados ou seja, o das marcas do dialeto não padrão e da hipercorreção conseqüente do próprio processo escolar há desvios ortográficos que ocorrem por outras razões.

Ao analisar a produção escrita do ponto de vista linguístico, no que se refere à transferência da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, reconhece-se que a aprendizagem da língua escrita (ler e escrever) ultrapassa a compreensão das relações entre os sons da fala e as letras.

Nas estratégias de aprendizagem da escrita, ao transferir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, onde não há sempre uma relação biunívoca, os alunos apresentam certas instabilidades. Até se apropriarem do sistema convencional da escrita cometem "desvios" que têm preocupado os alfabetizadores em demasia. Os "equivocos" ortográficos fazem parte do processo de desenvolvimento e podem até ser enquadrados em certas categorias. Além disso podem ser apontados fatores que justificam as escolhas desviantes dos alunos.

Não queremos dizer por isso, que o professor nunca deve conscientizar o aluno para "consertar" seus equivocos. Temos dito que esta questão não deve ser colocada na dimensão do anarquismo e do vale tudo. O que é preciso é a tranquilidade para olhá-los e gradativamente, no decorrer do processo escolar, serem sanados. O professor deve sim marcar onde o aluno cometeu desvios, conscientizá-lo e o aluno deve consertar esse "erro", através da forma convencional fornecida pelo professor. O que não pode ocorrer é que este erro seja um espinho. Afinal o professor não deve enxergar apenas os espinhos no texto da criança. Deve e precisa ter a visão da floresta inteira, que é o todo significativo.

O professor precisa compreender a natureza dos erros e propor formas sistemáticas de erradicá-los. O estudo dos erros permitirá descrever as hipóteses e estratégias através das quais o aprendiz elabora seu conhecimento da escrita. A partir desta postura, a metodologia estará bem fundamentada e o trabalho sistematizado justificado.

Apresentaremos a seguir uma categorização dos erros mais comuns encontrados em textos produzidos nos primeiros anos de escolaridade.

Uma das dificuldades da ortografia da língua portuguesa é a representação da nasalidade que ora é marcada com *n*, ora com *m* e ora com *~*. Diante destas diferentes marcas do mesmo fenômeno, é natural que a criança hesite e arrisque algumas hipóteses como: brilhãnte (onde a nasalidade é marcada duplamente) câto (para canto-neste caso, a criança trocou a marca; em vez de usar *n* usa o *~*). Podemos encontrar inúmeros exemplos deste tipo nos textos das crianças. O importante é encará-los com naturalidade. A palavra *muito*, por exemplo, traz uma dificuldade de grafia, porque, apesar de apresentar um segmento nasal, esta nasalidade não é marcada na escrita, daí o fato de encontrarmos as grafias *muinto* ou *muïto*.

Outra hesitação comum é a grafia *lh/l*, *nh/n*. Seria bom observarmos que estes segmentos são facilmente confundidos na fala. Portanto, a troca na escrita torna-se freqüente: encontramos *família* em vez de *família* e *olho* em vez de *óleo*. Esta dificuldade pode ser comprovada não só em textos de alunos das séries iniciais como também em produções de alunos de escolarização mais avançada. É comum encontrarmos por aí *compania* em vez de *companhia*.

A troca de consoantes surdas por sonoras e vice-versa está muito presente na escrita de crianças das séries iniciais *vérias* em vez de *férias*, por exemplo. Esta dificuldade pode ser vencida através de exercícios orais, em voz alta, trabalhando com pares positivos como *pato/bato*, *faca/vaca*, *tela/dela*, e outros. Assim a criança perceberá a sonoridade de uma relação à outra e conseqüentemente se conscientizará da diferença daqueles pares.

Outros desvios podem ser explicados pela influência do dialeto falado pelo aluno: *jogano* em vez de *jogando*, *furniga* em vez de *formiga*, *treis* em vez de *três* e muitos outros. Estes casos serão resolvidos apenas com o uso intensivo da escrita, com a reestruturação de textos junto com a professora e as conseqüentes observações no sentido de conscientização destes desvios, explicáveis, mas não admitidos convencionalmente.

Com estas reflexões pretendemos mostrar que é, imprescindível que o professor respeite os "erros" da criança, pois na verdade eles são tentativas que ela faz no processo de apropriação do código escrito. E é bom lembrar que adultos também hesitam na escolha de formas "corretas" de escrita de algumas palavras.

Por isso, o professor deve permitir que a criança pergunte livremente qual a grafia de uma palavra. Caso contrário escolherá por adivinhação.

Também a organização de um dicionário ou fichário onde a criança tenha acesso à grafia de algumas palavras utilizadas comumente é outro procedimento que auxilia na superação de alguns erros ortográficos.

