



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Flávia Thaís Alves Britto

**HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE A
LINGUAGEM NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE
MONOGRAFIAS**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

FLÁVIA THAÍS ALVES BRITTO

**HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE A
LINGUAGEM NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE
MONOGRAFIAS**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso, para obtenção do título de graduada.

Orientador: Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas.

CAMPINA GRANDE – PB

2014

Flávia Thaís Alves Britto

**HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM NA
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE MONOGRAFIAS**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso, para obtenção do título de graduada.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof. Orientador: Dr. Aloísio de Medeiros Dantas – UFCG/PB

Profª. Examinadora: Dra. Luciene Maria Patriota – UFCG/PB

Profª. Examinadora: Ms. Roberta Soares Paiva – UEPB/PB

CAMPINA GRANDE – PB

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano Senhor, meu auxílio, força e sustento, sem Ele nada seria e nada faria.

À minha família, meu pai Lúcio, minha mãe Roseane e meu irmão André, pelo amor, pelos conselhos, pela paciência e pelo incentivo ao meu desenvolvimento educacional e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas, por ter me adotado como orientanda desde os primeiros anos de curso, me aconselhando, me incentivando a prosseguir e pela disponibilidade e paciência no decorrer do processo de escrita.

Aos meus colegas de curso, em especial Raiana e Hermano, pela ajuda, apoio, carinho, companheirismo e pelos bons momentos juntos.

Ao meu melhor amigo e incentivador, Wallace.

Aos meus professores da graduação pelo conhecimento compartilhado.

A todos os coordenadores e funcionários da Unidade Acadêmica de Letras que conheci durante os meus anos de curso.

E, principalmente, à pessoa que sempre foi a mais fiel, feliz e orgulhosa telespectadora do meu sucesso, aquela que infelizmente não teve tempo de aplaudir mais uma de minhas vitórias, mas que hoje faz morada eterna em minha memória e em meu coração; à minha irmã mais que especial, Flavianne (in memoriam).

“Mudaste o meu pranto em dança, a minha
veste de lamento em veste de alegria, para
que o meu coração cante louvores a ti e não
se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças
para sempre.”
(Salmos 30: 11-12)

RESUMO

Resumo: Embora seja uma disciplina bastante nova, a Linguística já possui um grande acervo no ambiente acadêmico, com um percurso bastante peculiar a cada pesquisa em que esses estudos são difundidos. É justamente com a preocupação de refletir sobre como esse conhecimento foi produzido que, no contexto acadêmico, surgiu o sub-ramo de estudos, denominado “Historiografia Linguística”. Esse estudo nos interessa por conduzir o aluno de letras, a compreender como a Linguística participa das reflexões sobre a linguagem e conscientizar o professor de língua portuguesa da importância da Linguística em suas práticas de didatização. Dessa forma, com o intuito de responder ao questionamento: *De que forma os conceitos e/ou teorias da Linguística entram na fundamentação teórica dos trabalhos de conclusão de curso em Licenciatura plena em Letras da UFCG?*, objetivamos observar o percurso dos estudos linguísticos refletidos na fundamentação teórica dos trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. Para tanto, caracterizaremos a disciplina norteadora dessa pesquisa, a Historiografia Linguística, descreveremos, também, algumas das visões conceituais e paradigmáticas da Linguística, presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso e analisamos as concepções linguísticas (e reflexões sobre a linguagem) subjacentes às fundamentações teóricas em três monografias selecionadas para essa pesquisa, que se caracteriza como qualitativa e bibliográfica. Embasamos nosso estudo em autores como Weedwood (2002), Swiggers (1987), Altmann (2012), Godoy (2009), Batista (2013), Coelho & Hackerott (2012), Schlieben-Lange (1993), entre outros. Através análise realizada, verificamos que, a fundamentação teórica do indivíduo da década de 1980 revela a sua inserção em um contexto que seria necessária a reflexão sobre o processo de produção escrita, o da década de 1990, participava de um ambiente que exploravam o estudo da escrita num âmbito mais voltado ao social, já o da década de 2000, estava inserido em um contexto que observava o conhecimento linguístico associado ao contexto político-educacional.

Palavras-chave: Linguística. Historiografia Linguística. Fundamentação teórica.

ABSTRACT

Abstract: Although it is a rather new subject, Linguistics already has a large gathering of studies in the academic environment, presenting a very peculiar path in each research in which these studies are spread. It is exactly due to the concern to reflect on how that knowledge was produced that, in the academic context, the subfield called "Linguistic Historiography" emerged. This study interests us in order to lead the Letras student, in understanding how Linguistics participates in reflections about language and to raise awareness in the Portuguese language teacher about the importance of Linguistics in their didactic practices. Thus, in order to answer the question: *How Linguistics concepts and/or theories are related to the theoretical background in course conclusion works of full degree in Letras at UFCG?*, we aimed to observe the linguistic studies' path reflected in the theoretical background in course conclusion works of full degree in Letras, from the Federal University of Campina Grande. To this end, we will characterize the subject guiding this research: Linguistic Historiography, describing some of the conceptual and paradigmatic views in Linguistics present in course conclusion works and analyzing the linguistic concepts (and reflections on language) underlying the theoretical background in three monographs selected for this research, which is characterized as qualitative and bibliographical. Our study is supported by authors such as Weedwood (2002), Swiggers (1987), Altmann (2012), Godoy (2009), Batista (2013), Coelho & Hackerott (2012), Schlieben-Lange (1993), among others. Through analysis, we found that the writing of the individual from the 1980s reveals their integration in a context that reflection on the production process of writing would be necessary, the 1990s individual participated in an environment that explored the study of writing in friendlier to the social; the 2000s was inserted in a context that watched the linguistic knowledge associated to the political and educational context

Keywords: Linguistics. Linguistic Historiography. Theoretical background.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	11
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	11
2.2 COLETA DE DADOS.....	11
3 O CAMPO DA LINGUÍSTICA	16
3.1 HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA	16
3.2 PARADIGMAS LINGUÍSTICOS	21
3.3 HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA.....	28
4 ANÁLISE DOS DADOS	32
4.1 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 1980.....	33
4.2 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 1990.....	38
4.3 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 2000.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXOS 1.....	47
ANEXOS 2.....	65
ANEXOS 3.....	91
ANEXOS 4.....	95

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros indícios de uma língua escrita, ou até mesmo antes, há uma preocupação em entender e descrever como ocorrem os fatos de utilização e desenvolvimento da linguagem. Desde os períodos da Antiguidade, os intelectuais romanos e gregos já refletiam sobre esse tema. A linguística ocidental registra o ateniense Platão como o precursor do pensamento sobre os problemas fundamentais da linguagem. Na Grécia Antiga, os intelectuais pensavam a linguagem como representação e realizavam debates filosóficos para defender posições convencionalistas ou naturalistas. A respeito disso, Roxane Rojo (1997) afirma:

Para Demócrito, representante dos convencionalistas, não há harmonia pré-estabelecida entre os nomes (νομοσ) e o mundo. Os nomes, cuja justeza é resultante de um acordo entre os homens, são assim vistos como fundantes. Para Heráclito, naturalista ou essencialista, as coisas da natureza (φισσ) têm uma essência que é capturada pelos nomes. As palavras são o justo reflexo dos objetos, traduzindo seu sentido essencial. A linguagem, assim, depende da natureza. Há uma harmonia pré-estabelecida entre a linguagem e o mundo (ROJO, *op. cit.*, p. 41).

Surgiram gramáticas para descrição e regulamentação da língua escrita tomaram grandes proporções, assumindo diversas formas e teorias de estudos que têm sido difundidas e utilizadas até os dias de hoje. Segundo Corrêa (2010, p. 118): “Foram os alexandrinos, contudo, que trouxeram ao mundo a primeira gramática, a Arte Gramatical, de Dionísio da Trácia (170-90 a. C.)”.

Com o passar do tempo, esse interesse pela língua começou a tomar grandes dimensões e novas formas de analisar esse objeto foram aparecendo. O desenvolvimento histórico das línguas aparece como um estudo bastante difundido pela filologia, que tem por fonte textos escritos de diferentes épocas, em um contexto histórico e numa cultura associados a eles, para descrições e realizações dos objetivos desse ramo de análise da língua.

Por volta do século XIX, como afirma Weedwood (2002, p. 9), surge a nomenclatura para um novo ramo de estudo da “língua(gem)”, a Linguística, caracterizada como um estudo científico, uma “ciência autônoma, dotada de princípios teóricos e de metodologias investigativas consistentes”. Ela engloba desde estudos filológicos, textuais, semânticos, pragmáticos, até estudos fonéticos e fonológicos, utilizando perspectivas tanto sincrônicas quanto diacrônicas, em dimensões teóricas ou aplicadas.

Apesar de ser uma disciplina bastante nova, a Linguística já tem um considerável acervo no ambiente acadêmico, com um percurso bastante peculiar a cada ambiente em que esses estudos são difundidos. Dessa forma, o presente trabalho tem por questionamento norteador: *De que forma os conceitos e/ou teorias da Linguística entram na fundamentação teórica dos trabalhos de conclusão de curso em Licenciatura Plena em Letras da UFCG?*

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: observar o percurso dos estudos linguísticos refletidos na fundamentação teórica dos trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande; e, como objetivos específicos: (1) Caracterizar a disciplina norteadora dessa pesquisa: a Historiografia Linguística; (2) Descrever algumas das visões conceituais e paradigmáticas da Linguística, presentes no Trabalho de Conclusão de Curso; e (3) Analisar as concepções linguísticas (e reflexões sobre a linguagem), subjacentes às fundamentações teóricas em três monografias selecionadas para essa pesquisa.

O estudo que orienta a nossa pesquisa é a Historiografia Linguística, escolhido por nos dar subsídio para compreender e descrever como o conhecimento linguístico foi sendo difundido no percurso dos estudos realizados pelo curso de Letras da UFCG, tomando, como documentos para análise, as monografias. Para embasar esse estudo, utilizaremos autores como Weedwood (2002), Swiggers (1987), Altmann (2012), Godoy (2009), Batista (2013), Coelho & Hackerott (2012), Schlieben-Lange (1993), dentre outros. Tal pesquisa se justifica em razão de conduzir o aluno de Letras a compreender como a Linguística participa das reflexões sobre a linguagem e, ainda, conscientizar o professor de língua portuguesa da importância da Linguística em suas práticas de didatização.

Esta monografia é composta por um capítulo sobre o campo da Linguística – sua história e paradigma –, onde estará descrita a evolução da disciplina e suas principais correntes teóricas; outro capítulo sobre a Historiografia Linguística, seção na qual serão apresentados os conceitos operatórios da análise; e, finalmente, a análise dos dados, que procurará responder o questionamento da pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. É qualitativa, segundo Rodrigues (2006), por não ter a preocupação de empregar dados estatísticos e sim interpretar os dados, fatos e teorias, com foco na análise dos conceitos e/ou teorias presentes na fundamentação teórica das monografias escolhidas, para observar o percurso dos estudos linguístico por alunos do curso de Licenciatura Plena em Letras da UFCG. É bibliográfica, por analisar fontes secundárias, ou seja, materiais já publicados (RODRIGUES, *op. cit.*). No entanto, as dúvidas sobre a natureza de sua publicação, por estarem arquivadas e não terem recebido uma publicação impressa de grande circulação, caem por terra, quando sabemos que

tais trabalhos atendem a duas características de publicação: avaliação e consulta. Ou seja, essas monografias foram avaliadas por uma comissão de especialistas e estão disponíveis para consulta, por qualquer estudioso da área.

2.2 COLETA DE DADOS

Durante o período de coleta de dados, realizamos um levantamento dos trabalhos de conclusão de curso arquivados no Laboratório de Apoio ao Ensino de Língua e Literatura (LAELL). Tivemos acesso a cópias impressas e em CD¹, de monografias datadas de 1984 até o ano de 2012, porém, devido ao grande número e, por critério de importância para a análise, restringimos a nossa lista, ao período de 1984 até 2010, contemplando apenas as da área de Linguística, tanto de língua materna como de língua estrangeira (cf. anexo 1).

Contabilizamos 135 monografias, dentre as quais 10 são da década de 1980, 42 de 1990 e 83 de 2000. Dessas, destacamos os títulos, autor(es) e orientador(es) para escolhermos as que serviriam de objeto para observarmos a participação da Linguística teórica nesse período de tempo.

Nos anos de 1984 e 1985, apenas uma monografia de cada ano foi encontrada, os títulos nos sugerem que a primeira trataria de um estudo linguístico textual, em que ainda havia a concepção de “erro” para se tratar das inadequações de gêneros (“Erros de estruturação textual em textos produzidos por alunos da 6ª. série “A” de escola estadual de 1º. grau de demonstração de Alagoa Grande”) e, a segunda se volta para uma linguística aplicada ao ensino, a partir dos manuais didáticos, esse é um tipo de análise que só voltará a aparecer na década posterior (“Análise da metodologia para o ensino de gramática a partir das propostas de manuais didáticos de 5ª. série”).

Em 1987, dos três trabalhos de conclusão de curso, um tratava da aprendizagem em língua inglesa e, dois, de língua materna, ambos voltados para a gramática, uma trazendo um estudo sobre a formação de palavras e outro uma reflexão sobre o conceito de voz verbal. No ano seguinte apenas um trabalho estava à disposição, que tratava sobre a aprendizagem de língua francesa.

Já em 1989, os quatro trabalhos se distribuíram em: um de língua inglesa, outro seguindo um estudo linguístico textual e fonológico, uma vez que visa à produção da linguagem oral e, outro, voltando-se aos critérios e avaliação do professor e outro sobre a fase de alfabetização.

A partir disso, percebemos que as monografias publicadas nessa década revelam uma preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem da gramática da língua e ainda há o

¹ Identificamos que algumas monografias não constavam em arquivos, pois, sabemos que todos os anos houve turmas formadas, mas não foi possível encontrar nenhuma dos anos de 1986 e 1994.

interesse quanto à linguística textual, principalmente no que diz respeito a problemas na elaboração textual por parte dos alunos em diferentes fases de aprendizagem.

Na década de 1990, dos 44 trabalhos, 40 são de língua materna e, é notório que grande parte ainda se preocupa com a questão de texto e produção textual, porém o maior número de publicações disponíveis demonstra uma maior variedade de objetos de estudo, ou seja, até a década anterior a preocupação se voltava apenas a estudantes em fase de aprendizagem da língua e da gramática da língua portuguesa. Já a partir de 1990, aparece o interesse pela escrita em indústrias (“Usos e valores da escrita em indústria de pequeno, médio e grande porte do município de Campina Grande”), nos parece que não mais apenas é observada a questão estrutural, mas também o papel e a funcionalidade do texto.

Em 1991, dois dos três trabalhos se preocupam com a escrita, agora inserindo também a leitura, um lança um olhar sobre a funcionalidade desses, numa comunidade rural e, outro, por comerciantes populares. O terceiro trata de determinado grupo de palavras na língua falada coloquial (“Palavras derivadas indicativas de emoções na língua falada coloquial”), tal fato nos revela que a preocupação com o texto oral ainda segue a mesma linha de interesse com o que pudemos ver da década anterior. O mesmo segue no ano seguinte, o objeto de análise se volta para escolas profissionalizantes e novamente para alunos em idade escolar, o que sabemos que iremos nos deparar muito com esses casos, pois sempre existiu e sempre irá existir esse interesse pelo aluno de ensino fundamental e médio, visto que esse é o foco principal da formação do curso em questão.

No ano de 1993, surgem novos suportes e novas perspectivas, desse modo encontramos trabalhos como “A identificação de intertextualidade em títulos da revista Veja por parte dos estudantes universitários”, “A concepção de paragrafação por profissionais do ensino e da imprensa” e “Concepções de luta nas representações sociais dos ocupantes das Malvinas”. O primeiro demonstra que houve uma abertura para lançar um olhar sobre outras produções textuais relevantes, isso nos dá a entender que os estudos se ampliam e deixam de orientar-se unicamente em direção à produção do aluno, que é comprovado também por esse segundo título que se interessa também pela imprensa. Já esse terceiro título foge da contínua preocupação com texto e com gramática e se encaminha para um estudo social.

Seguindo para 1995 e 1996, aspectos lexicais, processos sintáticos e estruturação textual ainda estão em destaque em grande parte das monografias, porém títulos como “Uma abordagem interacional da Argumentação: o funcionamento da opinião e da exemplificação em reuniões de comunidades eclesiais” e “Atitudes linguísticas de professorandas com formação de segundo e terceiro graus”, além de nos mostrarem outro objeto de análise, nos mostram outra perspectivas a serem observadas. Entra em foco, a partir do que podemos inferir, o estudo da análise do discurso, da semântica e da pragmática. Apesar de ocorrer uma quebra dessa inovação nos estudos com as publicações do ano de 1997, no qual há disponível apenas um trabalho em língua inglesa, e do ano de 1998 que o estudo estrutural do texto e o

uso da gramática são os assuntos tratados, 1999 finaliza a década com mais estudos de novos enfoques, mesmo que grande parte ainda permaneça com os mesmos interesses das publicações anteriores, é o que percebemos a partir de títulos, tais como: “A construção do humor no programa Casseta e Planeta”, “Gramática, discurso e significação: conceito e exemplo no funcionalismo”, esse último, mesmo em se tratando de gramática, apresenta uma nova visão desse estudo, percebendo os aspectos de discurso e significação.

Na década de 2000, ressurgiu um tipo de análise que se torna bastante difundido nos anos seguintes, agora denominado livro didático, e não mais manual didático, traz diversas possibilidades de entender e desenvolver o ensino básico e os conhecimentos que são adquiridos nessa fase. Já no ano 2000 nos deparamos com a monografia intitulada “Análise dos exercícios de vocabulário em livro didático: uma perspectiva longitudinal” com ela percebemos que mais uma vez o estudo lexical é uma preocupação que continua a tomar relevância desde as primeiras publicações, porém em menor proporção, uma vez que esse estudo não mais aparece até o final dessa década. Ainda nesse ano, é notório que há uma maior diversidade entre os assuntos abordados, encontramos também um estudo morfológico voltado à publicidade em revistas, estudos de elementos argumentativos e comunicativos.