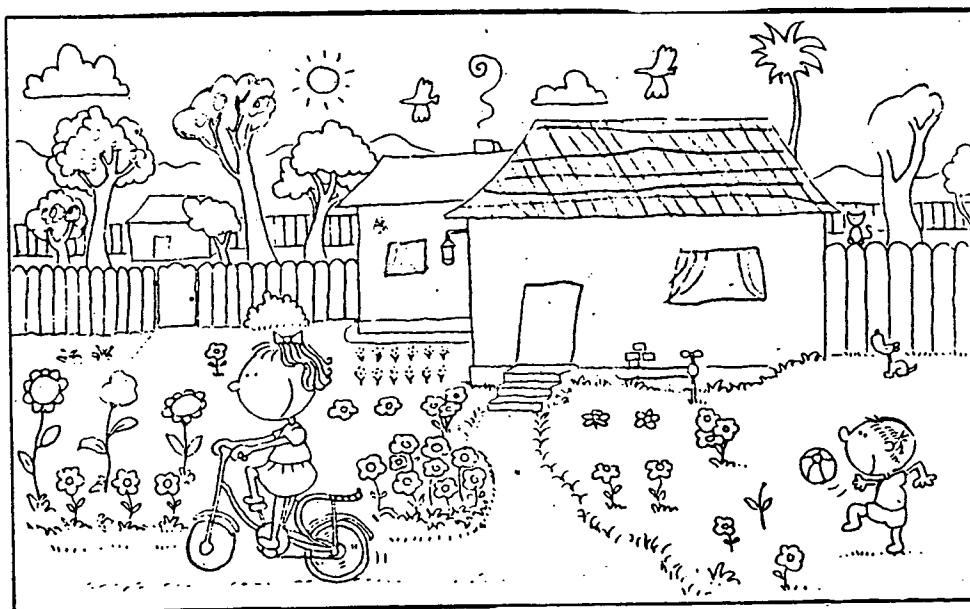
Enfim o professor precisa ter clareza que a ortografia é um aspecto a ser trabalhado no decorrer do 1º grau. Um trabalho permanente e contínuo que possui duas naturezas: intelectual (baseados em algumas regras, como por exemplo m antes de p e b) mas também de natureza convencional, ou seja, é necessário a memorização das convenções.

Convém lembrar porém que ao invés de contar "erros" de ortografia o professor precisa visualizar os acertos do aluno no uso efetivo da linguagem oral e escrita. Por isso, é o todo dos textos produzidos que deve nortear todo e qualquer julgamento a respeito do domínio da linguagem.

CASOS DE ESCRITA

A maioria dos problemas com a produção de textos escolares deve-se ao fato de que a escola passa para a criança uma falsa imagem do que é a linguagem. Assim, o professor que sugere como atividade para criança o tão comum exercício "forme frases sobre a gravura" não pode esperar que disso decorra a produção de um texto coerente e significativo. Certamente a criança refletirá na sua tarefa escolar a imagem de língua espelhada da cartilha e de um encaminhamento metodológico que considera a linguagem apenas um código gráfico, o que não contempla toda a dimensão discursiva da linguagem usada em condições sócio-históricas estabelecidas, isto é, num contexto, numa situação de produção e cuja significação emerge das próprias relações sociais.

O texto, abaixo, mostra o desastroso resultado a que a escola faz a criança chegar nas aulas áridas de língua. Trata-se de uma atividade escrita, a partir de um rico desenho, com muitos detalhes.



As árvores são bonitas!
A telha está quebrada?
O muro furou!
A janela quebrou.
A porta está pintada.
A torneira é longa!

seu
8-5-90

Mais capricho na sua letra!
Procure pontuar melhor as próximas frases!

Como vemos não aparecem "erros" de ortografia nas frases acima, mas o problema não é o capricho da letra e nem a pontuação. O problema é que as sentenças acima não constituem um texto e são produzidas por aluno de 3a. série.

Não é este o resultado que queremos na alfabetização.

Apresentaremos a seguir alguns estudos de casos que demonstram o processo de aquisição de escrita e de produção de textos. Procuramos salientar progresso de alunos, no decorrer do tempo. É o que chamamos acompanhamento longitudinal.

(1) tia gosto de voce
deis que eu lntrei
na escola. fiquei gostando
de
voce

Tia gosto de voce
♥

A. C. ina do tiana
Dia 8 de maio de 1985

Filomena

(2). Filomena é uma menina quase incompleta.
Tem nariz entupido, orelha quase surda,
sobrancelhas amarelas, boca sem dente e
cabelo azul.

Essa é Filomena, uma menina gozada essa
hora está na escola.

Filomena é estudiosa, mas muito engraça-
da dizem todos.

Mas eu não acho não.
Me dá até pena dela.

Filomena é obediência, adora estar bonita
mas não adianta ela é muito gozada.
lá na rua chamam ela de palhaca mas ela
não gosta.

Que pena me da dela
Eu adoro Filomena!

Até hoje ela é minha melhor amiga, sabe
por que?

É que eu sou a única que não ri dela,

Porque ela é minha amiga.

THIANA - 2ª série
1986

Ao contrário de frases isoladas, temos dois textos significativos de Thiana, uma criança da Rede Municipal de Curitiba, onde trabalha-se com a mesma proposta pedagógica (mesa concepção e encaminhamento) que orienta o Ciclo Básico de Alfabetização.

A simples comparação dos textos mostra o progresso da criança.

Nota-se que no primeiro texto (um bilhete enviado à professora) a criança hiper-segmenta "acina do" o que não ocorre um ano depois.