Nos dois anos seguintes, das 20 monografias publicadas, 11 das de língua materna apresentam um estudo de análise textual voltadas para o aluno ou para relação aluno-professor e, uma, dentre essas, sobre a contribuição do livro didático para a atividade de produção escrita, surgem novos modos de observar a atividade de produção textual com propostas de retextualização, intertextualização e reescrita. Talvez devido ao maior número, encontramos uma grande diversidade de assuntos abordados, que além dos já abordados, traz também reflexões sobre o papel do professor como em “Como professores e alunos veem o texto na formação do professor de língua”, análise de sentido, como em “A constitutividade dos sentidos: uma análise de entrevista televisiva” e do discurso e formação discursiva, “Saber teórico e saber prático: a construção do discurso de alunos-professores sobre aula de leitura”, “Um estudo de formação discursiva em carta de leitor”. Percebemos novas perspectivas como a de análise linguística e análise dos PCN’s (“Ensino de Análise Linguística: as orientações dos PCN X a compreensão dos professores”), e o estudo de outros tipos de gramáticas (“Gramática Funcionalista e Formalista: reflexões sobre sua concepção de língua”).

Em 2003 e 2004, não encontramos estudos totalmente diferentes e nem com novas percepções. O que se modifica um pouco nos anos seguintes até 2007 é um novo público e suporte alvo de análise, que são os vestibulandos e provas de vestibulares, porém, se continua a observar questões de produção textuais e de gêneros discursivos e em 2006, com a monografia “A influência das práticas de letramento na escrita de gêneros carta de leitor por alunos da 8ª série” percebemos a preocupação com a noção de letramento em escrita

diferenciando um pouco da visão estrutural bastante difundida durante as três décadas anteriores.

O ano de 2008 traz novidades com a publicação de monografias que se interessam pelas as noções estilísticas da língua apresentando os conceitos de variedade e preconceito linguísticos (“Variação linguística em Livros Didáticos no ensino Fundamental II: a influência dos PCN” e “Preconceito linguístico: O comportamento os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental diante da variedade linguística presente em sala de aula”). Já os dois últimos anos da década são marcados pela quantidade de trabalhos atentos à análise e à reflexão sobre livros didáticos e os processos de didatização, além do comportamento do sujeito professor e alunos, de noções semânticas, pragmáticas, de texto e de leitura. Como o trabalho publicado em 2010, “Mídias na escola: recursos didáticos ou fins pedagógicos nas aulas de língua portuguesa?” surge uma nova visão que auxilia no ensino, a utilização das mídias se torna um assunto inovador e requer um novo posicionamento das teorias linguísticas devido ao suporte que requer uma disposição e uma linguagem totalmente diferente do usual.

Com esse breve percurso histórico, a partir da observação dos títulos dos trabalhos de conclusão de curso, é bastante notório que, desde a primeira publicação até as últimas, a linguística textual tem encontrado uma cadeira cativa e de bastante importância, porém a maneira de entender e desenvolver essa análise foi se mantendo, se transformando ou se remodelando, visto que observar o texto apenas pela noção estrutural e lexical foi dividindo o espaço com as noções discursivas do texto escrito juntamente com as concepções de contexto, intertextualização e retextualização, a partir dos mais variados sujeitos e suportes de análise.

A partir desses dados, escolhemos três monografias, distribuídas no seguinte escopo de tempo: década de 1980, década de 1990 e década de 2000. Nossos critérios de escolha foram: primeiro, por meio dos dados que observamos (título, autores e orientadores, das monografias escolhidas, decidimos não destacar esses dados por nos interessar apenas como o conhecimento linguístico se apresenta nos textos). Procuramos as que demonstravam expor conceitos da Linguística de formas distintas, não especificamente teorias distintas, uma vez que um só texto pode recorrer a mais de uma teoria e, que, pelo menos uma delas aparece nas outras fundamentações escolhidas, mas, sim, preocupamo-nos em selecionar formas diferentes de tratar tais conceitos; segundo, observamos as que apresentavam concepções linguísticas teóricas, isto é, reflexões sobre a língua, texto, discurso e demais procedimentos que envolvem um estudo sobre o objeto da Linguística. Quanto a este segundo critério, não houve dificuldades para selecionarmos as escolhidas nas décadas de 1990 e 2000, porém, quanto às de 1980, poucas eram as que apresentavam o que desejávamos observar, tanto pelo menor número, como pelo maior interesse dos autores por estudos de caso preferindo utilizar da fundamentação teórica para descrever os objetos de análise, principalmente por se tratar

de uma época em que se era exigido um relatório para conclusão da disciplina de redação científica e não o rigor de um trabalho monográfico.

Utilizaremos esse conjunto de monografias como objeto empírico para realizar a análise das fundamentações teóricas de cada uma, constituindo o *corpus* da pesquisa os recortes textuais extraídos delas.

3 O CAMPO DA LINGUÍSTICA

3.1 HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA

Nos primeiros anos de vida, passamos a adquirir proficiência na língua da comunidade em que estamos inseridos. Esses fatos linguísticos cotidianos sempre despertaram o interesse da maioria das sociedades, principalmente quando do contato com comunidades de línguas diferentes. Observando esse fato, Robins (1983) nos apresenta o conceito de “linguística popular”, que se trata das especulações dos falantes sobre a origem da linguagem, que decorre da autoconsciência linguística dos falantes que:

pode ter sido provocada pelo contato com falantes de outras línguas, pela existência e reconhecimento de diferenças dialetais dentro da mesma comunidade de fala ou por uma certa orientação da curiosidade desinteressada do homem a respeito de si mesmo e do mundo que o rodeia (ROBINS, *op. cit.*, p. 1).

Esse interesse, ao longo do tempo, abriu caminho para o surgimento da ciência linguística, que, por sua vez, se ramificou no estudo da história dessa ciência, configurada como indispensável na construção do conhecimento científico, pois, como sabemos, os cientistas tomam como base, para construção de seus conceitos, aquilo que a cultura de uma sociedade, em dada época, recebeu como herança. Passado e presente, então, se tornam colaboradores para o saber de uma ciência, uma vez que é importante uma distinção entre o que ocorreu do passado ao presente e os diversos contextos culturais, para que não haja uma avaliação do passado, conduzida por um objetivo preferido no presente. Dessa forma, “podemos por convenção admitir como parte da história da linguística, todo estudo sistemático voltado para qualquer aspecto ou aspectos da linguagem encarados, por direito próprio como algo digno de tal estudo” (ROBINS, *idem*, p. 3).

Vemos aqui outra preocupação do estudo científico, o contexto social e ideológico que predomina em cada época, pois, em Linguística, as teorias são precedidas por aplicações e fins práticos, que são instauradas pelo contexto.

Robins (*idbidem*, p. 3) ainda afirma, que:

Todo ramo vivo do conhecimento, porém, atrai alguns homens de notável iniciativa, capazes de assumir certo controle de orientação dos estudos e de responder positivamente aos desafios que o presente herda do passado. Estas pessoas pensam com mais profundidade e questionam de maneira mais vigorosa a

teoria e a prática consagradas, tornando-se, portanto, indispensáveis para que a cultura não permaneça inteiramente estática (ROBINS, *ibidem*, p. 3).

Toda ciência tem os seus precursores, porém, novas ideias, novos pensamentos, constantemente vão sendo descobertos e criados, por isso há a necessidade de reformulações de métodos, de objetivos e de posições teóricas. Daí a importância da transposição do conhecimento, que faz com que as ciências não permaneçam estáticas e possam manipular com adequação científica, novos dados observáveis, teorias e métodos.

Weedwood (2002) apresenta a ciência linguística como o estudo da língua(gem), assim denominada desde meados do século XIX, quando apareceram novas abordagens sobre a língua para diferenciá-la dos estudos filológicos. A autora aponta para a distinção entre linguística e gramática tradicional, a primeira como sendo uma “ciência autônoma” e, a segunda, como uma expressão que envolve atitudes e métodos de um período do estudo gramatical, o qual antecede o surgimento da ciência linguística, período este que tem mais de 2000 anos, desde os estudos gregos e romanos da Antiguidade e os autores e gramáticos prescritivos do Renascimento, no século XVIII. É importante mencionar que alguns linguístas veem a Gramática Tradicional como “um exame não científico do fenômeno gramatical” (WEEDWOOD, *op. cit.* p. 10), porém, hoje, existe um interesse por esse estudo como parte da história das ideias linguísticas.

A autora diferencia filologia e Linguística, por a primeira se preocupar “primordialmente com o desenvolvimento histórico das línguas tal como se manifesta em textos escritos e no contexto da literatura e da cultura associadas a eles” (WEEDWOOD, *idem*, p. 10), já a segunda, prioriza as línguas faladas e a análise dos problemas inerentes a elas em determinados períodos de tempo e engloba três dicotomias que a definem como: sincrônica e diacrônica, teórica e aplicada, micro linguística e macro linguística.

Então, para que é que precisamos de uma nova disciplina, acadêmica, científica, cujo objeto seja a linguagem, quando já existem vários desses estudos desde a antiguidade clássica, gramática das línguas desde a idade média e já serem estudados na escola alguns fatos da nossa língua?

A única razão para o desenvolvimento de uma nova disciplina, da linguística, é o facto de todos, de maneira geral, terem achado as abordagens anteriores insatisfatórias - por vezes estimulantes, mas frequentemente de uma inutilidade desesperadora e quase sempre erradas (CRYSTAL, 1973, p. 46).

Essa crítica retrospectiva ocorre, porque é praticamente impossível começar uma teoria do nada, como afirma o autor, é psicologicamente impossível não remeter-se às teorias anteriores de forma avaliativa. E foi exatamente o que ocorreu com a Linguística na primeira metade do século XX. Porém, este procedimento deve ser realizado, visto que as teorias não são únicas e uniformes, mas são construídas a partir de diversos pensamentos, uns inúteis ou inadequados, mas outros de extrema importância, que não poderiam ser esquecidos nem

desconsiderados. Dessa forma, torna-se importante o estudo numa perspectiva histórica da linguística. Assim, críticas sem fundamento podem ser evitadas, bem como fornecer um embasamento teórico para as inovações nos estudos linguísticos.

Segundo Crystal (*op. cit.*), a linguística estreita a relação com a filosofia, a lógica, a retórica, o ensino de línguas, a crítica literária e a religião, de maneira que se torna difícil encontrar um grande teórico que não estabeleça comentários a respeito da relação entre a linguagem e um desses ideais, como as sociedades primitivas que consideravam a linguagem relacionada às divindades.

Foi Deus quem deu a Adão o poder de dar nomes às coisas, como descreve no Génesis (...); e não é difícil histórias idênticas noutras culturas. O deus Toth foi o criador da fala e da escrita, para os Egípcios. Os babilônicos atribuíram a linguagem ao seu deus Nabu. Dizem os chineses que uma tartaruga com marcas no dorso foi mandada pelo Céu para trazer a escrita. De acordo com a saga islandesa, Odin foi o inventor da escrita rúnica. E diz-se que Brama deu o conhecimento da escrita à raça hindu (CRYSTAL, *idem*, p. 51).

Foi a partir da relação linguagem e crença religiosa, que ocorreu um fato de suma importância para a Linguística, que foi a criação da primeira obra, que se conhece, sobre reflexões linguísticas, escrita por Panini, no século IV, fruto da preocupação dos sacerdotes hindus da Índia antiga em manter a pronúncia e o texto originais dos hinos antigos em sânscrito védico que utilizavam nas cerimônias religiosas. A gramática apresentava 4000 afirmações sobre a estrutura da língua, considerando aspectos fonéticos e gramaticais, e se tornou de grande relevância para a linguística moderna com seus princípios teóricos e metodológicos desenvolvidos.

Para Weedwood (*ibidem*, p. 15), a obra de Panini, estabeleceu três formas de impacto nos estudos linguísticos ocidentais. Em primeiro lugar, como essa língua servia de dados, “ocorreu a eclosão incontida da gramática comparativa indo-europeia, e foram lançadas as bases para todo o edifício da filologia comparativa e da linguística histórica do século XIX”; e, em segundo lugar, o reconhecimento de que “a tradição de fonética da Índia antiga era amplamente superior ao conhecimento ocidental neste campo — e isso teve importantes consequências para o crescimento da ciência fonética no Ocidente”; e, em terceiro, as regras e definições estabelecidas por Panini são explicadas por meio de ordenações “que operam sobre estruturas subjacentes de maneira espantosamente semelhante a diversos aspectos da teoria linguística contemporânea” (WEEDWOOD, 2002, p. 15).

O século XVIII é, para muitos linguistas, considerado o nascimento da Linguística, tendo como referência as ideias de William Jones, que, ao estudar o sânscrito a partir de um grande processo investigativo, percebeu semelhanças entre este, o grego e o latim. Com um aprofundado estudo das três línguas, inferiu que elas tinham uma origem em comum, posteriormente acrescentando a esta origem o céltico, o gótico e o persa. Seguiram-se vários estudos de natureza histórico-comparativa e, principalmente, com o grande interesse que se

tinha na época pelo sânscrito, como ocorreu com os estudos de Friedrich Schlegel, que reforçou a tese de Jones sobre a relação entre esta língua, o latim, o grego, o gótico e o persa.

Com Franz Bopp é que surgem as investigações pioneiras constituintes do campo abrangido pela Gramática Comparativa, quando, em 1816, analisou as correspondências sistemáticas da morfologia verbal do sânscrito, em comparação com o grego, o latim, o persa e o germânico, apresentando, empiricamente, o parentesco entre elas. Esse método se tornou base para diversos estudos da linguística histórica, principalmente quando, em 1833 e 1852, estendeu seus estudos ao lituano, albanês, eslavo, celta e armênio reunindo, assim, um estudo do parentesco entre as línguas indo-europeias.

Em 1822, Jacob Grimm contribuiu com o interesse pelas mutações regulares de tempo das línguas do grupo germânico do indo-europeu (tinha um conjunto de dados de catorze séculos estabelecendo uma sucessão histórica), do que resultaram as correspondências fonéticas entre elas. Com os estudos de Grimm, “ficou claro que a sistematicidade das correspondências entre as línguas tinha haver com o fluxo histórico e, mais especificamente, com a regularidade dos processos de mudança linguística” (FARACO, 2007, p. 33).

É importante mencionar a perspectiva naturalista dos estudos comparatistas estabelecidos por Schleider, que propôs uma “árvore genealógica” das línguas indo-europeias originais, por uma língua que, posteriormente, foi chamada de proto-indo-europeu, pois,

tomava a língua como um organismo vivo, com existência própria independente de seus falantes, sendo uma história vista como uma “história natural”, isto é, como um fluxo que se realiza por força de princípios invariáveis e idênticos às leis da natureza. Em outros termos, por força de uma dinâmica que ocorre por necessidade (FARACO, *op. cit.*, p. 33).

Em 1878 surgem os neogramáticos que questionavam pressupostos descritivistas da linguística comparativa. Dentre vários estudos publicados, é destacável a crítica à concepção naturalista realizada por Hermann Ostoff e Karl Brugmann, pois, estes, introduziram um rumo psicológico subjetivista ao estudo das mudanças das línguas, afirmando que a língua deveria ser analisada, levando em consideração o indivíduo falante, uma vez que eles são os portadores da língua e, por isso, são agentes fundamentais da origem das mudanças. O interesse agora não era o passado das línguas e sim como ocorrem os processos que geram as transformações. Outra crítica aos seus antecessores estava no “fato de que, embora operando sob o pressuposto da regularidade da mudança, costumavam, diante de irregularidades, facilmente interpretá-las como resultado de exceções fortuitas e casuais” (FARACO, *idem*, p. 35), entendendo, então, que não haveria exceções, mas as mudanças ocorriam num processo de regularidade absoluta.

O grande pensador neogramático, Hermann Paul, afirmava que os determinantes fundamentais do processo de mudança são os fatores físicos e psíquicos, adquiridos nos objetos culturais das línguas, daí a importância essencialmente da psicologia e fisiologia para compreensão do processo. É também parte do seu estudo a consideração de que um dos fatores principais das mudanças linguísticas é o processo de aquisição da linguagem, sendo esse um dos tópicos bastante aceito nos estudos linguísticos contemporâneos (FARACO, *ibidem*, p. 35-36).

3.2 PARADIGMAS LINGUÍSTICOS

A complexidade do objeto de estudo da Linguística, a linguagem, dificulta o estabelecimento de um único estudo que contemple todas as faces da linguagem humana. Podemos observar bem isso com as apresentações dos mais diversos conceitos sobre língua dos comparatistas e dos neogramáticos que vimos anteriormente. Dessa forma, os vários enfoques observados e discutidos pelos linguistas ao longo da história fizeram surgir os diversos paradigmas linguísticos.

Levando em consideração a definição de Kuhn (1991), para quem paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, *op. cit.*, p. 13), entendemos paradigmas linguísticos como as reflexões sobre a linguagem que apresentam teorias, critérios e caracterizações sobre diferentes perspectivas de estudo do objeto da ciência linguística. Apresentaremos, a seguir, uma breve explanação dos principais paradigmas linguísticos: o formalismo, o funcionalismo e o interacionismo.

O paradigma formalista é caracterizado por abordar a linguagem humana como um sistema. Nessa perspectiva, os formalistas estudam as línguas naturais compreendendo-as como um conjunto de formas. Dessa maneira, adotam a língua como um “objeto autônomo”, em outras palavras, a língua é vista como um complexo de proposições que se relacionam sintaticamente de maneira a expressar pensamentos independentemente do indivíduo em um contexto social e cultural. O interesse principal é a estrutura interna da língua, de onde partem toda e qualquer explicação quanto à sua organização.

Dentre os estudos formalistas está o Estruturalismo, tendo como grande teórico e influenciador dos pensamentos linguísticos posteriores, Ferdinand de Saussure. Em seu “Curso de Linguística Geral”, obra póstuma escrita por alunos que reuniram e publicaram as teorias de Saussure, é enfatizada a ideia de que a língua é um sistema de caráter social que está armazenado na mente dos indivíduos concernentes a uma mesma comunidade

linguística. Como bem afirma o autor: “É (...) um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1989, p. 17). Esse sistema tem por unidade constituinte o signo que, por sua vez, é formado pela união entre significado e significante, sendo este a imagem acústica que não pode ser confundida com o som material, mas pode ser caracterizado como a impressão psíquica desse som e aquele se refere ao conceito do referente, excluído pelo linguista genebrino. O significante e o significado não possuem uma relação natural entre si, constituindo, assim, a arbitrariedade da forma ou signo linguístico que, como dito anteriormente, não é motivado, mas fruto de uma convenção social.

O teórico realiza sua análise por meio de perspectivas dicotômicas, que são definidas a partir da relação estabelecida entre si e, juntos, constroem o conceito e as características estruturais da linguagem humana, a saber: língua e fala, significado e significante, sincronia e diacronia (formas de investigações científicas, a primeira considera o aspecto estático e, a segunda, o evolutivo), relações sintagmáticas e paradigmáticas (equivalem a duas manifestações de nossa atividade mental, sendo, a paradigmática, relacionada às palavras que apresentam alguma semelhança e que se agrupam por meio de associação na memória para constituir a língua de cada indivíduo e a sintagmática, relacionada ao caráter linear da língua, tendo em vista que em uma frase os signos são consecutivos, pois não podem ser realizados de maneira simultânea).