A riqueza do 2º texto, pode ser evidenciada pelo seu todo significativo e pela sua coesão e coerência. Já no 2º parágrafo, a autora retoma a caracterização feita no 1º: "Essa é Filomena".

O texto tem adjetivação rica, elipses, que evitam repetições enfadonhas, emprego adequado do mas (um elemento coesivo), explicação através de apostrofo. A criança consegue marcar adequadamente a sua voz de autor e marcar a voz do outro, que não é a do autor: "Eu não acho não" ; mas é muito engraçada, dizem todos.

É interessante observar a chamada que é feita, ao interlocutor: "sabe por que?" Isto mostra que esta criança escreve para alguém.

Os problemas neste texto são pouquíssimos.

Apontamos apenas a paragrafação inadequada nas duas últimas linhas.

Para exemplificar melhor o que é e como é o acompanhamento que o professor deve fazer para cada aluno, apresentamos um bloco de 5 textos, de março/88 a abril/89, do aluno Jean.

Este acompanhamento longitudinal mostra o progresso da criança neste período escolar.

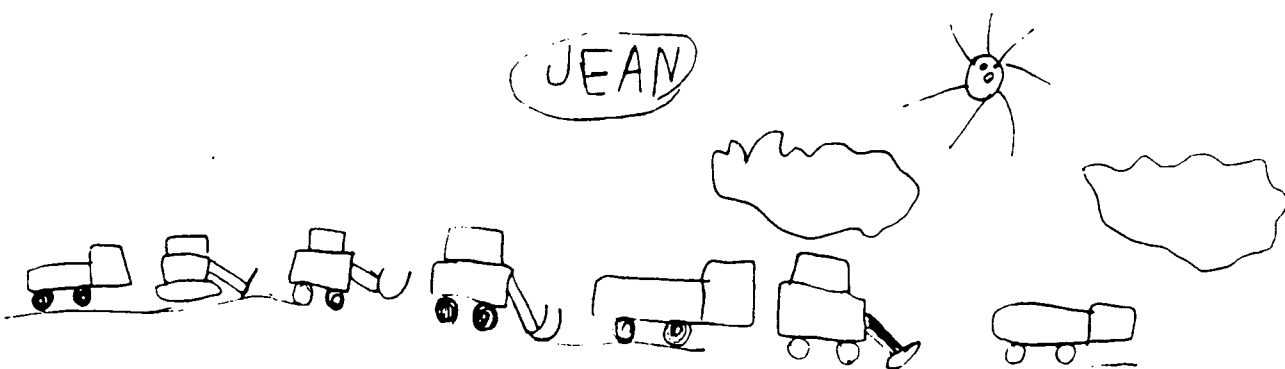
Trata-se de um aluno da Rede Estadual de Curitiba, alfabetizado pelo encaminhamento metodológico decorrente da perspectiva sócio-interacionista de linguagem.

Jean foi um aluno de Ciclo Básico de Alfabetização, alfabetizado sem cartilha.

Desde o início o texto oral de Jean quando ainda ele não sabia escrever, foi transcrito pelo professor para registrar atividades sociais compartilhadas. É esta parceria na escrita que garante a interação professor-aluno. É uma verdadeira cumplicidade entre professor-aluno, e

um respeito mútuo que é responsável pela valorização dos primeiros escritos da criança. É esta confiança na capacidade do aluno que não bloqueia a produção de textos.

JEAN



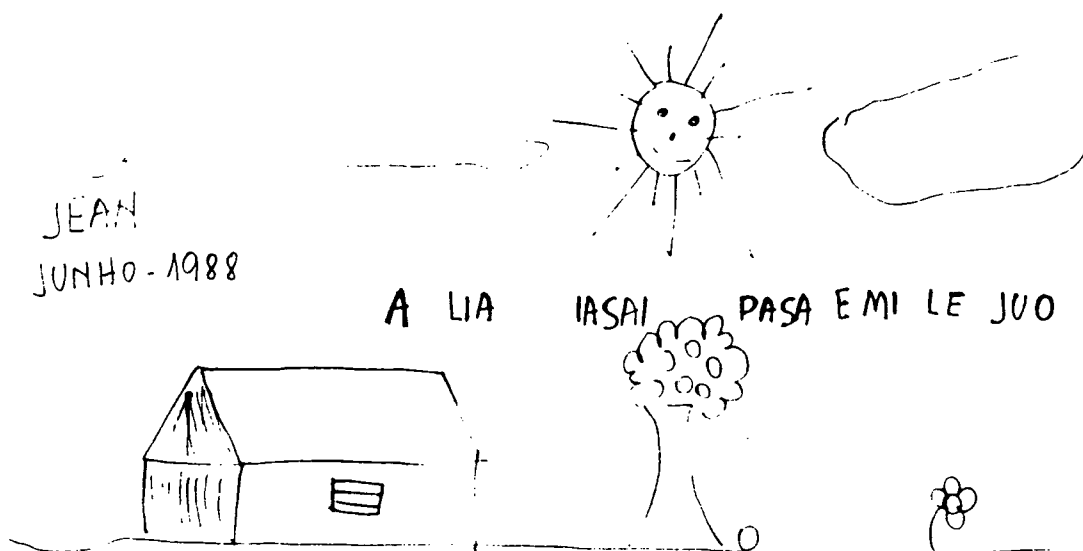
AS CRIANÇAS FORAM
VER A MÁQUINA. FERNAN
DA NÃO CONSEGUIA PULAR.
A VALETA E A ROSICLER
AJUDOU

MARÇO '88

Neste 1º texto, o professor sendo o escriba da criança, transcreve o seu relato sobre um acontecimento ao redor da escola, no qual tinham visto uma máquina aplainando terreno.

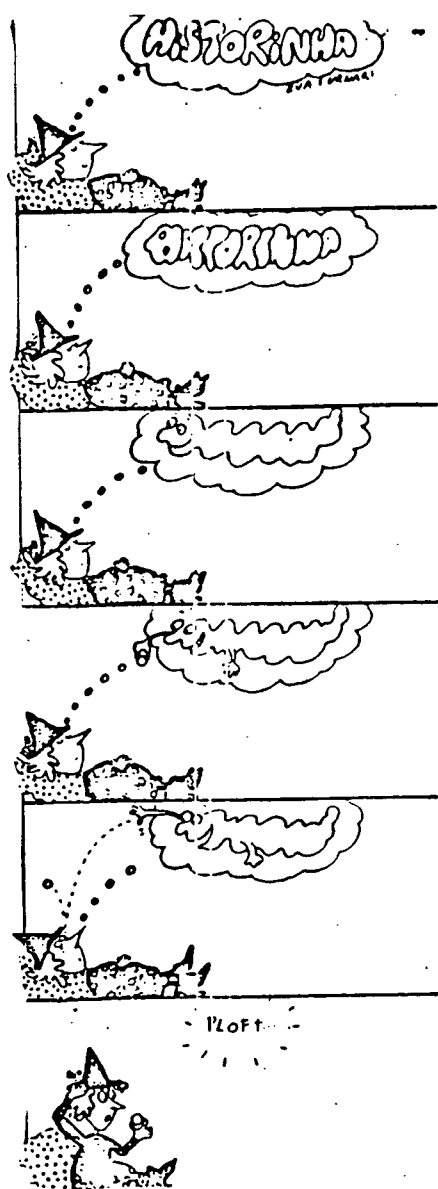
JEAN
JUNHO - 1988

A LIA IASAI PASA EMI LE JUO



"A LIA IA SAIR PASSEAR E ME
LEVOU JUNTO"

No 2º texto, o aluno, respeitado no seu desenvolvimento, arrisca-se a escrever: já progrediu, apesar das instabilidades da hipo-segmentação ("iasai"; "emi") e da incompletude das palavras. Vale a tentativa: houve progresso. O aluno leu à professora o que ele quis dizer e a professora escreveu por completo, numa verdadeira tradução da tentativa de escrita da criança.



O fantasma e a Musca

A Musca estava dormindo na soinhava com o gato dela que morreu o gato dela morreu no acidente de carro.

E o soinho dela virou um fantasma e jogou a bolinha do sonho dela.

E ela acordou e ficou admirada.

Alter: Jean

dez/88

No 3º texto produzido, ao final do ano, Jean já escreve de modo coerente e coeso.

Conta, a partir de uma seqüência de gravuras, uma estória com título, letras maiúsculas e pontuação quase adequada. Os equívocos ortográficos se explicam pela própria sensibilidade lingüística da criança. Assim, nós, como adultos, se pronunciarmos a palavra "sonho" e "sonhava", parece até que percebemos o acréscimo do "i" na fala, letra esta que a criança acrescentou em "soinhava" e "soinho". Mas, duas linhas após o registro de "soinho", a criança acerta a grafia "sonho". São instabilidades próprias do processo inicial de uma escrita ainda não consolidada.

Se o professor tiver garantia de que a interferência ao texto desta criança não lhe trará problemas de bloqueio na produção escrita (cuidado este que todo bom senso e toda a ética devem determinar), então, é hora de conscientizar-lhe para os erros de ortografia e para as repetições do 1º parágrafo, problema este a ser trabalhado no momento da reestruturação.

Quando à clareza, também há problemas, para se saber o que aconteceu com a "tal bolinha" citada no texto. O professor deve negociar com a criança, para que os detalhes omitidos sejam explicitados.

Nunca o professor deve aceitar o tão comum "eu quis dizer isto", sem que a idéia seja posta no papel.

A queda do "u" em "acordo" e o acréscimo de "i" em "admirada", são reflexos de marcas da oralidade, problemas estes que podem ser explicados.