Quando os estudos de Saussure estavam sendo conhecidos na Europa, nos Estados Unidos, outro teórico estruturalista apresenta uma proposta de observação sobre o objeto da Linguística, Leonard Bloomfield, influenciado pelos pensamentos behavioristas, que viam a adesão de uma língua como fruto do contato com uma comunidade verbal a qual condiciona o falante a estímulos diante de situações de fala, caracterizando o conhecimento linguístico desse falante a partir das repetições, desenvolve uma análise da língua denominada distribucionalismo. Trata-se de um método estrutural, essencialmente descritivo, que o teórico entende como “corpus”, acumulação do maior número possível de enunciados de um determinado estado sincrônico de uma língua, analisando a maneira como seus constituintes se relacionam. Dessa forma, o pesquisador se preocuparia apenas em descrever frases, sintagmas, palavras, morfemas e fonemas. Com essa teoria, Bloomfield estabeleceu no seu país um pensamento linguístico melhor delimitado que os anteriores (COSTA, 2008, p. 123-126).

Observando que os seres humanos são capazes de produzir novos enunciados que jamais foram pronunciados anteriormente e, esse fato é constante, tanto para analfabetos, como para os mais estudiosos escritores, surge uma nova corrente linguística, o Gerativismo, que se opõe ao behaviorismo, mas apresenta um estudo formal da linguagem humana, caracterizando-o como parte do paradigma formalista. Tendo como precursor e principal pensador Noam Chomsky, o gerativismo concebe a língua como uma capacidade inata

humana, determinada por um dispositivo genético, um mecanismo computacional, do cérebro/mente e não externo (social). O pensamento parte para um viés racionalista, mais matemático e biológico. Ao analisar a língua, então se preocupa em entendê-la como um sistema de conhecimento autônomo, abrigado na mente do indivíduo, para descrever a natureza e o funcionamento da faculdade linguística.

Essa corrente descreve e explica a língua a partir de uma teoria padrão da gramática gerativa, preocupando-se, também, com a semântica; surge, pois, a ideia de “estruturas profundas”: frase abstrata e simples gerada unicamente pelas regras de base (componente categorial e lexical das frases), elas são elementos necessários para a interpretação da sentença. Entendia-se que a gramática (sistema finito de regras) passava a gerar objetos abstratos que são interpretados nas sentenças da língua, na sua forma fonética e no seu significado. A partir das estruturas profundas, o falante realiza transformações que geram as “estruturas superficiais”, assim ocorre a criação de novos enunciados, frases mais elaborados. Para os gerativistas, esse procedimento inconsciente permite que o falante realize a competência linguística (BORGES NETO, 2004, p. 97-10).

O paradigma funcionalista considera a língua como fruto da interação e analisa o objeto de estudo da linguística num ambiente social em que há condições discursivas de uso. Diferentemente do estruturalismo e do gerativismo, estuda a língua não só como “forma” sintática, morfológica e fonética, mas também a compreende como “função”. São caracterizados como componentes desse paradigma tanto a teoria denominada Funcionalismo, como teorias cognitivistas, dentre essas, a Linguística Cognitiva e a Psicolinguística.

O Funcionalismo concebe a língua a partir do seu uso, sendo analisada e entendida por meio das regularidades originadas no contexto discursivo. Segundo Cunha, Costa e Cezário (2003) alguns conceitos são importantes para compreender os fatos linguísticos pelos contextos de interação, são eles: iconicidade, marcação, transitividade oracional, informatividade, gramaticalização e discursivização.

A iconicidade é a correlação natural entre forma (código linguístico, expressão) e função (conteúdo), caracterizada pelo subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma; o subprincípio da integração, quanto mais próximos cognitivamente os conteúdos, mais integrados estarão no nível da codificação e o subprincípio da ordenação linear, a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar sintaticamente no enunciado. Marcação é o fenômeno que dependente do contexto e tende a ser a estrutura mais complexa, menos frequente e de forte caráter cognitivo. A transitividade oracional está relacionada a uma função pragmática, o modo como o falante organiza seu texto é determinado pelos seus objetivos comunicativos e pela sua percepção da necessidade do interlocutor. Quanto à informatividade, manifesta-se em todos os níveis da codificação linguística, é o que os interlocutores compartilham ou supõem compartilhar na

interação. Por fim, a gramaticalização e a discursivização são fenômenos associados aos processos de regularização do uso da língua e relacionam-se à variação e às mudanças linguísticas, uma vez que a gramática é considerada o conjunto de regularidades decorrentes das pressões cognitivas, principalmente do uso; e o discurso, estratégias criativas utilizadas para organizar funcionalmente seu texto para um ouvinte em uma situação comunicativa (CUNHA; COSTA; CEZÁRIO, 2003, p. 29-53).

Entendendo a linguagem não como um componente autônomo da mente humana, mas como uma atividade que não se desvincula da cognição, isto é, a linguagem não é independente das capacidades mentais, a Linguística Cognitiva começou a se desenvolver a partir da constatação de que a experiência humana com o mundo e o conhecimento linguístico se originam e se estruturam no uso efetivo da língua, em eventos comunicativos reais, refletidos na interação de fatores culturais, psicológicos, comunicativos e funcionais.

A Linguística Cognitiva, segundo Ferrari (2011), reconhece a realidade externa com base no realismo experiencialista, entendendo que o pensamento é determinado pelo corpo, estabelecendo conceitos por meio das percepções, movimento corporal e experiências de caráter físico e social, além disso, afirma que o pensamento é imaginativo, ou seja, quando não é possível estabelecer conceitos pela experiência física, utiliza-se de metáforas, metonímias e imagética mental, ultrapassando a mera descrição literal da realidade, também é característica do pensamento, para esse paradigma, a propriedade gestáltica apresentando conceitos que vão além de uma “mera reunião de blocos conceptuais” (FERRARI, *op. cit.*, p. 22). Por isso, adota-se um estudo baseado na perspectiva empirista, na qual “a investigação humana não pode ser separada do corpo, de modo que a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal” (FERRARI, *idem*, p. 21).

A respeito da Psicolinguística, afirma Peterfalvi (1980):

A Psicolinguística tem de característico o fato de ter sido criada por assim dizer “intencionalmente”, num cenário histórico-geográfico precisamente localizado, por uma reunião de especialistas que (...) ocorreu em 1951, data em que se realizou na Universidade de Cornell (Estados Unidos) um “seminário de verão”, logo seguido pela criação de uma comissão de psicólogos – C. E. Osgood, J. B. Carroll, G. A. Miller – e de linguistas – T. E. Sebeok, F. G. Lounsbury. De outro seminário, realizado em 1953, originou-se o livro básico de C. E. Osgood, T. E. Sebeok e colaboradores: *Psycholinguistics*, que comporta um vasto programa de pesquisas inspiradas, como se disse, por uma tentativa de síntese da Psicologia do Aprendizado, da Teoria da informação e da Linguística. (PETERFALVI, *op. cit.* p. 14-15)

Fruto de uma investigação da Linguística em conjunto com a Psicologia, a Psicolinguística, dada essa relação interdisciplinar, apresenta um caráter cognitivista, principalmente pela influência dos pensamentos introduzidos pelo modelo gerativo chomskyano, pelas teorias da Linguística Cognitiva, bem como pela Epistemologia Genética, Etologia, Psicanálise, Antropologia e Filosofia da Linguagem.

Esse vasto campo de pesquisa delimitou-se na definição do estado atual dessa teoria linguística como o estudo dos processos cognitivos que atuam na produção e na compreensão da linguagem. Dessa forma, é objeto da Psicolinguística o processamento mental da linguagem englobando os subsistemas linguísticos (fonética, léxico, sintaxe, semântica, discurso, etc) e psíquicos (percepção, memória, atenção, etc), a aquisição da língua materna e estrangeira, processo cognitivo de leitura e escrita, relação entre pensamento e linguagem e distúrbios da linguagem (BALIEIRO JR., 2001, p. 182-183).

Considerando o postulado de Bakhtin a respeito da língua, é que entendemos o denominado Paradigma Interacionista. O teórico afirma que a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal, sendo transmitida não como um produto acabado, mas como constituinte de uma contínua corrente da interação verbal:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1981, p. 108).

É do domínio desse paradigma, analisar na linguagem determinadas formas linguísticas ou extralinguísticas e a situação que envolve a comunicação, são observados contexto, intenções e atitudes que visam o desempenho de concreta situação de interação. A partir dessa visão é que se desenvolvem as teorias de disciplinas como: Linguística Textual, Análise do discurso e Linguística Aplicada.

A Linguística Textual surge em um período em que muitos estudos da linguagem já abordavam, em suas análises, unidades linguísticas menores – fonemas, palavras, frases, períodos. Entendendo que a língua é mais que uma junção de sintagmas, tem como objeto de investigação o texto, sendo a conceituação desse objeto um dos seus maiores obstáculos, devido à multiplicidade de caracterizações possíveis, como resultado de amplo e diversificado enfoque, que se podem aderir para tal atividade, mas, é de um senso comum, a todos o fato de o texto ser uma unidade de comunicação básica, com a qual um indivíduo se utiliza para comunicar-se com outros, de forma escrita ou falada.

Segundo Bentes (2006), há três períodos de predominância no campo da Linguística Textual, são eles: o período da análise transfrástica (da frase para o texto, analisava o texto a partir de sequências de frases interligadas); período da construção de gramáticas textuais (a Linguística textual preocupava-se com o conhecimento textual do falante, o texto era visto como unidade); e o período da teoria de texto (o texto passa a ser analisado e compreendido em um contexto de produção de operações comunicativas e processos linguísticos, o texto é visto como um processo e não um produto acabado).

Neste terceiro momento da Linguística Textual, é de grande e maior interesse a análise de aspectos de textualidade, entre os quais a coesão (responsável pelas construções

linguísticas relevantes na articulação das partes do texto), a coerência (construção do sentido textual), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 99-132). Esses aspectos constituem-se, atualmente, juntamente com os conhecimentos e estratégias sociocognitivas, os responsáveis pelo processamento da produção e compreensão textuais.

A Análise do Discurso considera a linguagem sob a ótica do conceito de discurso – efeito de sentidos entre sujeitos, inseridos e influenciados por posições sociais, no interior de conjunturas históricas e sociais. Em outras palavras, o discurso é considerado como a língua que é colocada em funcionamento através de sujeitos produtores de sentidos numa determinada sociedade, em que sua produção acontece na história, por meio da linguagem, que é um meio de a ideologia se materializar. Podemos, então, afirmar que são fundamentais, para as análises linguísticas, segundo essa teoria, conceitos como “discurso”, “sujeito”, “contexto”, “sentido” e “ideologia”.

A esse respeito, Mussalim (2001), afirma que há duas vertentes de estudo: a Análise do Discurso de origem francesa e a Análise do Discurso anglo-saxã, também denominada de americana, que dentre outros aspectos, nas palavras da autora, se diferenciam pelo fato de que:

Esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera como determinante essa intenção do sujeito; considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico sociais. (MUSSALIM, *op. cit.* p. 113).

Por fim, é importante falarmos a respeito de uma teoria de destaque do paradigma interacionista, a Linguística Aplicada (LA). Esse estudo surgiu no contexto norte americano da Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, em que se fazia necessário o ensino rápido da língua do Pacífico e de outros locais para os soldados americanos que seriam enviados. Para tanto, os linguísticas (Fries, Lado e Bloomfield, entre outros) começaram a criar métodos baseando-se na Linguística Antropológica, na Psicologia Comportamental, Empirismo Filosófico e o Positivismo. Tais métodos se tornaram do interesse de pensadores de outras áreas do estudo das línguas que a partir de diversos ajustes para se adequar às novas ideias e novos contextos de atuação, dessa forma, passou a ser parte do estudo da LA, além do ensino de língua estrangeira, a formação do docente, o estudo do bilinguismo na população indígena e o ensino de língua materna, em que se analisa o processo de aquisição da linguagem, a alfabetização, o letramento e as relações entre linguagem e trabalho, dentre outros (SOARES 2008, p. 4-13).

Na palavra de Celani (2000):

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, *op. cit.* p. 19-20).

A Linguística Aplicada é uma ciência autônoma, caracterizada pela interdisciplinaridade e preocupada com os problemas de uso da linguagem, com foco na linguagem de natureza processual. Utiliza-se de métodos quantitativos e qualitativos de pesquisas, resultando o que o hoje se entende como a Linguística Aplicada (SOARES 2008, p. 13). Isto é, o domínio dessa teoria não trata somente da aplicação da Linguística para o ensino de línguas estrangeiras, mas abrange um campo maior que abarca solução de problemas educacionais e socioculturais relacionados à linguagem e tem como objeto de estudo a linguagem como prática social.

3.3 HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Segundo o dicionário Aurélio, historiografia significa a arte de escrever história, a descrição dos acontecimentos. Por muitos séculos, os fatos históricos eram disseminados apenas por meio de narrativas de feitos heroicos, isso só veio começar a mudar com a criação da Escola de Annales por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929. Esses estudiosos europeus propunham ampliar os limites dos estudos históricos para além dessa visão positivista de crônicas de acontecimentos e tratá-los a partir de uma pluridisciplinaridade. Assim, o conhecer e o analisar a história, além de se transpor a essa antiga preocupação histórica para se preocupar em estudar e registrar os acontecimentos de forma a reconstruir o passado através da interpretação dos fatos atentando para as particularidades de cada época (é o que define o objetivo principal da Historiografia), também passou a englobar os fatos sociais, a Economia, a Geografia, a psicologia, etc, (GODOY, 2009, p. 178-181), pois:

Toda ciência se alimenta do próprio passado, e o estágio que atinge numa dada época serve de ponto de partida para as investigações posteriores. Nenhuma ciência, porém, se mantém isolada, sem relação ou contato com outras ciências e com o círculo da comunidade em que se estimulam pesquisas de qualquer espécie (ROBINS, 1983, p. 3).

A linguagem e, principalmente, a linguagem verbal, por possibilitar as práticas de interação social e ainda pela capacidade de expressar as individualidades que constituem o imaginário social, sempre carregou a identidade de uma comunidade e de uma dada época concedendo o saber sobre a sua formação e particularidades, revelando-se uma fonte enriquecedora de dados para pesquisas sincrônica e diacronicamente e suscetível a abrir caminhos para diversas reflexões. Tornando-se um estudo indispensável em meio às ciências

de construção do saber e construção histórica com teorias/conceitos, objetivos e métodos que configuram e caracterizam a ciência reconhecida e denominada Linguística.

É a partir de seu grande desenvolvimento e divulgação que essa ciência se junta à Historiografia para compreender descritiva, interpretativa e analiticamente momentos da História da Linguística nos seus mais variados esforços por entender a linguagem humana. Assim, surge a Historiografia Linguística (HL) tendo como principais pensadores Konrad Koerner, Sylvain Aurox e Pierre Swiggers. Godoy (*op. cit.*) nos apresenta essa nova visão do fazer histórico:

Para tal, centrar-nos-emos em Koerner (1996: 45) quando o autor descreve a importância de entendermos a HL como “modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princípios científicos”. Com essa ideia, o autor esclarece que não devemos mais verificar a história meramente como registro, e, sim, como um novo olhar, ou seja, resgatar também a história linguística. Essa nova visão traz uma maneira de estudarmos a história a partir de acontecimentos cotidianos do homem, não há mais necessidade de verificar os grandes feitos. (GODOY, *idem*, p. 182).

A Historiografia Linguística começou a ser entendida como disciplina na década de 70, com estudos publicados regularmente em periódicos exclusivamente dedicados a essa área, dentre os mais tradicionais: *Historiographia Linguistica* (com início em 1979), *Histoire, Épistémologie, Langage* (com início em 1979), *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* (com início em 1991). É importante mencionar, também, os correntes encontros internacionais organizados por associações de pesquisadores como: “*North American Association for the History of the Language Science, Henry Sweet Society, Sociedad Española de Historiografía Linguística, Société d’Histoire et d’Épistémologie des Sciences du Langage, Studienkreis Geschichte der Sprachwissenschaft*” (BATISTA, 2013, p. 22).

Mesmo que alguns considerem uma iniciação a esse estudo a obra póstuma de Joaquim Mattoso Câmara, “História da Linguística”, publicada em 1975, só, efetivamente, chegou ao Brasil na década de 90, pois Mattoso utilizava uma perspectiva linear, objetivando descrever, se possível, a história da Linguística ocidental do século XIX em sua totalidade e compreendia o conhecimento desenvolvido antes desse século como uma preparação para o que se entendia como o conhecimento científico que se construiu posteriormente. Essa diretriz teórica vê os estudos da linguagem e sua história como uma sucessão e com superposições, constituindo uma noção de progresso e acumulação temporal valorativa de saberes, o que se distingui grandemente da perspectiva adotada pela disciplina.

Podemos, então, destacar alguns dos estudiosos que atuam no Brasil e que introduziram o seu real objetivo: Cristina Altman, Ronaldo Oliveira Batista, Olga Coelho, Mercedes Saraiva Hackerott, entre outros. E como principais grupos de pesquisa na área estão: Grupo de Estudos em Historiografia da Linguística (CEDOCH, Departamento de Linguística da USP), Instituto de Pesquisas Linguística *Sedes Sapientiae*, Associação

Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), Asociación de Linguística y Filología da América Latina (Alfal), Associação Brasileira de Linguística (Abralin), além de grupos de estudo do curso de Letras de Pós-graduação da PUC-SP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie (BATISTA, *op. cit.*, p. 23- 30).

A Historiografia Linguística se tornou suporte para dificuldades de direcionamentos da Linguística pelo fato de que quando a explicação de eventos e teorias apresenta questões confrontantes e aparentemente irreconciliáveis, a história dessa disciplina torna-se um refúgio para os pesquisadores (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 137). Dessa forma, alguns autores a definem como “a vocação científica que tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN, 2009, p. 128). Também podemos entendê-la, segundo Coelho & Hackerott (2012, p. 404) como: “é uma disciplina que se apoia em um exame sistemático e crítico de seus próprios pressupostos, procedimentos e resultados”. E, ainda, segundo Swiggers (2010):

A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extra disciplinares (cujo impacto pode ser ‘positivo’, i.e. estimulante, ou ‘negativo’, i.e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o know-how linguístico foi obtido e implementado (SWIGGERS, *op. cit.* p. 2).