⑨ acidente de meu amigo André

⑨ meu amigo estava desendo do onibus
e ele viu a menina que ia cair das-
cadas onibus e ele segurou.
a menina mas o meu amigo prendeu
o pé no onibus e o onibus passou por.
cima do pé dele e a mãe dele levou ele
para o pronto socorro e ele sarou. fim
aluno jean

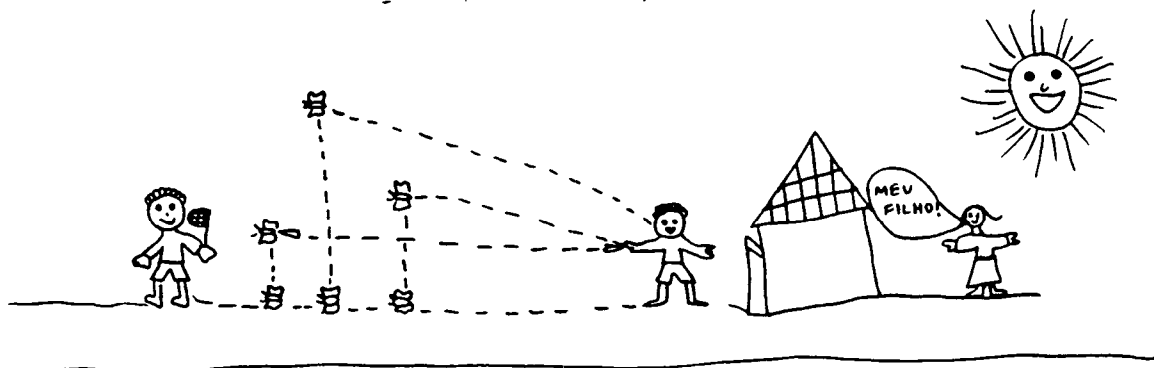
portão



MAR 99/89

O 4º texto também exige um trabalho de reestruturação e melhoria da forma, (conforme apontamos anteriormente).

É a questão da pontuação que perturba a clareza.



⑩ menino maluquinho

A babá do menino falou:

- Como essa casa está infestada de mosquitos e o me-
nino disse:

- Deixe comigo babá eu vou pegar esses mosquitos
vão ver só eu vou pegar eles com essa rede e ele
foi lá pra fora e ele falou:

- Eu não consigo pegar eles com a rede mas vocês vão
ver só disse o menino e foi na garagem e pegou uma me-
tralhadora e matou todos os mosquitos e a mãe dele
falou:

- meu filho!

ABRIL - 1989

JEAN

Quanto ao 5º texto, convém lembrar que quando a criança começa a trabalhar com a divisão das vozes dos personagens do texto e do narrador, ou outras interferências, poderá haver um excesso no uso de travessões, o que também traz problemas.

Na verdade o uso excessivo de travessões mostra a dificuldade que a criança tem em produzir estruturas como: A babá do menino disse que a casa estava infestada de mosquitos.

O 5º texto, surgiu a partir de um trabalho com a literatura.

O problema aqui é mais do que a dificuldade do emprego dos dois pontos e do travessão. É a dificuldade com o diálogo indireto, já mencionado, com a divisão das vozes e com a escolha de verbos que tenham um conteúdo significativo mais completo do que "falou", "disse" e "respondeu". O professor deve sugerir a escolha de verbos que demonstrem a atitude do personagem que toma a palavra, que signifiquem, mais do que a simples tomada de palavra como "gritou", "surpreendeu", "murmurou", "choramingou".

As vezes, nem mesmo o verbo é necessário.

Ligado a esse problema do uso de discurso indireto, é muito comum aparecerem nos textos escolares apenas sentenças justapostas, ligadas pelo conectivo "e".

No trabalho de reestruturação o professor deve conscientizar o aluno das possibilidades que a língua oferece, para "dizer coisas" de modo mais claro.

Assim para chegar a produção de textos elegantes, o professor deve trabalhar desde cedo, com o encaixamento de orações com conectivo "que" por exemplo. O domínio de estruturas com subordinação representa um avanço qualificativo nos textos das crianças.

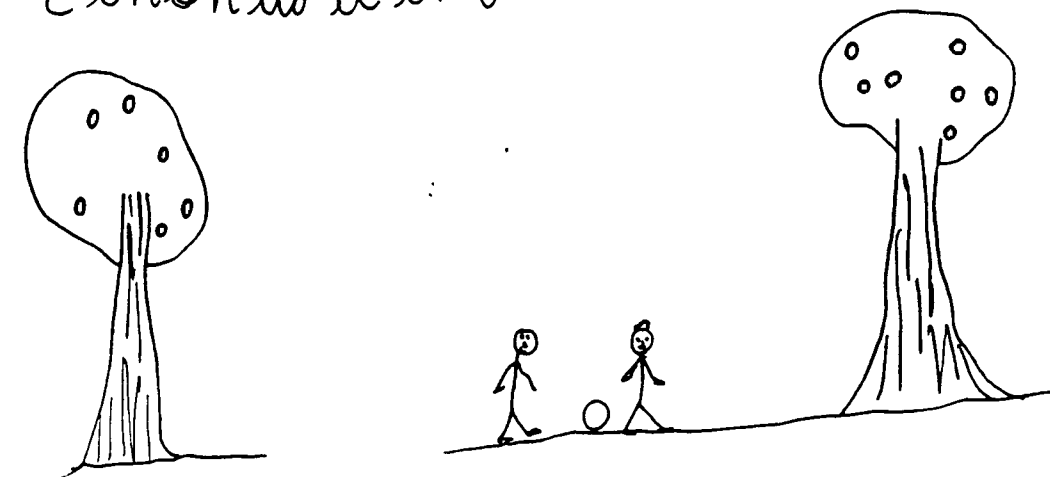
Esta é ainda uma dificuldade de Jean.