Podemos, então, defini-la, como um estudo de caráter reflexivo (descritiva, analítica e interpretativa) sobre as formas de conhecimento, a respeito da linguagem, que foram difundidas ao longo e determinado período da história. Esse trabalho nos permite perceber e analisar, a partir do número e do caráter dos documentos de investigação disponíveis, como o conhecimento linguístico se criou, se transformou ou desapareceu.

Sobre as análises do conhecimento linguístico, Swiggers (*idem*, p. 5-6) nos apresenta dois tipos: (1) com uma abordagem “discriminadora”, ou seja, descrever como ocorreu, como se difundiu, como permaneceu ou como desapareceram percepções linguísticas específicas, que ele denomina de “insights linguísticos”; e (2) com uma abordagem tipologizante, que se trata da elaboração de modelos para os conhecimentos linguísticos.

Batista (2013) afirma que a narrativa analítica historiográfica pode elaborar-se em torno de três dimensões: a **teórica** realiza uma reconstrução da história interna dos estudos sobre a linguagem, ou seja, observa como as posições teóricas assumidas são apresentadas nos textos analisados, “independentemente de sua projeção no eixo de tempo; **temporal**, possibilita que o historiógrafo postule uma linha de continuidade ou de descontinuidade” (BATISTA, *idem*, p. 71-72) no seu objeto de observação; e a **social**, procura recuperar elementos culturais, sociais e históricos relacionados à linguagem, pois entende que a ciência e os saberes são sociais e “que produz conhecimento de natureza pública, envolvido numa

série de relações pessoais e profissionais que alcançam resultados a que determinado campo científico ou intelectual é capaz de chegar” (BATISTA, *ibidem*, p. 71-72).

Compreender essas dimensões permite uma preparação para a análise em que se definirá parâmetros externos, “relativos ao contexto de produção de determinada obra ou trabalho”, e internos “relativos ao conteúdo que trata de descrição e explicação de fenômenos linguísticos” que constituem o trabalho historiográfico (BATISTA, 2013, p. 74).

Para tanto, os procedimentos do historiógrafo da linguística, como afirma Godoy (2009), deve se constituir da seguinte forma:

- Seleção: o historiógrafo deve selecionar o material a ser estudado, sendo eles, os documentos, os mais importantes para a pesquisa.
- Com a ordenação, o historiógrafo deve dispor em ordem cronológica os documentos estudados para que possa estabelecer um percurso historiográfico do período pesquisado.
- Na reconstrução, o historiógrafo deve refazer o saber linguístico da época pesquisada, tendo como base a compreensão crítica do período, ou seja, confrontar o documento com o espírito de época (GODOY, *op. cit.*, p. 187).

Tais procedimentos se iniciam com a delimitação das fronteiras e dos objetos possíveis de investigação, que, segundo Coelho e Hackerott (2012), podem ser:

Tanto materiais que atestam formulações teóricas, propostas metodológicas, análises, tratamentos linguísticos ou saberes linguísticos menos estruturados quanto fontes que deem conta de aspectos relevantes para a compreensão dos contextos, tais como: dados biográficos, institucionais, políticos, sociais e econômicos (COELHO; HACKEROTT, *op. cit.*, p. 403).

A partir da seleção desses materiais, Batista (*op. cit.*, p. 75-77) nos apresenta as concepções já tradicionalmente desenvolvidas por Koerner, sobre os princípios para o tratamento dos materiais de análise: o **princípio de contextualização**, que situa a obra e o autor no campo de reflexão em que se insere em meio às diferentes áreas de estudos da linguagem e reconstitui o clima de opinião “que permitiu a formação, o desenvolvimento, a divulgação e a recepção de um pensamento ou teoria linguística e ainda de propostas de descrição e análise” (BATISTA, *idem*, p. 75-77); o **princípio da imanência**, trata-se de como é compreendido o objeto de análise “em sua própria natureza e configuração social e temporal, isto é, analisar o pensamento tal como ele se define” (BATISTA, *ibidem*, p. 75-77); e, por fim, o **princípio de adequação**, o historiógrafo a partir da observação dos princípios anteriores é capaz de realizar uma avaliação crítica quanto à adequação dos procedimentos realizados às teorias assumidas.

Os métodos adotados para uma análise historiográfica auxiliam nos estudos linguísticos em:

- 1- Entender a transitoriedade de todas as verdades instituídas;
- 2- Reservar um lugar para reflexões e para técnicas que permitam recuperar e preservar memórias sobre o percurso da Linguística;

- 3- Reconhecer a importância dos estudos passados na construção do saber científico atual;
- 4- Dispor de mais elementos para subsidiar a percepção de certas lacunas, certos traços recorrentes, certos motes mais ou menos identitários que convenha reforçar ou superar (COELHO; HACKEROTT, *idem*, p. 381; 382).

Vemos, então, que a historiografia linguística torna possível, a partir de seu trabalho de observação, análise, interpretação e relação, adquirir o conhecimento desejado sobre cada época, situando tais objetos num tempo e espaço, que caracterizam o saber histórico analisado e o resgatado conhecimento e seus significados, abrindo caminhos para entender o passado e criar novas perspectivas para o futuro.

4 ANÁLISE DE DADOS

Todo trabalho científico é um importante documento de conhecimento de teorias e de conceitos, novos ou reproduzidos. No caso das monografias, um importante e indispensável tópico é a fundamentação teórica, que, na grande maioria das vezes, principalmente no que se diz respeito aos trabalhos em linguística, se trata da representação do pensamento de outros autores. Segundo Godoy (2011), a fundamentação teórica deve:

Expor e analisar o pensamento dos doutrinadores, dos teóricos, dos estudiosos da área específica de pesquisa. O objetivo é identificar todos os estudos desenvolvidos por outros autores a respeito do mesmo tema. O importante é saber que há um autor ou alguns autores que devem ser obrigatoriamente citados quando se trata de um determinado assunto. (GODOY, *op. cit.*, p. 12)

Por possuir esse caráter, a fundamentação teórica é uma importante fonte de observação do percurso dos estudos linguísticos de um determinado meio científico, em uma dada época, uma vez que carrega a formação do indivíduo pesquisador, revelando como houve a recepção desses estudos e, conseqüentemente, como tais teorias e/ou conceitos podem ser propagados.

Essa é uma consciência que se deve ter ao realizar o trabalho da historiografia linguística, pois é do interesse desse estudo o agente de reprodução do conhecimento, no caso o autor da monografia, em seus contextos de atuação, mas, principalmente, é de interesse as teorias que subsidiam a análise científica, assim, “acata-se a ideia de que a produção do conhecimento científico não é neutra, nem individual, tampouco autônoma em relação ao seu contexto de emergência e difusão” (COELHO & HACKEROTT, 2012, p. 393).

Levando em consideração tais aspectos, escolhemos para nossa análise historiográfica as fundamentações teóricas de monografias escritas por graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande em três décadas. Nelas analisaremos como ocorrem as formas de conhecimento linguístico (criação, transformação e desaparecimento), entendidas da seguinte forma: (1) forma de conhecimento enquanto criação: são as diferentes

maneiras em que o conceito teórico que orientará a pesquisa foi definido; (2) forma de conhecimento teórico em transformação: são os diferentes procedimentos de que lançam mão os autores para verificar o conceito teórico que orientará a pesquisa em Linguística; (3) formas de conhecimento que desapareceram: são aqueles conceitos teóricos não mais utilizados na teoria. Outro aspecto que analisaremos será como ocorrem os princípios de pesquisa historiográfica de contextualização, imanência e adequação nos textos das fundamentações teóricas escolhidas.

4.1 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 1980

A primeira fundamentação teórica escolhida para análise (cf. anexo 2) explora conceitos de texto, enfocando uma descrição de sua estruturação o que nos revela um interesse e preocupação pelo estudo da Linguística Textual. Essa teoria subsidia uma análise sobre o que denomina de “erros de estruturação textual” e divide-se em: uma conceituação e classificação de texto, exemplificando cada caso de tipologia textual; e por uma explanação sobre as características formais do texto em seu nível macroestrutural.

Logo nas primeiras partes do texto, o autor nos apresenta como se constituem em seu texto a forma de conhecimento enquanto criação, vejamos o trecho abaixo:

Trecho 01: Conceituamos texto como um conjunto de frases organizadas mediante uma sequência lógica que se estabelece por meio da determinação de uma ideia central ou tema e da organização de ideias secundárias em torno do mesmo (p. 66).²

Essa conceituação cria uma situação para entender que o objeto principal abordado, o texto, será entendido como um agrupamento interligado de unidades que constituem um todo provido de características formais, uma vez que seguem uma sequência lógica e possuem uma função determinada pela(s) ideia(s) que o rege. Essa caracterização possibilita as escolhas teóricas do trabalho, abrindo caminho para se entender como o conceito de texto pode se relacionar com os tipos e com a estruturação textual.

Apesar de se tratar de um estudo da década de 1980, pouco se pode observar sobre os conhecimentos que foram transformados e/ou desapareceram, além de que mesmo possuindo um amplo espaço de conceituações, muitas delas ainda são aderidas pelo meio científico atual da Linguística Textual. Porém ocorrem alguns casos, são eles:

Trecho 02: Procuremos definir estes tipos de texto, resumidamente, apenas com finalidade didática, visto que não constitui objeto de estudo nosso a análise da tipologia do texto (p. 67).

² Em todos os trechos utilizados nessa seção foram preservadas a escrita e normatização originais das monografias objeto de análise.

Trecho 03: Na montagem macro-estrutural de qualquer tipo de texto, devem-se observar qualidades como: a organização, a unidade, a coerência, a clareza e a concisão (p. 76).

Trecho 04: No gênero narrativo, esta parte constitui o enredo, isto é, a história propriamente dita, pois a ideia central é desenvolvida por meio de acontecimento, fatos. No gênero descritivo, o desenvolvimento é o próprio texto já que apenas retrata o quadro desejado. Por fim, no gênero dissertativo, esta segunda parte se faz através da apresentação de argumentos (p. 80-81).

No primeiro trecho, podemos observar que ainda se utilizava da nomenclatura “tipologia do texto”, que se referia ao que se descreve em seguida, os textos narrativos, descritivos e dissertativos. Mesmo ainda havendo referências a essa nomenclatura, desde que começaram a se detectar problemas quanto à definição que ela suscitava, de que um texto apresentaria única e exclusivamente presença de narração ou descrição ou dissertação, no meio científico esse conhecimento se transformou no que atualmente se denomina de “sequências textuais” pelo fato de que um texto pode apresentar-se com mais de uma sequência, como por exemplo: o texto iniciar com uma descrição e posteriormente no mesmo ocorrer uma sequência argumentativa, ou num texto narrativo ocorrer sequências descritivas etc.

Ao continuar a leitura sobre os tipos de texto, percebemos que o autor descreve-os em três: “narração”, “descrição” e “dissertação”. Quanto a este último ocorre que cientificamente essa nomenclatura se transformou para o que hoje se admite como “argumentação”, além do que é importante mencionar que houve ampliação para mais outras sequências além das três.

O segundo trecho nos mostra outro conhecimento transformado, o domínio a que se refere o conceito de coerência. Apesar dos critérios macroestruturais ainda serem observados nos procedimentos da Linguística Textual, a coerência passou a ser entendida como um critério de textualidade, que faz parte da configuração linguística de um texto e é vista como uma atividade interpretativa, pois se relaciona com o sentido.

No último trecho, estão presentes os termos “gênero narrativo”, “gênero descritivo” e “gênero dissertativo”, esta situação não ocorre mais no campo científico de análise de texto, pois “gênero” e “sequência”, apesar de estabelecerem uma relação, são definidos separadamente por exercerem funções diferentes. Atualmente, gênero é considerado como as diversas formas que um texto adquire para atender a uma função social e que se utiliza de sequências textuais para estabelecer tal conduta. Dessa forma, hoje se entende sequências como: descritiva, expositiva, narrativa, injuntiva e argumentativa; e gêneros como: carta, notícia, artigo, e-mails, bilhetes, artigos, conferências, entrevistas, debates, conversas públicas, reportagens, etc. Assim, utilizar os termos da forma que é tratada no texto é um conhecimento que desapareceu. Mesmo como uma tentativa de introduzir esse novo conceito de sequência(s) inserida(s) no gênero, não há a separação nas nomenclaturas, é o que vemos abaixo:

Trecho 05: Faz-se necessário lembrarmos que, raramente, um texto é puramente narrativo ou descritivo, pois descrições sempre aparecem inseridas em textos do gênero narrativo. E o texto dissertativo, por sua vez, pode conter elementos narrativos ou descritivos (p. 74).

No início do texto e em outras partes, o autor se preocupa em situar, brevemente, o leitor quanto à relação entre a teoria e o que será analisado posteriormente:

Trecho 06: Esta parte do nosso trabalho tem por objetivo a exposição de teorias que servirão de base, nos capítulos seguintes, para identificação e análise dos erros de estruturação textual e para constatação da autenticidade das hipóteses levantadas (p. 66).

Ao observarmos o princípio de contextualização na seção da monografia escolhida para análise, não encontramos trechos que subsidiem essa investigação, uma vez que, como podemos ver no trecho anterior, a preocupação está no fato de apresentar seus objetivos teóricos e sua coerência com o propósito do trabalho. Assim, os aspectos que reconstituem o clima de opinião para esse procedimento pode ter sido abordado em outra seção que não faz parte do nosso foco.

Para analisarmos como o objeto cerne da discussão teórica é definido e compreendido, para assim determinarmos como se insere o princípio da imanência e o princípio da adequação na fundamentação em questão, voltemos ao trecho 01. Nele destacamos dois pontos chaves do conceito que são explorados durante todo o texto: sequência lógica de frases e ideias norteadoras.

Primeiro, o princípio da imanência ocorre pela compreensão de “texto” como passível a ser classificado em três tipos: a narração, que tomando por base as teorias de Massaud Moisés, se preocupa em descrever os elementos composicionais (ação, personagens e circunstâncias); a descrição, entendida em quatro tipos (descrição de ser animado ou inanimado, de interior, de paisagem e de cena); e a dissertação, com foco na função de exposição de ideias e de argumentos, a fim de convencer o leitor. Essas classificações são utilizadas com o intuito de introduzir o real interesse teórico, ou seja, as particularidades formais de um texto.

Assim, logo em seguida, objetiva definir como o texto deve se organizar macro estruturalmente de forma a atender ao modelo que utilizará posteriormente para subsidiar sua análise de dados. A partir da concepção de micro e macroestrutura de Maria Lúcia S. Braga, indica e explica como componentes desse modelo: a organização (introdução, desenvolvimento e conclusão), a unidade (integração das partes do texto), a coerência (relacionamento de ideias), a clareza (transmissão clara das ideias do texto) e concisão (apresenta as ideias de forma objetiva). Essas características, que finalizam a fundamentação teórica em forma de esquemas para resumir e efetivar a compreensão delas mesmas,

constituem e tornam coerente o que se define por organização lógica presente na conceituação.

Segundo, esses dois pontos-chaves destacados nos propiciam entender como se efetiva o princípio da adequação em dois momentos: adequação das teorias às classificações e dos textos utilizados como exemplos aos conceitos a que são submetidos. Como já foi afirmado acima, as características apresentadas se adéquam ao conceito de texto tratado nessa fundamentação, uma vez que em todas elas são enfocadas ou o que diz respeito às ideias norteadoras (como demonstramos nos trechos 07, 10 e 11, que, respectivamente, tratam da organização, clareza e concisão) ou à sequência lógica de frases (como no trecho 08, sobre unidade e coerência) ou a ambas (trecho 09, coerência):

Trecho 07: A organização de um texto envolve várias normas: a existência de uma ideia central (tema), presença de introdução, desenvolvimento e conclusão e disposição adequada na página (margem, título, parágrafo, etc) (p. 76).

Trecho 08: Para se obter essa característica é aconselhável observação das seguintes normas: a utilização de frase-núcleo explícita, a utilização de expressões de transição entre parágrafos diferentes mas que apresentam ideias relevantes, divisão adequada das ideias em períodos e dos parágrafos (p. 81).

Trecho 09: A função da coerência reside no relacionamento harmonioso das ideias. Resulta na utilização lógica das palavras de referência e das partículas de transição, proporcionando assim a coesão semântica do texto (p. 82).

Trecho 10: A quarta característica formal- clareza – é a qualidade de fazer-se entender com facilidade (p. 84).

Trecho 11: Qualidade que contribui enormemente para a clareza e que é indispensável a um texto bem regido. Consiste na apresentação das ideias na medida exata, de forma precisa, objetiva, sem pormenores excessivos, sem palavras desnecessárias, ou seja, sem redundâncias (p. 87).

Quanto ao que se refere à adequação dos exemplos aos conceitos é importante mencionar que textos são trazidos como exemplos apenas ao conceituar os tipos de texto e suas características. Sobre narração, o texto utilizado é retirado do livro “Ilusões”, de Cecília Meirelles (cf. p. 68, do anexo 2), que muito bem cumpre a função a qual é designado (exemplifica uma narração). Porém, não podemos elencar muitos comentários, pois o texto foi colocado ao final da seção sobre essa tipologia sem tecer explicações quanto a correlação dele ao que foi explicado. Já quanto à descrição, em cada tipo um texto é utilizado separadamente (cf. p. 69-72, do anexo 2). Por ser organizado dessa forma, faz com que o leitor estabeleça uma melhor correlação entre as partes e em todos os casos o princípio da adequação se efetiva. Por fim, quanto à dissertação (cf. p. 72-73, do anexo 2), o exemplo segue e é seguido por explicações, em outras palavras, é colocado após as definições sobre esse tipo e logo após o autor destaca o que se pode observar no exemplo que o caracteriza como dissertativo.

4.2 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 1990

A fundamentação teórica escolhida para análise, nessa seção, se apresenta em menor extensão que a primeira, a da década de 1980. Sem subdivisões, realiza uma explanação sobre teoria de letramento dando enfoque a papéis sociais e ideológicos, ou seja, relaciona essa teoria a questões de cunho socioeconômico para especificar como deve se comportar a escola para gerar condições mais igualitárias. Essa breve discussão tem o intuito de auxiliar uma análise sobre a função da escrita em um meio social específico (vide anexo 3).

Ao observar como ocorrem as formas de conhecimento, deparamo-nos logo de início como o conceito norteador, que expressa a condição de criação, vejamos:

Trecho 01: No estudo “Orality and Literacy: From the savage mind to ways with words”, Gee (1986) aborda a questão de letramento, afirmando ser este “um conjunto de práticas discursivas, isto é, modos de usar a língua e fazer sentido tanto na fala como na escrita (p. 719)” (p. 92).

A formação desse conceito gera condições de se entender letramento como um estudo linguístico relacionado a dois domínios: o da fala e o da escrita. Dessa forma, direciona o foco de toda teoria ao que diz respeito apenas a esses domínios, principalmente quanto a aspectos ideológicos suscitados tanto pela utilização do termo práticas discursivas quanto pela especificação que se segue ao conceito, direcionando essas práticas a uma visão sobre a sociedade letrada, é o que vemos no trecho 02.

Trecho 02: Tais práticas discursivas não se limitam aos eventos de comunicação via texto escrito, eles permeiam também as formas orais de uma sociedade letrada (p.92).

Trecho 03: Apesar de o letramento ser plural, as nossas escolas não reconhecem esta pluralidade e elegem as práticas discursivas comuns à classe dominante como sendo universais e naturais (...). Assim é que, segundo Kleiman (1990: 04), os indivíduos se sentem inseguros em relação à escrita, leem pouco e quase nunca escrevem e, apesar dos longos anos que passam na escola sofrem humilhações quando se deparam com eventos de letramento no seu dia-a-dia (p. 93-94).

A partir do Trecho 03, percebemos que o estudo da leitura e da escrita parece ser entendido, no âmbito do letramento, como resultado de um estudo socioeconômico restringindo a um estudo menos processual. Esse estudo atualmente continua no que diz respeito a estudos da Linguística Aplicada, porém leitura e escrita também se comportam como um conhecimento que foi transformado em estudos de conceitos mais voltados para o indivíduo produtor e menos ao contexto exterior, é o que se estuda pela Linguística Textual, Análise do Discurso, etc. Por esses estudos ainda ocorrerem em áreas do estudo linguístico atualmente, não se destaca na fundamentação analisada nenhuma forma de conhecimento que desapareceu.

Partindo para a observação dos princípios historiográficos, percebemos que a contextualização ocorre de maneira diferente do que se espera encontrar, pois o clima de

opinião está sendo apresentado ao longo do texto com a especificação de teorias que subsidiam o desenrolar do objetivo para o texto, vejamos alguns exemplos:

Trecho 04: Heath verificou, ainda, que se atitudes em relação ao letramento são socialmente determinadas e diferem de comunidade em comunidade. Isto caracteriza a existência de diversos tipos de letramento, e que dá se mesmo a característica de ser necessariamente plural (p. 92).

Trecho 05: A respeito dessa visão ideológica, autores como Gnerre (1986) e Osakabe (1988: 149-152) alertam para o fato de que a promessa de um mundo novo se frustra para aqueles que não pertencem às classes sociais dominantes (p. 93).

Trecho 06: Street (1984, *apud* GEE, 1986) contrapõe ao letramento escolarizado um 'modelo ideológico' no qual o letramento é visto 'em termos das práticas sociais concretas e das visões ideológicas nas quais diferentes expressões culturais de letramento estão enraizadas' (p. 94).

Esses três trechos situam o objeto de estudo no campo de abrangência teórica das concepções de letramento, isto é, o autor utiliza a teoria de Heath para indicar a característica plural que o letramento possui, também contextualiza a visão ideológica segundo Gnerre e Osakabe que o autor defende ao discorrer sobre temática, além de introduzir nessa visão o papel da escola que define o letramento escolarizado a partir da teoria de Street. Todo esse percurso colabora para fundamentar a análise que, pelo exposto no último parágrafo (cf. p. 94, do anexo 3), demonstra ser uma observação sobre a função da escrita para indivíduos de um meio social específico.

É notório que faz parte do princípio da imanência os diferentes modos que o autor compreende o objeto letramento, descrevendo as situações ideológicas, como é observável nos trechos 04 e 05, e de letramento escolarizado, como no trecho 06, isso ocorre ao discorrer sobre os eventos de letramento, sobre outras formas de definir letramento escolarizado e sobre o letramento na formação de indivíduos.

Para o princípio de adequação, observemos a exemplificação descrita no trecho abaixo:

Trecho 07: Um exemplo de evento de letramento é uma reunião convocada a partir de um aviso divulgado por escrito e que não foi compreendido pelos destinatários (p. 92).

Tal exemplo é utilizado tanto para melhor explicar o conceito de letramento e eventos de letramento e o princípio de adequação se efetiva quando recorremos à explicação posterior tanto do exemplo, como da definição de eventos de letramento, ou seja, o trecho 07 se trata da exemplificação que complementa a compreensão dos conceitos apresentadas.

4.3 MONOGRAFIA DA DÉCADA DE 2000

Nosso último objeto de análise se classifica explicitamente como uma teoria fundamentada na Linguística e na Linguística Aplicada, para discorrer sobre metodologia do ensino de língua. Dividida em três partes (cf. anexo 4), percebe-se que em muitos momentos recorre às teorias da área de Educação, principalmente nos dois primeiros tópicos, respectivamente, “Transformações de saberes”, que apresenta conceitos e teoria sobre transposição didática e sua aplicabilidade em sala de aula, e “O conceito de Efeito retroativo”, tratando da postura avaliativa no âmbito do ensino e da aprendizagem. Somente no terceiro tópico encontramos uma discussão teórica especificamente da Linguística, em que há uma breve conceituação sobre a noção de língua, além de teorias estudadas pela Linguística Aplicada, para introduzir o que realmente parece interessar ao tópico: como o estudo e ensino de língua são abordados pelos documentos parametrizadores do ensino.

Dessa forma, é do nosso interesse observar nesse objeto a forma de conhecimento enquanto criação que é abordado apenas no terceiro tópico, apresentado pelo trecho abaixo:

Trecho 01: contemplando a visão de língua como ação pela qual os falantes constroem suas identidades sociais, marcam posições ideológicas, exercem poder sobre os outros, acentuando desigualdades sociais (p. 101).

Aqui há uma apresentação da ideia principal do autor no que diz respeito à noção de língua, muito particular das ideias compartilhadas pelas teorias da Análise do Discurso, quando menciona construção de “identidades” e as marcas de “posição ideológicas” que direcionam o foco para o indivíduo sendo este um procedimento bastante utilizado por tal teoria, e pela Linguística Aplicada, por remeter aos termos “identidades sociais” e “desigualdades sociais”. Esse conceito direciona para a discussão de língua e ensino com que se preocupa o autor ao seguir seu texto mencionando as formas como os documentos parametrizadores se utilizaram e se utilizam dessa discussão.

Ao observarmos o trecho 02, comprovamos tanto a presença de conhecimentos enquanto transformação e desaparecimento, como podemos observar um dos momentos em que há o princípio de contextualização, vejamos:

Trecho 02: O conhecimento acumulado, a partir das duas últimas décadas do século XX, sobre noções de língua, texto, discurso e gramática e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, vem mostrando um novo paradigma para o ensino do componente gramatical, visto hoje como reflexão sobre a língua, nas perspectivas descritiva, normativa e teórica (GERALDI, 1996; COSTA VAL, 2002; TRAVAGLIA, 2004, entre outros) (p. 101).

Conceber a reflexão da língua de maneira descritiva, normativa e teórica é um procedimento que atualmente não mais se concebe para o ensino, no que se estuda no meio científico, isso se configura como um conhecimento desaparecido. No próprio texto, e é o que está contido no trecho 01, demonstra-se como essa conduta foi modificada, isto é, a língua passou a ser observada a partir da ação dos falantes que constroem ideologias e

identidades sociais. Em outros momentos, é possível encontrar contextualizações se referindo às práticas de ensino para relacionar ao que se preocupa a segunda parte do tópico, são exemplos:

Trecho 03: Referindo-se à prática de ensino de Língua Portuguesa centrada no estudo dos conteúdos gramaticais, defende Geraldí (*op. cit.*) que este estudo deve ser visto como um suporte sistemático resultante dos conhecimentos adquiridos na reflexão sobre o uso linguístico necessário para o aperfeiçoamento do desempenho comunicativo do aluno (p. 101).

Trecho 04: Para Travaglia (*op. cit.*), o ensino de gramática, relacionado com a produção de textos e com o léxico/vocabulário, promove um ensino pertinente para a vida das pessoas, leva o professor, a ser capaz de atuar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (p. 102).

Analisando a proposta organizacional e temática dessa fundamentação teórica, percebemos que o tópico sobre transformações de saberes indica uma análise de como o objeto, reflexão sobre a língua utilizada no ensino, é compreendido e definido, e assim apresenta o princípio historiográfico da imanência nesse texto, é o que se observa em:

Trecho 05: De fato, a transposição associa-se à ideia de aplicação de conhecimentos precedentes para a aprendizagem de um novo conceito, neste sentido subsiste o caráter da evolução cognitiva (p. 97).

O trecho, bem como as demais partes do tópico (cf. p. 96-98, do anexo 4), por descrever o conceito de transposição didática e sua aplicabilidade, se insere nesse princípio pelo fato de entender que ela é utilizada para compreender como o aluno aprende a usar a língua na escola.

Por fim, o tópico sobre o conceito de efeito retroativo, apresenta não só tal conceito, mas traz exemplos para esses conceitos quando menciona as avaliações dos exames de vestibulares. Podemos considerar que se encaixa no princípio de adequação, pois se relaciona aos princípios do conceito criado para a fundamentação de modo a ser utilizado para avaliação de como as concepções de uso da língua são trabalhadas na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que é bastante complicado observar os conhecimentos difundidos por uma unidade científica em determinados períodos a partir da análise de um texto produzido por um único indivíduo inserido nesse contexto, não nos propomos com esse trabalho determinar como ocorreu a produção científica do conhecimento linguístico da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, nesses três períodos, mas, sim, o que as três fundamentações teóricas nos revelam sobre a recepção de cada um desses indivíduos diante dos diversos conceitos da Linguística que lhes foram apresentados.

Dessa forma, ao analisar as formas de conhecimento linguístico e os princípios de contextualização, imanência e adequação, podemos entender que o indivíduo da década de 1980 insere e sistematiza os conceitos de texto e estruturação textual da Linguística Textual em sua fundamentação por preocupar-se em realizar um trabalho de inserção da Linguística num contexto em que seria necessária a reflexão sobre o processo de produção escrita, assim notamos que esse período contemplou estudos e teorias que inseriram seus estudiosos nesse campo científico.

Nesse mesmo processo, é possível perceber que, na década de 1990, as reflexões sobre a língua encaminharam a formação de acadêmicos que exploravam o estudo da escrita num âmbito mais voltado ao social. Notamos isso pela análise da fundamentação escolhida como objeto desse período que compreende a produção de texto como diretamente influenciada pelo contexto social, econômico e ideológico.

Por fim, percebemos que essa segunda visão se propaga até os anos seguintes se moldando às novas iniciativas de pesquisas. É assim que, dentre outras formas de estudo da Linguística, que por questões de delimitação de objetos de análise não pudemos contemplar, a década de 2000, pelo que a terceira fundamentação nos revela, obteve uma condução do conhecimento linguístico associado ao contexto político-educacional, formando pensadores que se preocupam em utilizar os estudos da linguagem objetivando um bem maior, o melhor desenvolvimento da educação.

Com essa pesquisa, concluímos que a Historiografia Linguística é uma área bastante promissora que, além de contribuir para reflexão e divulgação do saber linguístico descoberto e difundido em variados campos de estudo científico da linguagem, auxilia na conscientização dos estudantes e futuros professores de língua do papel fundamental da Linguística nas práticas de construção de conhecimento. As três fundamentações teóricas subsidiaram apenas um olhar de cunho introdutório sobre a análise do desenvolvimento do

conhecimento na área e no ambiente em questão, que poderá ser aprofundado em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, C. **Histórias, estórias e historiografia da linguística brasileira**. Todas as letras, vol. 14, n. 1, 2012.
- ALTMAN, C. **Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil**. Revista argentina de historiografia linguística, vol. 1, n. 1, p. 115-136, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BALIEIRO JR., A. P. Psicolinguística. In: _____ **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 143-170.
- BATISTA, R. O. **Introdução à Historiografia da Linguística**. São Paulo, Cortez, 2013.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: _____ **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v.6,2006, p. 245-288.
- BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. In: _____ **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 93-129.
- CELANI, M. A. A. **A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira**. In: FORTKAMP, M.B.M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.
- COELHO, O. F; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia linguística. In: GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. S (Org.). **Ciência da linguagem: o fazer científico?** Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 381-407.
- CORRÊA, E. F. S. **Sócrates curitubense: um breve passeio pela história da gramática**. Soletas. São Gonçalo, n. 19, p.116-123, 2010.
- COSTA, M. A. Estruturalismo. In: _____ **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 113-127.
- FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: _____ **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2007, p.27 – 52.
- FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- GODOY, Ana Glenyr et al. Como elaborar um projeto de monografia de final de curso: TCCs, dissertações e teses. **Dr. Romeu Ritter dos Reis**. Porto Alegre, 2011. Disponível em:<http://www.uniritter.edu.br/biblioteca/downloads/COMO_ELABORAR_UM_PROJETO_DE_MONOGRAFIA_06_maio_2011.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.
- GODOY, E. V. **Historiografia linguística: um percurso histórico linguístico**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 177-188, 2009.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

- MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: _____ **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p.101 – 142.
- PERTERFALVI, J. M. **Introdução à Psicolinguística**. Trad. De Rodolfo Ilari. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1983.
- RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- ROJO, R. H. R. Linguagem: representação ou mediação?. **Veredas: Revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, vol. 1, n. 1, p. 41-49, 1997.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da linguística**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993.
- SOARES, D. A. **Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2008.
- SWIGGERS, P. **História e Historiografia Linguística: Status, modelos e classificações**. Tradução de Cristina Altman. Revista Eutonomia, vol. 2, ano III, 2010.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editora, 2002.

ANEXO 1

LEVANTAMENTO DE MONOGRAFIAS ARQUIVADAS NO LAELL

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1984	Erros de estruturação textual em	Angela Paiva	<u>Não há nenhuma</u>

		textos produzidos por alunos da 6 série “A” de escola estadual de 1 grau de demonstração de Alagoa Grande	Dionísio	<u>referência a orientador nem professor da disciplina</u>
--	--	---	----------	--

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1985	Análise da metodologia para o ensino de gramática a partir das propostas de manuais didáticos de 5ª série	Francisca Viana Leal e Tercina Cristina de Freitas Barros	<u>Não há nenhuma referência a orientador nem professor da disciplina</u>

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1987	Siglonimização: processo de formação e formador de palavras	Maria Auxiliadora de Souza Carneiro, Maria de Fátima Alves e Nanci Porto Barbosa	Maria Auxiliadora Bezerra
2	1987	Considerações sobre a voz passiva portuguesa: para uma visão crítica do conceito de voz verbal	Adeildo Pereira da Silva Junior	<u>Não há nenhuma referência a orientador nem professor da disciplina</u>
3	1987	O emprego do simple past tense e do present perfect tense: identificação dos problemas de aprendizagem numa turma de 8 série	Wilma Alves Dias e Maria Tereza de Vasconcelos Medeiros	Niely Maria Limeira de Souza

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1988	– Da leitura em Francês Língua Estrangeira por alunos brasileiros iniciantes nessa língua: estratégias para um melhor desempenho –	Vinicius Fernandes de Farias	Maria Auxiliadora Bezerra

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1989	As condições de produção de crianças em fase de alfabetização	Maria do Socorro Pires Diniz e Maristela de Araújo	Inês Signorini
2	1989	A simplificação do emprego do relativo na linguagem oral em Campina Grande	Jasilene Cavalcanti Amado e Maria Célia Ribeiro da Silva	Inês Signorini e Marcos Wagner da Costa Agra
3	1989	Os critérios de correção e avaliação da redação escolar utilizados por professores de 1 fase do 1 grau de escola pública e particular de Campina grande e Areia	Mariza Pereir Silva e Rilvonete Martins de Oliveira	Inês Signorini
4	1989	Grupo nominal: um elemento causador de dificuldades na compreensão de textos em língua inglesa	Maria Madalena Lopes Faustino e Patrícia Nascimento Fernandes	Niely Limeira

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1990	Usos e valores da escrita em indústria de pequeno, médio e grande porte do município de Campina Grande	Denise Lino Alves e Patrícia G. Alves	Inês Signorini
2	1990	Em busca de critérios utilizados nos trabalhos de transposição de músicas de língua inglesa para o português –	Marcos Tadeu Albuquerque Madruga e Angélica Araújo C. Lima	Niely Limeira

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1991	Usos e funções da leitura e da escritura em uma comunidade rural do Cariri Paraibano	Virgínia de Fátima de Araújo e	Inês Signorini

			Williany Miranda da Silva	
2	1991	Função e Valorização da escritura e da leitura na vida profissional e particular de comerciantes da feira central de Campina Grande	Ana Cristina Gomes Correia e Maria Jerusa Batista	Inês Signorini
3	1991	Palavras derivadas indicativas de emoções na língua falada coloquial	Edilene Bastos de Negreiros e Valquíria Luna de Moraes	Maria Auxiliadora Bezerra

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1992	Estudo do funcionamento e sequencialização de categorias narrativas escolares	Elisabete da Cunha e Sandra Maria Cândido	Maria Auxiliadora Bezerra
2	1992	Conectivos coordenativos em língua inglesa: implicações pedagógicas	Clui Maria Gomes de Araújo	Niely Limeira de Souza
3	1992	Usos e funções da leitura e da escritura em duas escolas profissionalizantes de Campina Grande	Valdênia Guimarães	Inês Signorini Maria Auxiliadora Bezerra
4	1992	Estudos de formas remissivas em produções escritas escolares: o caso dos pronomes em 3 pessoa	Francineide Ferreira Moraes e Marta Anaísa B. Ramos	Marcos Wagner da Costa Agra

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1993	A identificação de intertextualidade em títulos da revista Veja por parte dos estudantes universitários	Cássia Lobão Assis e Dalva Lobão Assis	Inês Signorini
2	1993	Uso da concordância verbal em produções escolares de alunos da 5 série do 1 grau	Cloveni Brito Nóbrega e Verônica Maria Luna	Maria Auxiliadora Bezerra

3	1993	Concepções de luta nas representações sociais dos ocupantes das Malvinas	Conceição de Maria França Mesquita	Luiz Francisco Dias
4	1993	A concepção de paragrafação por profissionais do ensino e da imprensa	Luciene Batista Aranha e Waldecir Maria Martins	Maria Augusta Reinaldo
5	1993	Textos escritos em inglês por universitários de Letras: fatores que afetam a sua organização	Alessandra Robeiro Lacerda e Gilberto Couto Araújo	Inês Signorini
6	1993	Conceito e função de “texto” entre professoras do 1 grau menor	Maria Edilma de Moura e Rosângela Maria de Carvalho	Maria Auxiliadora Bezerra