Embora muito ainda haja por fazer com a linguagem desse aluno, pode-se avaliar positivamente a sua caminhada, que sem dúvida está produzindo texto e não frases desconexas, a exemplo das crianças alfabetizadas com cartilhas.

Para mostrar que a produção de textos é um resultado qualitativo do Ciclo Básico de Alfabetização, exemplificamos a seguir, o acompanhamento longitudinal de uma criança na 2ª. fase de Ciclo Básico, que na 1ª. série havia sido alfabetizada com cartilha e que veio transferida para uma turma de Ciclo Básico.

As marcas desta alfabetização com cartilha ficam evidentes no segundo texto e a superação da justaposição de frases desconexas, através do conectivo "e" pode ser constatada no 3º texto.

E fui no Parquinho e me vou
para casa
e inon u a inou d Boca



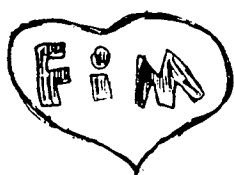
Alexandre Bonfim
22-3-90

No 1º texto temos apenas uma tentativa de escrita. No 2º texto ainda não temos um bom texto. A criança melhorou a qualidade da escrita mas aparecem marcas evidentes de uma alfabetização tradicional. Muitas repetições e redundâncias permanecem, além de problemas formais e de coesão. Na 3a. produção a criança já está a caminho do texto: organiza melhor a seqüência da narrativa. Muito há por fazer pela produção desta criança, mas o acompanhamento longitudinal (de março a agosto) mostrou seu progresso.

A seguir comentaremos a produção escrita de outro aluno. Anderson foi um caso de reprovação em 1987 na 1a. série tradicional. Em 1988 iniciou o Ciclo Básico trabalhando com leitura e escrita de textos. Apresentamos uma produção escrita que ele realizou com muita dificuldade na 2a. fase do Ciclo Básico, em 1989.

O menino maluquinho

O menino é maluquinho foi jogando
pige
pogo e tava chovendo e Ele falou deixe pogo
eu gosto de jogar pige pogo no chovendo.
A mãe dele falou finho o que você tá fazendo
na raquete.



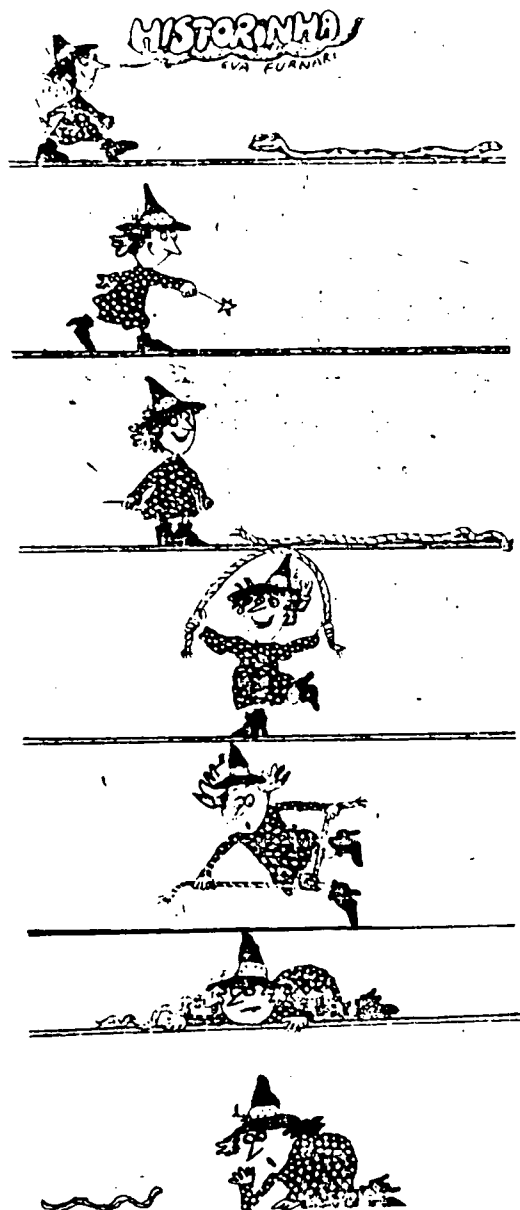
Anderson Roberto
7-4-89

Após a leitura do livro: O Menino Maluquinho foi solicitado que as crianças desenhasssem e escrevessem outra aventura do menino maluquinho. No momento de sua produção Anderson perguntava se **chuva** é com ch, se **deixar** é com C, etc. E a professora respondia e auxiliava-o na sua escrita. Foi interessante um comentário que essa criança fez nesse dia: - Professora agora eu sei porque eu reprovava e não ia bem na 1a. série (tradicional). É que eu nunca "adivinhalva" quando se escrevia com "z", quando se escrevia com "s", quando que usava "x" ou "ch".

É interessante observar como a criança comenta essa sua dificuldade, pois sente que a professora agora reconhece que o importante é a explicitação de suas idéias no papel e os "erros" de ortografia nesse momento, são secundários.