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1995	Uma abordagem interacional da Argumentação: o funcionamento da opinião e da exemplificação em reuniões de comunidades eclesiais	Aparecido Francisco Camargo e Fabiana de Oliveira	Maria Augusta G. Reinaldo
2	1995	Marcas de coesão lexical da oralidade na escrita de alunos de 8ª série	Sueleide Ferreira Torquato	Maria Augusta G. Reinaldo
3	1995	Aspectos enunciativos e discursivos da transitividade indireta	Adriana R. P. Sousa e Maria Josiana D. de Luna	<u>Não há nenhuma referência a orientador nem professor da disciplina</u>
4	1995	O uso de “nós” e “a gente” em discursos de professores de Letras da UFPB-Campus II	Lúcia A. B. Silva e Valquíria Lúcia de Brito	Maria Augusta G. de M. Reinado
5	1995	A competência linguística no processo de compreensão de textos e na transferência de estratégias de leitura de L1 para L2	Sérgio Alexandre Guadêncio	Edmilson Borborema

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1996	Construindo o texto na escola: a criança e interação num contexto de aprendizagem	Simone Dália de Gusmão	Maria de Lourdes Leandro Almeida
2	1996	O texto publicitário como suporte para a produção textual na escola	Elinaldo Vasconcelos Cavalcanti	Maria de Lourdes L. Almeida
3	1996	Léxico e ensino do português: o telecurso 2000 em questão	Mônica Oliveira Santos e Rosângela Pontes Carvalho	Luiz Francisco Dias
4	1996	O Ensino de vocabulário nas aulas de português de 1 grau em escola pública e particular	Ranieri M. B. de Mello	Maria Auxiliadora Bezerra
5	1996	A hetero-formulação do professor como atividade de avaliação em sala de aula de 2 grau	Ivete Maria Lima e Maria Roberta S. Bonfim	Maria Augusta G. de M. Reinado
6	1996	Atitudes linguísticas de professorandas com formação de segundo e terceiro graus	Fabiana Ramos	Maria Augusta G. de M. Reinado

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1997	Problemas de legendagem e dublagem na tradução do filme "Beautyandthebest"	José Frederico Lucena Benício	Nirelda Moura Ponce de Leon

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1998	O Telejornal: a construção do discurso direto	Josenildo de Brito	Denise Lino
2	1998	O uso de pronomes pessoais de 1ª e 3ª pessoas em textos de alunos de 6ª série	Maria Auxiliadora de A. Vieira Filha e Silvana Mércia da Silva	Luiz Francisco Dias
3	1998	Leitura em língua francesa: proposta alternativa para o ensino em escola pública de 1º grau	Joelma Dias de Sousa	Maria Santana Meira Ramos

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	1999	Grupos nominais em inglês: uma proposta de trabalho	Elíbia Brandão	Nirelda Moura Ponce de Leon
2	1999	Gramáticas, Discurso e Significação: Conceito e exemplo na Gramática Tradicional	Sheyla Aires de Barros	Luiz Francisco Dias
3	1999	Discurso publicitário: A força argumentativa dos adjetivos	Michele Araújo da Costa	Denise Lino
4	1999	Telenovela: ganchos e imagens a serviço da articulação do enredo	Zoetânia da Silva Sobral	Denise Lino
5	1999	A construção do humor no programa Casseta e Planeta	Laurenia Silva Souto e Mirian de Farias Vitoriano Pereira	Denise Lino
6	1999	Gramática, discurso e significação: conceito e exemplo no funcionalismo	Maria das Graças O. Souto	Luiz Francisco Dias
7	1999	Contexto de ensino de escrita em língua inglesa: relato de um caso	Claudenice Teodódio Medeiros e Cleystone Chave dos Santos	Denise Lino
8	1999	A posição do adjetivo em relação ao substantivo em textos jornalísticos	Lucivânia de Sales Silva e Sandra Muniz de Albuquerque	Maria Auxiliadora Bezerra
9	1999	O funcionamento da metáfora em textos publicitários: aspectos discursivos	Magliana Rodrigues da Silva	Luiz Francisco Dias
10	1999	Mecanismos de referência nas redações de vestibulandos da UFPB: o papel do artigo	Anahy Samara Eamblano de Oliveira	Luiz Francisco Dias
11	1999	A aprendizagem de pontuação em séries iniciais: estudo de caso	Rosinete Barbosa Guedes	Maria Auxiliadora Bezerra
12	1999	Elaboração de narrativas por alfabetizadas adultas: estudo de caso	Heloísa Duarte Lima e Patrícia Marques Hostio	Denise Lino de Araújo

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2000	Estudo dos advérbios terminados em -mente na publicidade vinculada em revistas	Elaine Cristina G. de Oliveira e Eudinéia Pereira dos Santos	Denise Lino
2	2000	Análise dos exercícios de vocabulário em livro didático: uma perspectiva longitudinal	Audria Albuquerque Leal e Karine Viana Amorim	Maria Auxiliadora Bezerra
3	2000	Linha direta: Um estudo de elementos argumentativos	Denize de Oliveira Araújo e Marizia Lima Gomes	Denise Lino de Araújo
4	2000	Método audiolingual ou abordagem comunicativa	Dalanna Carla Batista Guedes e Lislane Tavares Romano	Niely Maria Limeira

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2001	A intervenção didática na pontuação de textos escolares	Glaciara Pereira Barbosa e Josilene Diniz Maia	Maria Auxiliadora Bezerra
2	2001	Um estudo de formação discursiva em carta de leitor	Soraia Itaienne G. de Barros e Genilda Gouveiada Silva	Aloísio de Medeiros Dantas
3	2001	O texto nas aulas de português do Ensino Fundamental: como está sendo o trabalho do professor?	Rosângela Farias de Almeida	Maria Auxiliadora Bezerra
4	2001	O gênero carta – variedade, uso e estrutura	Ana Christina Souto Maior	Maria Auxiliadora Bezerra
5	2001	Saber teórico e saber prático: a construção do discurso de alunos-professores sobre aula de leitura	Inaê Veloso Ribeiro Xavier	Maria Augusta G. M. Reinaldo
6	2001	O texto nas aulas de português do ensino fundamental: propostas do livro didático	Maria Geane Araujo Tito	Maria Auxiliadora Bezerra

7	2001	A atividade Colaborativa na construção de relatos de experiência escritos por alunos/professores	Tatiane Fernandes Sant'ana	Maria Augusta Reinaldo
8	2001	Ensino de Análise Linguística: as orientações dos PCN X a compreensão dos professores	Noelma Cristina F. dos Santos	Denise Lino de Araújo
9	2001	Ação e reflexão na prática pedagógica de leitura do Aluno-professor	Magna Lúcia da Silva	Maria Augusta G. de M. Reinado

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2002	Leitura de textos em Francês Instrumental: perguntas e respostas	Keith Glauk Menezes de Andrade	Maria Auxiliadora Bezerra
2	2002	Gramática Funcionalista e Formalista: reflexões sobre sua concepção de língua	Ana Paul Martins de Albuquerque e Juliana Couto Nakatani	Luiz Francisco Dias
3	2002	Exercícios de pré-leitura de textos na coleção English Clips: Uma análise descritiva	Ana Rúbia Porto Xavier	Edmilson Luiz Rafael
4	2002	Reescrita de textos: uma experiência com o gênero “crônica” no ensino de educação de jovens e adultos (EJA)	Maria Salomão Araújo	Maria Augusta M. Reinaldo
5	2002	A reescrita de textos narrativos: uma possível alternativa para a aprendizagem da escrita	Marcio Leandro Silva e Rosângela Guedes de Silva	Edmilson L. Rafael
6	2002	Como professores e alunos vêem o texto na formação do professo de língua	Anne Karine de Queiroz	Maria Auxiliadora Bezerra
7	2002	A constitutividade dos sentidos: uma análise de entrevista televisiva	Anna Rachel B. Quirino e Rosania Guedes da Silva	Aloísio Dantas

8	2002	Transposição didática de saberes sobre texto em aulas de orientação para produção escrita	Milena Meira Ramos e Symone Nayara Calixto Bezerra	Edmilson Luiz Rafael
9	2002	Entrevista jornalística na fala e na escrita: atividade de retextualização	Flavia Elizabeth	Maria auxiliadora Bezerra
10	2002	Talk to your partner and ...: os exercícios em pares na aula de língua inglesa	Héricka Karla Alencar	Niely Maria Limeira de Souza
11	2002	Conjunção/Disjunção e coordenação/subordinação: uma abordagem enunciativa	Danielly Vieira Inô	Luiz Francio Dias

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2003	Escrita e ensino em Língua Estrangeira: a organização sequencial e coesiva de cartas pessoais produzidas por alunos da 8ª série	Gean Carlos Araújo coura	Niely Maria Limeira de Souza e Maria Augusta G de M Reinaldo
2	2003	Reflexões sobre a utilização de música em uma experiência de ensino de francês como língua estrangeira	José Ribamar Carolino Bezerra	Maria Santana M. Ramos
3	2003	Retextualização entrevista/comentário: análise do processo inferencial dos alunos da oitava série	Germana Patrícia Gomes Candeia e Gleynia Gilland da Silva e Souza	Maria Augusta M. Reinaldo
4	2003	Concepção de ensino/ aprendizagem: sua importância para o estudo de língua materna de uma sala de aula	Candice Karen de Oliveira Lira e Hildaíres Araújo Ribeiro	Maria Auxiliadora Bezerra

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2004	Gêneros textuais e ensino: uma proposta de leitura em língua	Ana Maria Barreto e Cristiane Nascimento	Nirelda Moura Ponce de Leon

		inglesa		
2	2004	Processo de abreviação de palavras na linguagem dos <i>chats</i> em língua inglesa	Robenicenunes da Cruz e Simone Cristina Guedes de Lucena	Denise Lino
3	2004	O cinema em set: uma análise do conectivo <i>mas</i> em resenhas sobre a recente filmografia nacional	Alcione da Silva Santos	Denise Lino
4	2004	A importância do gênero diário de leitura para a formação do leitor	Renato José Ribeiro da Silva e Uistânia de Oliveira Silva Cavalcante	Denise Lino
5	2004	Semântica e livros didáticos: uma reflexão sobre o ensino de sinonímia e da antonímia	Magna Simone Albuquerque de Lima	Sandra Sueli Carvalho Bezerra

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2005	O leitor preconizado nas provas de língua inglesa do vestibular da UFCG	Jefferson Figueredo Damásio e Mariana Pinto Vasconcelos	Niedja Maria Góis
2	2005	A ação dos parâmetros do ensino de produção textual: falta experiência para se efetivar formação contínua dos professores!?	Rosa Maria da Silva Medeiros	Maria Auxiliadora Bezerra
3	2005	Reconhecimento por crianças em fase de aquisição da escrita, de marcas de gêneros textuais variados	Rosângela Farias de Almeida	Washington S. de Farias
4	2005	As concepções de leitura presentes em livros didáticos de inglês e os PCNs	Tchaikowsky Brito de Oliveira e Felipe Eduardo Gomes Ribeiro	Neide Cruz
5	2005	Prática de reflexão do professor de língua portuguesa sobre o ensino de escrita: um confronto entre formação continuada e contexto de ensino	Maria Verônica Anacleto Pontes	Maria Augusta G. de M. Reinado

6	2005	O suporte teórico na formação do professor de língua materna	Melissa Raposo Costa	Edmilson Luiz Rafael
7	2005	A carta no livro didático de português: uma análise das atividades de leitura e de produção textual	Ana Maria de Melo	Williany Miranda da Silva

n°	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2006	Os efeitos da correção oral na fala e na atitude de aprendizagem em inglês Língua Estrangeira	Elizabeth Sales de Almeida	Normando Brito de Almeida
2	2006	Do you speak english? - O porquê dos estrangeirismos em nomes de estabelecimentos comerciais em Campina Grande	Zíngara Limeira Barreto	Neide de F. C. da Cruz
3	2006	A construção do interdiscurso em "slogans" publicitários	Maria da Glória Rivânia de Brito	Aloísio de Medeiros Dantas
4	2006	A influência das práticas de letramento na escrita de gêneros carta de leitor por alunos da 8ª série	Clarissa Alves Costa	Maria Augusta Reinaldo
5	2006	Análise da proposta de leitura em livro didático de português e desempenho dos alunos de Ensino Fundamental	Rejane de Fátima Melo Costa e Maria das Graças R. de Souza	Maria Augusta Reinaldo
6	2006	Ensino-aprendizagem de coesão textual: Uma experiência com uma turma de ensino médio de EJA	Maria das Neves Vasconcelos	Maria Auxiliadora Bezerra
7	2006	Listening comprehension problems experienced by brazilian learners of english	Sibéria Maria Souto dos Santos	Neide de Fátima Cesar da Cruz
8	2006	Escrita e ensino: Concepções do professor, dos alunos e do livro didático do ensino fundamental	Marinalda Sérgio de Souza	Maria Auxiliadora Bezerra
9	2006	Abordagem dos Anglicismos nos blogs	Cristianne Pacheco de Oliveira	Garibaldi Dantas Oliveira
10	2006	Concepção de escrita no programa	Maria Aparecida Cruz	Edmilson Luiz

		gestão da aprendizagem escolar-gestar: Uma leitura crítica do material teórico e prático	Pereira	Rafael
12	2006	Inteligibilidade de pronúncia de graduandos de inglês língua estrangeira	Márcia de Albuquerque Pereira	Neide de F. C. da Cruz
13	2006	As sequências argumentativas e funcionalidade do artigo de opinião no contexto de ensino	Ana Virginia Lima da Silva	Williany Miranda da Silva
14	2006	Caracterização da prova de vestibular UFCG como um gênero discursivo: uma análise da textualização das questões	Marcela Pontinelle Silva	Edmilson Luiz Rafael
15	2006	Música com recurso didático na sala de aula de Inglês Língua estrangeira (ILE)	Andrea Maciel Dantas e Gabriela Costa Moraes Felix	Normando Brito Almeida
16	2006	Influência do vestibular da UFCG em aulas de redação de cursinho: um estudo de caso	Paulo César Gonçalves Dias	Denise Lino
17	2006	Processamento de leitura no segundo ciclo: uma experiência com gênero história em quadrinhos	Hozana Rocha de S. Lemos e Renata Maria Fernandes	Aloísio de Medeiros Dantas
18	2006	Abordagem da sinonímia: Uma mesma história do Ensino Fundamental ao Médio?	Maria dos Santos Higino	Sandra Sueli Carvalho Bezerra
19	2006	O efeito retroativo do vestibular da UFCG: estudo sobre abordagem linguística em exercícios aplicados ao ensino médio	Kelly da Silva Melo	Maria Augusta G. de M. Reinado

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2007	O processo de construção da reflexão crítica dos alunos-professores da disciplina de Prática de Ensino em Língua Inglesa I	Ingrid Medeiros de Brito Aragão	Nirelda Moura Ponce de Leon
2	2007	Compreensão de manchetes de jornais	Myrella de	Normando Brito

		em língua inglesa: Um estudo com graduandos de inglês língua estrangeira	Farias Medeiros	de Almeida
3	2007	Discurso(s) sobre a produção textual nos vestibulares de instituições públicas da Paraíba	Carolina Nicácio Oliveira da Rocha	Denise Lino de Araujo
4	2007	Crenças e práticas de professores de inglês língua estrangeira referentes ao ensino de pronúncia	Karlena Pessoa Moura	Neide de F. C. da Cruz

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2008	Variação linguística em Livros Didáticos no ensino Fundamental II: a influência dos PCN	Luciana Sales Barbosa	Luciene Maria Patriota
2	2008	O ensino da pronúncia do inglês na escola pública: um estudo sobre crenças de professores	Maria Bezerra Cacho	Neide de Fátima César Cruz
3	2008	Inferências na leitura do gênero tira: um estudo com alunos do 6º ano	Janaína Bezerra Queiroz	Maria Augusta Reinaldo
4	2008	A tessitura linguística do gênero aulão de português: descrição de unidades discursivas	Edlene da Silva Oliveira	Denise Lino
5	2008	Preconceito linguístico: O comportamento os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental diante da variedade linguística presente em sala de aula	Shirleide Karine Barros Ribeiro	Maria Auxiliadora Bezerra
6	2008	World englishes: A study with Indian na Japanese Englishes	Tiago Barbosa da Silva	Neide F. C. da Cruz
7	2008	Films in the classroom : techniques and approaches for EFL teachers	Paloma Cabral Guimarães	Normando Brito de Almeida

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2009	A interdiscursividade em provérbios	Ariela Bezerra	Aloísio de

		populares	da Silva	Medeiros Dantas
2	2009	A categoria “verbo” na carta do leitor: do ensino gramatical à produção do gênero	Priscila Raposo Ananias	Williany Miranda da Silva
3	2009	Didatização de saberes sobre análise linguística na prática de ensino de língua portuguesa: a experiência do curso de letras da UFCG	Nathalie Lia Fook Meira Braga	Maria Augusta Reinaldo
4	2009	Saberes sobre oralidade mobilizados na formação e na atuação de professores de língua portuguesa	Paloma Sabata Lopes da Silva	Edmilson Luiz Rafael

nº	Ano	Título	Autor (es)	Orientador (es)
1	2010	A ambiguidade em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio	Josani Glenda do Nascimento Ribeiro	Sandra Sueli Carvalho Bezerra
2	2010	A tessitura linguística do gênero aulão de português: descrição de unidades discursivas	Edlene da Silva Oliveira	Denise Lino
4	2010	Descrição do gênero memorando: condições de produção e estrutura	Danúsia Araújo Sampaio Targino	Maria Auxiliadora Bezerra
5	2010	Leitura: concepções e habilidades em provas de seleção	Milena Thaís Sousa Negreiros	Maria Auxiliadora Bezerra
6	2010	Mídias na escola: recursos didáticos ou fins pedagógicos nas aulas de língua portuguesa?	Deniele Ferreira Ribeiro	Elizabeth Maria Silva
7	2010	A identidade do professor em cartas de leitor da revista “Nova Escola”	Nilza Maria Pessoa	Aloísio de Medeiros Dantas
8	2010	Eleições e identidade do sujeito político: uma análise discursiva de jornais	Angélica de Farias Barros	Aloísio de Medeiros Dantas
9	2010	Estudo do gênero <i>depoimento</i> : da	Ludmila Kemiác	Denise Lino

		teoria à sala de aula		
--	--	-----------------------	--	--

ANEXO 2

Fundamentação Teórica

Esta parte do nosso trabalho tem por objetivo a exposição de teorias que servirão de base, nos capítulos seguintes, para a identificação e análise dos erros de estruturação textual ⁽¹⁾ e para a constatação da autenticidade das hipóteses levantadas.

1. O texto e sua classificação

Conceituamos texto como um conjunto de frases organizadas mediante uma seqüência lógica que se estabelece por meio da determinação de uma idéia central ou tema e da organização de idéias secundárias em torno do mesmo.

Os textos, submetidos a uma classificação tra-

(1) Erros de estruturação textual são falhas relativas às características formais de uma redação (organização, unidade, coerência, clareza e concisão) e às normas que as regem.

dicional, podem apresentar-se sob a forma de narração, descrição e dissertação.

Procuraremos definir estes tipos de texto, resumidamente, apenas com finalidade didática, visto que não constitui objeto de estudo nosso a análise da tipologia do texto.

1.1. Narração

Segundo Massaud Moisés, "a narração consiste no relato de fatos ou acontecimentos; envolve, portanto, ação, movimento, ... (17:p30)⁽²⁾. Este tipo é o que predomina nas redações que nos servem de amostra no presente trabalho.

O texto narrativo, fictício ou real, compõe-se de todos ou de alguns dos seguintes elementos:

1.1.1. Ação

A ação consiste na história, ou seja, na trama, na seqüência dos fatos, no enredo. O autor compõe o enredo a partir de vivências, observações, recordações e invenções. A estrutura do enredo baseia-se na apresentação do ambiente, dos personagens; o climax, que é o momento culminante da narrativa e na solução, ou seja, na conclusão.

1.1.2. Personagens

Os personagens são seres vivos ou não, tais como forças naturais e fatores do ambiente que desempenham

(2) Os números entre parênteses, após as citações, correspondem aos livros citados na bibliografia deste trabalho.

um papel no desenrolar da ação, em outras palavras, representam o agente da ação.

De acordo com este desempenho, podem os personagens se classificar em protagonista (principal personagem do acontecimento), antagonista (personagem que contrapõe com o protagonista, contrapondo-se aos planos deste), narrador (aquele que expõe os acontecimentos, pode ser o próprio autor ou uma das personagens, ou, ainda, uma pessoa estranha à história) e personagens secundárias (aqueles que possuem uma influência menor no desenrolar da história).

1.1.3. Circunstâncias

"Chama-se circunstância a condição particular que acompanha um fato, o acidente que o atenua ou agrava." (11: p 53) Os principais elementos formadores da circunstância são o tempo, o espaço, a indicação de causa e de consequência.

O trecho de Cecília Meireles que segue ilustra o gênero narrativo:

"O guarda noturno olha para as casas, para os edifícios, para os muros e grades, para as janelas e os portões. Uma pequena luz, já de cima: há várias noites, aquela vaga claridade na janela: é uma pessoa doente? O guarda-noturno caminha com delicadeza, para não assustar, para não acordar ninguém. Lá vão seus passos vagarosos, cadenciados, cosendo a sua sombra com a pedra da calçada." (Cecilia Meirelles. Ilusões. p. 112)

1.2. Descrição

O gênero descritivo consiste na representação verbal da seqüência dos caracteres próprios dos seres animados ou inanimados que conhecemos ou imaginamos.

Sallentamos que descrever não significa enumerar inúmeros elementos ou caracteres do objeto descrito, mas sim, captá-los e selecioná-los, a fim de torná-los capazes de transmitir, em conjunto, à sensibilidade do leitor.

Segundo Rocha Lima e Raimundo B. Neto, há quatro espécies de descrição:

1.2.1. Descrição de ser animado ou inanimado

A descrição de pessoa também chamada de retrato, descreve não só os detalhes físicos, mas "tudo a refletir o eu de cada um e a situá-lo no contexto cultural, social e econômico modelador do seu procedimento." (17:pl11)

O trecho abaixo, de Érico Veríssimo, ilustra uma descrição de pessoa:

Verônica

"Vestida de preto, tesa e imóvel à cabeceira da mesa, com seu penteado severo, seu ar calmo, parecia um retrato antigo. Tinha a pele cor de marfim velho e um quê de veludos nos olhos de pálpebras pesadas, circundados de olheiras arroxeadas. Sua voz era velada. Os gestos, mansos. Na tristeza sempre se mantinha com dignidade. Na alegria, nunca ia ao riso aberto." (Silêncio, p 246)

1.2.2. Descrição de interior

Neste tipo de descrição, o autor procura apresentar um painel do ambiente descrito em sua totalidade. Entretanto, particulariza certos aspectos que o distinguem dos demais ambientes.

Sirva de exemplo o parágrafo:

"A primeira visão da biblioteca encheu-me de de assombro. (...) Uma sala espaçosa, com as paredes cobertas de alto a baixo estantes, no apainelado de uma armação de portas corre-dias, a cintililar na larga vidraçaria dos caixilhos - e, por trás deles, em rígidas enfiadas de encadernações, todo um acervo colossal de obras. O soalho atapetado, a grande cortina de dossel em bicões, as amplas bergeres adamascados, estabeleciam uma grave harmonia com o madeiramento escuro das estantes, e tudo isso dava ao ambiente um tom de siseada solidão. A vista daquela avassaladora multidão de livros, a espalhar-se soberbamente pelas prateleiras, com uma forte sugestão intelectual de esclarecimento e saber-eu me encolhia, numa impressão alarmada de estupidéz. As lombadas, em me atraírem uma curiosidade de leitor, na verdade, me infundiam, no enigmático de suas inscrições a sensação de um maravilhamento difuso, na variedade ordenada de suas cores, a que gravações douradas dos ornatos emprestavam um realce de projetos de artes. Com o tempo, entretanto, nas minhas horas de permanência na biblio

teca, acabei acostumando-me à visão daquelas estantes peçadas de volumes." (Marcelino p. 59).

1.2.3. Descrição de paisagem

Quando o autor se utiliza deste tipo de descrição, (ele) tenta organizar o texto de forma que o leitor, inicialmente, abranja a globalidade do panorama, deixando para depois as identificações dos aspectos típicos deste todo.

O texto abaixo é ilustrativo:

"Óbidos está situada numa colina em cuja crista, à feição de proa de barco, ergue-se o castelo que D. Afonso Henriques conquistou aos muçulmanos em 1148. A cidade que se conserva dizem - quase tal qual era nos seus primórdios, no século VIII, esta toda contida dentro das muralhas ameadas que protegem os flancos e a retaguarda do castelo" (Érico Veríssimo, Carineta, p 103)

1.2.4. Descrição de cena

Este tipo de descrição também chamada de descrição movimentada, desenvolve-se progressivamente no tempo.

Segundo Cândido Jucá, "Não se confunde com a narração, porquanto não é uma seqüência de fatos; o que fez é o oferecer os aspectos sucessos do mesmo fato." (17:p 114)

Serve de ilustração o parágrafo abaixo:

"A menina vai a pará o piano, abre-o, ajeita

na estante o caderno de exercícios, senta-se no mocho, esfrega as mãos e começa a estudar escalas." (18:p. 115)

1.4. Dissertação

O texto dissertativo expõe idéias ou pensamentos, procurando convencer o leitor das idéias apresentadas através de argumentos⁽³⁾, ou, então procurando informar um ponto de vista sobre um assunto qualquer.

Este tipo de texto é o que requer mais capacidade de elaboração das idéias e maior quantidade de conhecimento, por parte do autor; por isso, quase sempre, a produção de um texto dissertativo é procedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica.

Um texto dissertativo não apresenta necessariamente marcas de tempo ou lugar mas sim, a presença de verbos que transmitem idéia de julgamento; avaliação, constatação, etc. Isto porque a dissertação não simplesmente declara o fato, como a narração, mas declara o emitindo um julgamento.

O parágrafo abaixo, cujo objetivo é estabelecer pontos divergentes entre comunicação de massa e comunicação interpessoal, ilustra um texto dissertativo:

"Diversos são os pontos de diferenças entre a comunicação interpessoal e a comunicação de

(3) "Podemos definir como argumentos qualquer conjunto de afirmações que inclua, pelo menos, uma conclusão. Quem apresenta um argumento, seja uma criança, um professor universitário, pedreiro ou filósofo, usa premissa as vezes chamadas evidências, para defender ou fundamentar sua conclusão. Pressupõe-se que o ouvinte deve também aceitar a conclusão de levar as evidências em consideração." (6:p5)

massa . A alternância de papéis, emissor e receptor, na primeira, é recíproca, enquanto na segunda, existe apenas um emissor que se dirige a vários receptores, sem que haja reciprocidade. A audiência, naquela, é restrita, limitada a um número pequeno de pessoas que podem ser identificadas, já nesta a audiência é vasta e constituída de pessoas que são anônimas para o emissor. O feedback, na comunicação interpessoal, permite contato imediato e contínuo com o emissor, ao passo que na comunicação interpessoal, o emissor jamais pode contar com este recurso porque a comunicação é feita através de máquinas, tais como a televisão, o rádio e o jornal. Em síntese, a grande diferença entre estes dois tipos de comunicação refere-se à relação existente entre o emissor e o receptor⁽⁴⁾."

Como se pode observar, a fim de sedimentar a opinião apresentada no tópico frasal - ("Diversos são os pontos de diferença entre a comunicação interpessoal e a comunicação de massa.") - as idéias que constituem os argumentos apresentadas no desenvolvimento do parágrafo citado foram ordenados por contraste.⁽⁵⁾

(4) Este texto foi elaborado pela autora com uma exigência da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II 1983.2.

(5) Em virtude de a dissertação não constituir objeto de estudo do presente trabalho, não nos deteremos nas diversas formas de desenvolvimento de um texto dissertativo. Consideramos, entretanto, oportuno lembrar o excelente tratamento dado ao assunto por Magada Soares e Edilson Nascimento em Técnica de redação, pp.89 a 167.

Faz-se necessário lembrar-mos que, raramente, um texto é puramente narrativo ou descritivo, pois as descrições sempre aparecem inseridas em textos do gênero narrativo. E o texto dissertativo, por sua vez, pode conter elementos narrativos ou descritivos. Sirva de ilustração o texto seguinte:

"O Cajueiro"

1 O cajueiro já devia ser velho quando nas -
2 ci. Ele vive nas mais antigas recordações
3 de minha infância: belo, imenso no alto do
4 morro atrás da casa. Agora vem uma carta di
5 zendo que ele caiu.

6 Eu me lembro do outro cajueiro que era me
7 nor, e morreu há muito tempo. Eu me lembro
8 dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande
9 touceira de espadas-de-São-Jorge (que nós
10 chamávamos simplesmente "tala") e da alta sa
11 boneteira que era nossa alegria e a cobiça
12 de toda ameninada do bairro porque fornecia
13 centenas de bolas pretas para jogo de gude.
14 Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos
15 e folhagens coloridas, lembro-me da parreira
16 que cobria o caramanchão, e dos canteiros de
17 flores humildes, beijos, violetas. Tudo su
18 mira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado
19 da casa e o imenso cajueiro lá no alto eram
20 como árvores sagradas protegendo a família.
21 Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o
22 leito de seu tronco, a cica de seu fruto, o
23 lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo
24 cajueiro acima, ver de lá o telhado das ca

25 sas do outro lado do e os morros além, sen-
26 tir o leve balanceio na brisa da tarde.

27 No último verão ainda o vi; estava como
28 sempre carregado de frutos amarelos, trêmu-
29 lo de sanhaços. Chovera: mas assim mesmo
30 fiz questão de que Caribé subisse o morro
31 para vê-lo de perto, como quem apresenta a
32 um amigo de outras terras um parente muito
33 querido.

34 A carta de minha irmã mais moça diz que
35 ele caiu numa tarde de ventania, num fragor
36 tremendo pela ribanceira; e caiu meio de la-
37 do, como se não quisesse quebrar o telhado
38 de nossa velha casa. Diz que passou o dia
39 abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai
40 em nossos irmãos que já morreram. Diz que
41 seus filhos pequenos se assustaram, mas de-
42 pois foram brincar nos galhos tombados.

43 Foi agora, em fins de setembro. Estava
44 carregado de flores.

(Rubem Braga, Cem crônicas esco-
lhidas, Rio, José Olímpio, 1956
pp. 320 - 22)

2. O texto e suas características formais.

Os textos narrativos, descritivos e ou disser-
tativos, compostos de um ou mais parágrafos, devem, neces-
sariamente, apresentar-se micro e macro-estruturalmente or-
ganizados.

No nível micro-estrutural, um texto envolve ,
segundo Maria Lúcia S. Braga (4:p 154), o seguintes aspec-

tos: ortografia, pontuação, regência, concordância conexão por subordinação, conexão por coordenação seleção lexical e consecução temporal. Desse modo, a liberdade do escritor está restringida a leis sintático-semânticas propostas pela língua.

Na montagem macro-estrutural de qualquer tipo de texto, devem-se observar qualidades como: a organização a unidade, a coerência a clareza e a concisão. Estas qualidades ou característica formais, como as denominam Magda Soares e Othon Garcia, estabelecem a lógica sintático-semântica do texto na sua globalidade. Este é pois o nível em que se fundamentará o nosso trabalho, sem que isto implique na impossibilidade de termos comentários sob elementos do nível micro-estrutural.

2.1. Organização

A organização de um texto envolve várias normas: existência de uma idéia central (tema), presença de introdução, desenvolvimento e conclusão e disposição adequada na página (margem, título, parágrafo, etc.)

A nosso ver, a organização está estritamente ligada à noção de progressão proposta por Charolles (25: p 89), já que esta permite a progressão textual, ou seja, o acréscimo de novos dados informativos à idéia principal, isto é, ao tema.

A primeira etapa na montagem de um texto reside na elaboração de um esquema ou plano que orientará e auxiliará o trabalho de escritura do mesmo garantindo-lhe, conseqüentemente, o aspecto de organização.

Whitaker Penteadó diz que "sem estabelecer um plano sobre o que se escreve, as dificuldades depressa

começam a surgir. Sem plano, corremos o risco de nos perder sem aprofundar nenhum aspecto, e acabando por fazer um trabalho superficial."(19: p 230)

O plano deve apresentar: seleção do conteúdo, forma de ordenação, disposição das idéias na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

Com base nas idéias de Maria Helena Martins sobre os níveis de leitura, apresentadas no livro "Que é leitura", montamos o plano que segue: (6)

Esquema 1

Plano de desenvolvimento de um texto.

- I. Introdução do assunto (1º parágrafo)
 1. Níveis de leitura: sensorial, emocional e racional.
 2. Implicações dos níveis na compreensão do texto lido.

- II. Desenvolvimento do assunto (2º, 3º e 4º parágrafo)

Ordenação por explicitação.

1. Nível sensorial (2º parágrafo)
 - 1.1. Definição: fundamenta-se nos sentidos.
 - 1.2. Tipo de leitor: crianças e pessoas de pouco domínio da língua.
 - 1.3. Exemplificação: livros ilustrados e a criança

(6) Tarefa elaborada pela autora com uma exigência da disciplina Prática de leitura e produção de textos II, 1983.2

1.4. Importância: facilitação do encaminhamento da criança para a alfabetização.

2. Nível emocional (3º parágrafo)

2.1. Definição: fundamenta-se nas emoções.

2.2. Tipo de leitor: a grande massa.

2.3. Exemplificação: cenas românticas de fotonovelas.

2.4. Importância: liberação das tensões.

3. Nível racional: (4º parágrafo)

3.1. Definição: compreensão da mensagem real do texto.

3.2. Tipo de leitor: pessoas letradas.

3.3. Exemplificação: leituras de livros, telas e esculturas.

3.4. Importância: ampliação da capacidade de compreensão de um texto, de uma realidade.

III. Conclusão do assunto (5º parágrafo)

1. Inexistência de primazia entre os níveis.

2. Paralelo entre o crescimento desses níveis e o amadurecimento humano.

A ampliação deste plano gerou o texto: "Os níveis básicos do ato de ler".

Os níveis básicos do ato de ler.

- (1) O ato de ler compreende os níveis sensorial, ,
- (2) emocional e racional que constituem uma forma dife-
- (3) rente de compreensão do texto lido.
- (4) O nível sensorial, que significa o mais ele -

(5) mentar do ato de ler, tem como elementos fundamentais
(6) os sentidos. Porém, não deixa de ter o seu valor ,
(7) principalmente, para as crianças e para as pessoas
(8) de pouco conhecimento de língua. Neste nível, o li
(9) vro é considerado como um objeto. Daí, compreender
(10) mos porque a forma a ilustração, o colorido, enfim
(11) o visual do livro tem grande importância, uma crian
(12) ça, por exemplo, demonstra mais interesse por um
(13) livro ilustrado e colorido. Isto facilitará o en -
(14) caminhamento da criança para a alfabetização, desen -
(15) volvendo assim sua capacidade de comunicação.

(16) No nível emocional, o leitor emprega suas emo -
(17) ções, seus sentimentos; é, portanto, uma leitura
(18) subjetiva. A grande massa, por exemplo, consumido -
(19) ra das fotonovelas emociona-se com cenas românticas
(20) existentes em tais obras. Por outro lado, a leitu -
(21) ra emocional pode servir de "válvula de escape", o
(22) que não permite aos letrados de denominar de aliena -
(23) dos os leitores deste nível, pois dar evasão às emo -
(24) ções não implica a impossibilidade de analisar e
(25) compreender a obra, exceto se forem leitores exclu -
(26) sivo deste tipo de leitura.

(27) Por fim, temos o nível racional no qual existe
(28) entre o leitor e o objeto lido um diálogo, uma com -
(29) preensão do sentido real da mensagem transmitida pe -
(30) lo texto. A eficácia desse diálogo resulta de di -
(31) versas leituras anteriores, tais como obras-primas ,
(31) livros didáticos e científicos, esculturas, telas
(32) de pintura, etc. Conclui-se que os leitores que
(33) compõem este nível são pessoas letradas, que am -
(34) pliam através da reflexão e da dinamização propor -
(35) cionadas pelo raciocínio, diferentes leituras do ob
(36) jeto lido.

(37) Estes três níveis ocorrem simultaneamente no
(38) processo da leitura sem que haja primazia de um so
(39) bre o outro. No entanto, podemos perceber um cres-
(40) cimento gradual e sistemático entre eles como o ama
(41) durecimento humano.

A introdução, o desenvolvimento e a conclusão constituem as partes de um texto e possuem grande importância na organização e compreensão deste.⁽⁷⁾

A primeira parte - a introdução - deve apresentar a idéia central para que o leitor saiba o que o autor vai narrar, discutir ou descrever no desenvolvimento do texto. Sua extensão dependerá da natureza do assunto e da dimensão da própria redação.

Para ilustração, retornemos à página 15, onde as linhas de 1 a 3 correspondem a introdução do texto.