O professor precisa reconhecer a arbitrariedade que existe na linguagem escrita para proporcionar até mesmo tempo para a criança dominá-la e não se apavorar com os erros.

Vejamos um texto do mesmo aluno 5 meses depois:



Era um dia lindo
de setembro que uma
menina queria
muito pular corda ela
viu uma cobra ela
perca e pegou a sua
vara mágica - falou
- Eu queria um a corda
para mim.
E quando ela falou
isso apareceu uma
corda.

Quando ela foi
pular corda fez
um nó no pé dela
ela caiu no chão.
Saiu correndo
e foi para no outro
país.

Ela foi atrás da corda
passaram uma noite
em Marigá.

E dia são eles foram
para a cidade nama
Cuitiba eles falou
- Viva o Brasil.

Ela ficou para
cabelela com sua
varinha e a corda
ela estuda
Anderson R
26/9/89

No primeiro texto de Anderson muitos erros ortográficos se explicam pela transferência da marca de oralidade na escrita (chovenho, tafazeno, finho). Há dificuldade no uso do discurso direto e indireto, para marcar a voz da mãe e a sua própria voz.

No 2º texto produzido a partir de uma sequência de desenhos, ele melhora o domínio da linguagem, mas, deveria ter parado de escrever, quando a "bruxa caiu no chão" e a sequência de desenhos estava terminada. Com acréscimo de idéias em vão a criança transgride a questão da unidade temática e peca por incoerência. Afinal um texto coerente é aquele que apresenta unidade temática.

A boa qualidade da produção de texto das crianças alfabetizadas por professores que incorporam a perspectiva sócio-interacionista de linguagem fica patente nos dois textos abaixo, ambos sobre o tema vagalume. São textos e não justaposições de frases desconexas.

O VAGA-LUME NÃO ACENDE!

ERA UMA VEZ UM VAGA-LUME,
TÃO BONITO, TÃO BRILHANTE

MAS UM DIA ELE NÃO ACENDEU,
EM TÃO FOI UM DIZESPEIRO
TOTAL! SOCORRO! MEU FILHO NÃO

ACENDE. EM TÃO A MÃE DE
JUNIOR FERREIRA DA SILVA

CHAMOU UM MÉDICO
E O MÉDICO FALOU
— É SO UMA FEBRE.

RAFAEL M. SANTOS
20/ AGOSTO/89

As instabilidades referentes à fixação da forma convencional de escrita, são perfeitamente compreensíveis. Se a criança agora escreve muito mais do que frases curtas, com letra maiúscula, ortografia e pontuação corretas, que agradam os professores tradicionais é óbvio que ela ao elaborar suas hipóteses de criança fará algumas "trocas" que podem ser categorizadas. Por exemplo, a grafia, *brilhante* usada por Raphael demonstra sua incerteza ao marcar o som nasal, que em português às vezes é marcado com *m*, às vezes com *n*, às vezes com *~*. Também problemas com a grafia da marca de nasal (troca do *n* por *m*) aparecem nas seguintes palavras. Estes são problemas da mesma categoria. Como no caso de Raphael já está garantido que este aluno já escreve textos significativos, é hora de interferir no texto da criança. No caso de Raphael são problemas formais quanto à ortografia, paragrafação e pontuação que devem ser conscientizados e trabalhados na reestruturação de textos.

Outra instabilidade que se verifica é quando a marca da voz do outro. Embora o aluno use travessão no fim do texto, não a usa em - socorro! meu filho!

A forma "dizespeiro" foi escolhida pela criança por duas razões. O *i* em "di" é marca da oralidade e o "pei" é uma tentativa de hiper-correção, visto que provavelmente este aluno já viu outras palavras escritas como "eiro" tipo "faceiro", ou foi chamado atenção para o acréscimo do "i", quando escreveu "peixe".

Estes problemas não são problemas dado o todo significativo dos textos de Raphael.

É interessante observar que como o tema vagalume encantou o professor, o aluno repete outras vezes o assunto: afinal ele já tem o interlocutor garantido, um leitor para seu texto.

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL

Vagalume

O vagalume - em curto circuito
 Era uma vez um vagalume,
 que estava em curto circuito e
 formiga achou ele caído no chão!
 daí a formiga chamou a amiginha
 juaninha que se chamava julieta
 e chamou o grilo valante que era
 um violista das formiga. e levaram
 ele para o formigueiro e deram
 uma outra luz para ele e todos
 viveram velizes para nunca, não
 não para sempre.

Raphael 15/04/90

O 2º texto sobre o vagalume apresenta também somente problemas quanto à forma: pontuação, marcas de oralidade e troca de consoantes f/v; x/ch. Apesar desta troca em "velizes" e "valemte" o aluno grafa o f adequadamente em "formigueiro" e "formiga". O problema nestas duas últimas palavras é o da troca do o/u, uma transferência da oralidade para a escrita.

Dois pontos neste texto garantem que o aluno tem domínio da forma escrita: um deles o encaixamento de orações através do "que". Este aluno já está a caminho de produzir subordinações e não apenas orações coordenadas, que marcam a produção escolar até a 4a. série pelo menos. Outro ponto é o percurso que ele faz sobre a linguagem, trabalhando com o final (chavão) das histórias tradicionais e produzindo até uma linguagem com humor: "Viveram felizes para nunca ... não, não ... para sempre". Os problemas ortográficos não prejudicam esta produção de humor e são mais fáceis de serem trabalhados do que o todo do texto.

AVALIAÇÃO

Apesar de ser a avaliação uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na escola sua dimensão não tem sido muito clara.

Os professores freqüentemente vacilam sobre o quê, como, quando, por quê e para quê avaliar. Além disso, a escala de valores, traduzidos estatisticamente em notas, na burocracia tradicionalmente estabelecida pela escola, redundou em pelo menos dois problemas: um deles, o julgamento subjetivo demais que deixou dúvidas sobre as decisões tomadas pelo professor; o outro, procedimentos objetivos demais, que falharam porque o conhecimento humano é algo muito complexo para ser classificado.

Para corrigir os dois erros de rota, acima mencionados, é que se faz necessário refletir sobre todo o processo de avaliação.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que numa perspectiva sócio-interacionista, a avaliação não pode ser um mero exercício de cobrança de itens memorizados enciclopedicamente, nem uma "medida" de um comportamento a ser classificado.

É preciso, então, que todo processo avaliativo seja conscientemente vinculado à concepção de ensino que permeia a prática pedagógica, e, conseqüentemente, ao encaminhamento metodológico, tendo-se sempre claro o que de fato se quer que seja ensinado, para saber o que avaliar.

Outro aspecto a ser lembrado é que a avaliação não deve representar o fim do processo em si mesmo, mas sim um parâmetro para o repensar e o retomar do ensino como um todo. É a função diagnóstica da avaliação, que deve considerar tanto o aluno individualmente como a ação pedagógica desenvolvida pela escola como um todo.

Ao longo dos itens até agora considerados, destacamos aspectos a serem priorizados na prática pedagógica. Em cada um dos aspectos abordados neste caderno devem emergir como relevantes alguns pontos a serem observados no processo de alfabetização.

Convém lembrar que os indicadores elencados abaixo devem nortear a observação do professor para perceber melhor como se dá o processo de aquisição do conhecimento da linguagem e não ser encarados simplesmente como perguntas às quais se responde apenas sim ou não.

A partir destes indicadores o professor procederá a uma descrição, detalhando o processo e o progresso da aquisição da escrita pela criança.

Em todos os momentos é o desempenho lingüístico do aluno que deve ser levado em consideração.

E nesta perspectiva sócio-interacionista é o próprio processo de interlocução que deve ser considerado relevante. Para isto todo procedimento de avaliação deve estar concentrado na totalidade da linguagem que se expressa pelo texto oral ou escrito.

Respeitando a gradação do processo de aquisição da linguagem, o professor deve observar como a criança:

- Relata histórias vivenciadas ou ouvidas;
- Representa através do desenho, ou de outras formas, situações apresentadas;
- Faz narrativas;
- Tem fluência e clareza ao falar;
- Explora ritmo e rima das palavras;
- Sintetiza histórias ouvidas;
- Identifica rótulos, legendas e cartazes;
- Apresenta autonomia na escolha de textos para serem lidos;
- Lê o quê? como? até que ponto;
- Compreende o que lê;
- Tenta escrever sozinha;
- Explora a escrita testando o lugar das letras;
- Reconhece os vários tipos de letras;
- Reconhece e escreve o próprio nome;

- Reconhece e escreve o nome dos colegas;
- Identifica letras ou palavras em qualquer material escrito;
- Escreve pequenos textos sem as convenções; (Com ajuda ou sem ajuda?)
- Escreve pequenos textos próximos do convencional; (Com pontuação, acentuação, letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação? com ajuda ou sem ajuda?);
- Segmenta (adequadamente);
- Escreve com sequência lógica;
- Procura corrigir-se e melhorar seus textos a partir de observações do professor;
- Ajuda a reestruturar textos dos colegas;
- As suas produções orais e escritas apresentam progresso no decorrer do tempo.

Este último item revela a importância da comparação longitudinal dos textos de cada aluno.

Resumindo, é a produção do texto do aluno o norteador da avaliação. É por isso que o professor deve colecionar os textos de cada criança para poder diagnosticar as dificuldades que ela ainda apresenta e constatar o seu progresso.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita. Uma análise linguística do processo de alfabetização. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n.16.p.5-30, 1989.
- CAGLIARI, L.C. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 1989.
- COUDRY, M.I.H. Diário de Narciso. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- EVLAGÓN, M.C.N. Considerações sobre o processo de alfabetização: uma perspectiva sócio-interacionista. Curitiba, 1990. Tese Mestrado.
- KATO, M.A. (org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
- . No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1980.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- PÊCORA, A. Problemas de redação. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- REIS, M.E.B. Análise do ensino da norma padrão para falantes de dialetos não padrão. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.14, p.191-209, 1989.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curriculo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba, 1990.
- SCHNEUWLY, B. La conception vygotkyenne du language escrit. Ela, n.73, p.107-117, 1989.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da et al. O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo; Cortez, 1988.
- TASCA, M. et al. Suportes linguísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1986. (Série A Linguagem na Escola).