A segunda parte - o desenvolvimento - tem por objetivo desdobrar a introdução em blocos de idéias articuladas entre si, de forma que se encaixem, naturalmente, com a parte anterior.

No gênero narrativo, esta parte constitui o enredo, isto é, a história propriamente dita, pois a idéia central é desenvolvida por meio de acontecimento, fatos. No gênero descritivo, o desenvolvimento é o próprio texto já que apenas retrata o quadro desejado. Por fim,

(7) Para Magda Soares, a redação de um texto envolve certas operações intelectuais como: delimitação do assunto, formulação do objetivo, formulação da introdução do desenvolvimento e da conclusão, que visam auxiliar o homem no ato de escrever. Estas operações devem ser utilizadas na composição de textos de um ou mais parágrafos.

no gênero dissertativo, esta segunda parte se faz através da apresentação de argumentos. (Ver na página 15, as linhas de 4 a 36).

A terceira parte - a conclusão - sempre presente no texto narrativo, representa um fecho do que foi desenvolvido. Já no texto dissertativo, a conclusão, pode ser facultativa, consiste em retomar o objetivo expresso na introdução e recapitular os aspectos fundamentais do desenvolvimento, ou em apresentar novas idéias que surgiram da explanação da parte anterior.

Dado o caráter estático da descrição, a conclusão nem sempre se faz presente no texto descritivo.

2.2. Unidade

A unidade "consiste em dizer uma coisa de cada vez, omitindo-se o que não é essencial ou não se relaciona com a idéia predominante..." (11: p 253 254)

Para se obter esta característica é aconselhável a observação das seguintes normas: a utilização da frase-núcleo explícita, a utilização de expressões de transição entre parágrafos diferentes mas que apresentam idéias relevantes, divisão adequada das idéias em períodos e dos parágrafos.

Por outro lado, devem-se evitar: promenores excessivos, redundâncias, frases entrecortadas, isto é, frases curtas e coordenadas, fragmentação da mesma idéia em parágrafos diversos e a apresentação de muitas idéias num só parágrafo.

Em síntese, unidade é "a integração das partes na montagem do todo." (4:p 154)

No texto da página 15, podemos afirmar que a

acima expostos e as meta-regras de coerência textual propostas por Charolles, ~~já~~ anteriormente mencionadas.

As palavras de referência, semanticamente equivalem, na nossa opinião, às referências dêiticas, às pronominalizações e às definitivas, que são elementos da meta-regra de repetição. Enquanto as partículas de transição incluem-se na meta-regra de relação, que se fazem presente na construção de um texto, quando os fatos que este denota no mundo representando estão ligados entre si. Nesta ligação, deve ser observado ^{abund} dos seguintes aspectos: a ordenação lógica entre os fatos do uso dos articuladores.

Othon M. Garcia apresenta, ainda como aspecto relevante para a existência da coerência textual, o paralelismo sintático e semântico.

Em que consiste esse procedimento?

Sintaticamente, paralelismo significa a coordenação de termos sintáticos idênticos. Tomemos as seguintes orações:

- a) Preciso de livros interessantes e informativos.
- b) Preciso de livros que sejam interessantes e que sejam informativos.
- c) Preciso de livros interessantes e que sejam informativos.

Observamos que no enunciado A, a coordenação se faz por meio do conectivo aditivo "e" entre dois vocábulos (interessantes e informativos), cuja função é a de adjunto adnominal do termo "livros".

No enunciado B, a coordenação ocorre entre orações subordinadas adjetivas (que sejam interessantes e que sejam informativos), ou seja, entre orações de valor sintá

tico igual.

Mas no enunciado C, verificamos a falta de paralelismo sintático pois a coordenação é entre um adjunto adnominal (interessantes) e uma oração subordinada adjetiva (que sejam informativo) também por meio do conectivo "e".

Às vezes, existe o paralelismo sintático mas há o paralelismo semântico, isto é, não há "correlação" de sentido ou conveniência de situações". (ll: p 36)

Vejamos os enunciados que se seguem:

- a) O livro estava com a capa rasgada apesar de ser volumoso.
- b) Os alunos da Região Sul e os de Alagoa Grande reclamam o nível do ensino no nosso país.

O enunciado A, sintaticamente, encontra-se bem estruturado mas a associação entre "capa rasgada" e "bem volumoso" é desconexa e incoerente, pois necessariamente o volume, a espessura do livro não implica no rasgamento da capa.

O enunciado B, também apresenta incoerência na coordenação apesar de esta não ocorrer ao nível sintático, notamos que o autor coordena "alunos de uma região" com alunos de "uma cidade". Este fato constitui um tipo de falta de paralelismo semântico.

2.4. Clareza

A quarta característica formal - a clareza - é "a qualidade de fazer-se entender com facilidade. A preocupação da clareza, contudo, pode gerar a prolixidade, e até, por paradoxal, a própria obscuridade, cuja causa prin

unidade se faz presente através da segmentação das idéias núcleos em 5 parágrafos: introdução (1º§); nível sensorial (2º§); nível emocional (3º§); nível racional (4º§); conclusões (5º§).

2.3. Coerência⁽⁸⁾

A função da coerência reside no relacionamento harmonioso das idéias, que resulta da utilização da lógica das palavras de referência e das partículas de transição, proporcionando assim a coesão semântica do texto.

É indiscutível a importância da coerência no texto, visto que sem a observação deste aspecto é impossível também a existência da unidade e da clareza.

Concordamos com as definições apresentadas por Othon Moacir Garcia, no que se refere aos termos palavras de referência e partículas de transição. Ambos são elementos de valor anafórico - relacionam o que se diz ao que se disse no texto - ou de valor catafórico - relacionam o que se diz ao que se vai dizer no texto. A diferença primordial entre elas consiste no fato de que as primeiras tem como função estabelecer alguma relação a elementos do texto e as segundas entrosam orações, períodos ou parágrafos. O emprego adequado de tais tipos de palavras evita a incoerência e a falta de unidade.

Percebemos algumas relações entre os conceitos

(8) Para que o texto seja micro e macro-estruturalmente coerente, Michel Charolles aponta quatro meta-regras:

1. Meta-regra de repetição
2. Meta-regra de progressão
3. Meta-regra de não-contradição
4. Meta-regra de relação.

principal é o desconhecimento da correta pontuação" (9) (12:p64)

Percebemos que esta qualidade está ligada não apenas aos critérios macro-estruturais, mas também aos critérios micro-estruturais, já que um texto portador de excessivos erros gramaticais torna-se logicamente muito claro.

É aconselhável, pois, que se evitem as ambigüidades, os truncamentos, enfim as estruturas típicas da língua falada.

Para Mattoso Câmara, ambigüidade é "a circunstância de uma comunicação lingüística se prestar a mais de uma interpretação." (5 + p.40)

Observamos o enunciado:

a) Cândida deve viajar à noite.

verificamos que este apresenta dois sentidos:

Sentido 1 - Cândida precisa viajar à noite.

Sentido 2 - Cândida possivelmente viajará à noite.

O primeiro sentido expressa a obrigatoriedade da ação do sujeito e o segundo sentido mostra a possibilidade

(9) Na ficha de correção (ver páginas 32), elaborada e utilizada por nós no levantamento dos erros encontrados nos textos dos alunos da 6ª série "A" da Escola Estadual de 1º Grau de Demonstração de Alagoa Grande, contém muitos aspectos de ordem gramatical que não foram por nós utilizados neste trabalho. Apenas o uso dos sinais de pontuação mereceu destaque especial porque acarreta falhas gravíssimas de estruturação textual, nosso objeto de estudo.

Utilizamos as regras gramaticais referentes ao uso dos sinais de pontuação apontadas por Enivaldo Bechara e Mattoso Câmara.

dade da realização da viagem. Neste caso, concluímos que ocorre ambigüidade semântica no enunciado a cima.

Agora, analisamos o enunciado:

a) Paulo estava com 4 anos, quando seu pai doente mental, assassinou sua mãe.

Percebemos que o enunciado permite as seguintes leituras:

1. Paulo estava com 4 anos, quando seu pai , doente mental, assassinou a mãe de Paulo.

2. Paulo estava com 4 anos, quando seu pai , doente mental, assassinou a mãe do pai.

3. Paulo estava com 4 anos, quando seu pai , doente mental, assassinou a mãe do receptor da mensagem.

Temos nesse enunciado um exemplo de ambigüidade semântica.

Atentemos agora para outra oração:

b) O professor julga os alunos sem disciplina.

É possível apresentarmos três interpretações para a oração. São elas:

1. O professor julga (submete a julgamento) os alunos indisciplinados.

2. O professor julga (considera) que os alunos são indisciplinados.

3. O professor julga (submete a julgamento) os alunos que são indisciplinados.

Por haver, neste enunciado, a possibilidade das

várias interpretações que implicam em três estruturas profundas diferentes, dizemos que há ambigüidade semântico - sintática no enunciado analisado.

O uso, em textos escritos, de estruturas típicas da língua falada, como se frisou acima, contribui significativamente para a falta de clareza e concisão.

Definimos língua falada como Vncye: sistema que apresenta características específicas, tais como: grande ocorrência de anacolutos, abundante repetição de palavras, de onomatopéias e de exclamações; uso de formas contraídas e omissão de termos no interior das frases; pouco emprego de erros tempos verbais e supressão de certas conclusões. (28: p 40)

Em síntese, a clareza é, como afirma Maria Lúcia Santaella Braga, "o efeito produzido pelo texto no receptor. Isto porque ela é decorrente da organização de uma redação dentro dos critérios de unidade, coerência e concisão." (4: p. 155)

2.5. Concisão

Qualidade que contribui enormemente para a clareza e que é indispensável a um texto bem redigido. Consiste na apresentação das idéias numa medida exata, de forma precisa, objetiva, sem pormenores excessivos, sem palavras desnecessárias, ou seja, sem redundâncias.

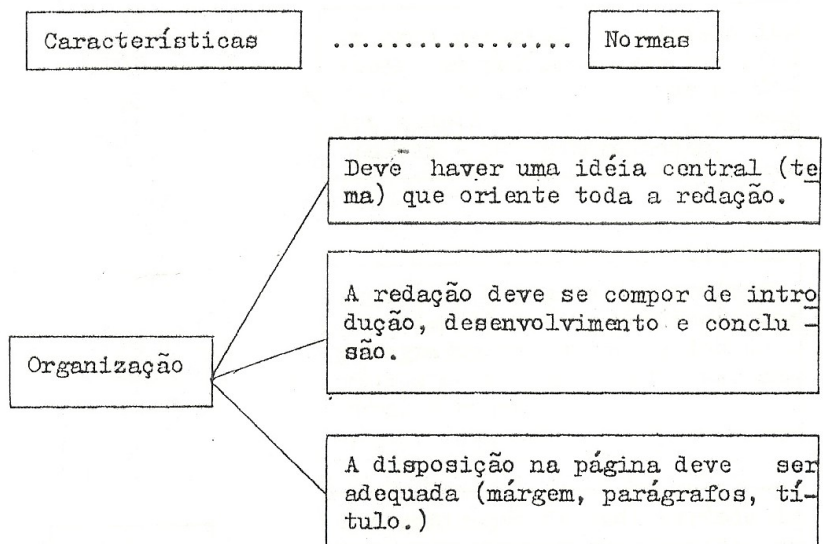
Retornando às meta-regras propostas Charolles, observamos que as substituições lexicais, elementos da meta-regra de repetição, implicariam na ausência de redundâncias. Entretanto, servimo-nos, neste trabalho, da noção de repetição, não no sentido econômico, indicado pelo autor, mas antes, pelo seu reverso, como o fez Maria Tereza Fraga Rocco, ou seja, trabalhamos sobre ocorrências onde

a redundância, a repetição pura e simples não se configuram, em absoluto, como componentes coesivos do texto, visto que não acrescentam a esse texto as cargas de informação semântica necessárias para a progressão discursiva ; trata-se de um tipo de repetição que torna o discurso, circular, tautológico." (20: pp.56 - 57)

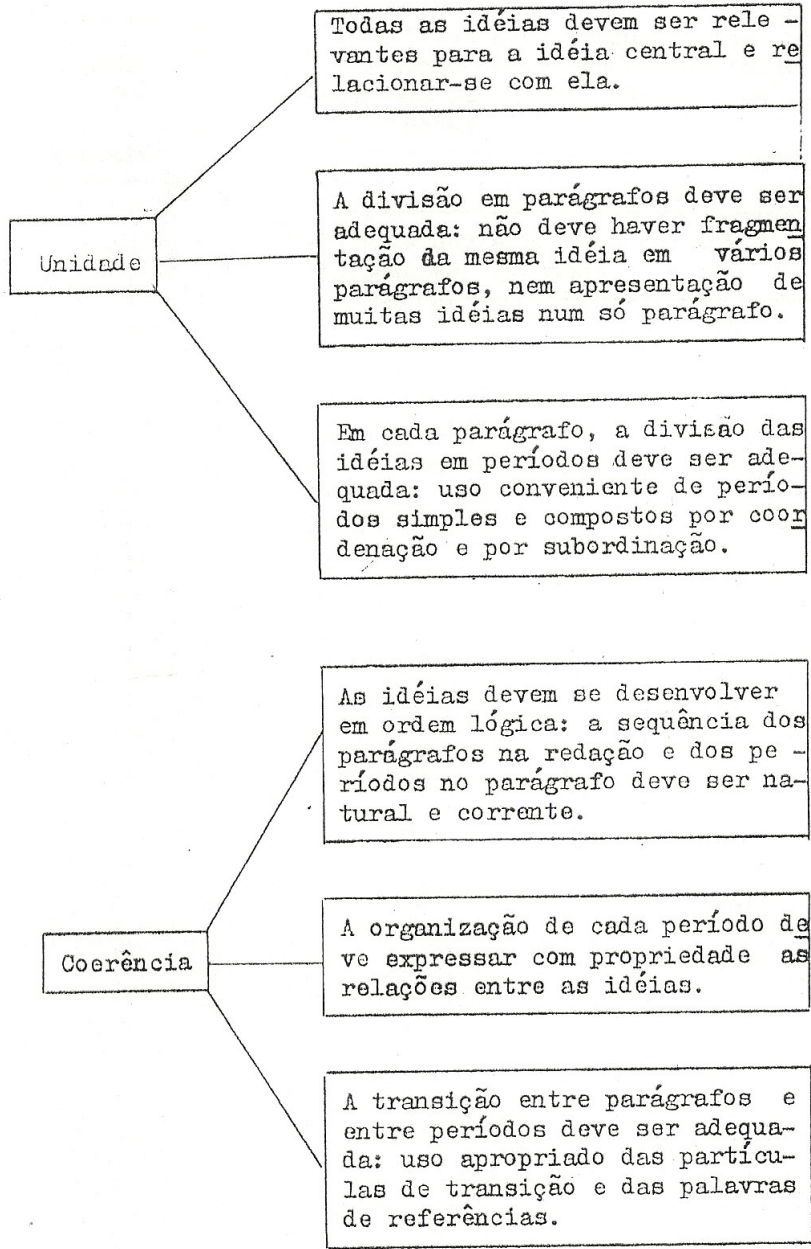
Sintetizando, apresentamos um esquema referente às características formais de um texto e às normas que as regem.

Esquema 2

Características formais do texto.⁽¹⁰⁾

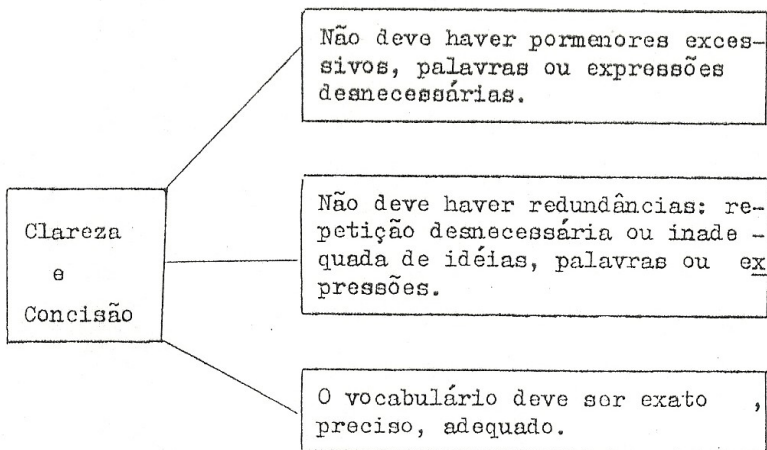


(10) Adaptado do livro "Novo português através de textos - livro do professor, de Magda Soares - Volume 2.



Características

Normas



ANEXO 3

2.- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estudo "Orality and Literacy: From the savage mind to ways with words", GEE (1986) aborda a questão do letramento, afirmando ser este "um conjunto de práticas discursivas, isto é, modos de usar a língua e fazer sentido tanto na fala como na escrita" (p. 719). Tais práticas discursivas não se limitam aos eventos de comunicação via texto escrito, elas permeiam também as formas orais de uma sociedade letrada" (Kleiman, 1990: 02). Um exemplo de um evento de letramento é uma reunião convocada a partir de um aviso divulgado por escrito e que não foi compreendido pelos destinatários. A função da reunião será a de estabelecer o real significado do aviso, ou seja, quais as procedências que deveriam ter sido tomadas a partir dele. Esta situação caracteriza um evento de letramento, embora o meio que possibilite a interação entre os participantes da reunião não seja o gráfico, mas o auditivo.

Sobre os eventos de letramento, HEATH (1982, 1983) verificou através de pesquisas etnográficas em diferentes comunidades do Sudeste dos Estados Unidos, como os pré-escolares e os adultos, dessas comunidades, compreendiam o material escrito que os circundava nos diversos eventos de letramento. Esses eventos são definidos por esta pesquisadora como sendo uma situação em que uma ou mais pessoas interagem ao acionarem os seus processos interpretativos acerca de um determinado material escrito, podendo ser vistos também como uma sequência de ação na qual há produção e/ou compreensão do material escrito.

HEATH verificou, ainda, que as atitudes em relação ao letramento são socialmente determinadas e diferem de comunidade em comunidade. Isto caracteriza a existência de diversos tipos de letramento, o que dá ao mesmo a característica de ser "necessariamente plural" (GEE, 1986-).

Apesar de o letramento ser plural, as nossas escolas não reconhecem esta pluralidade e elegem as práticas discursivas comuns à classe dominante como sendo universais e naturais, perpassando aos escolares a visão ideológica de que a aquisição dessas práticas representa a ascensão sócio-econômica em nossa sociedade.

A respeito desta visão ideológica, autores como GNERRE (1986) e OSAKABE (1988: 149-152) alertam para o fato de que a promessa de um mundo novo se frustra para aqueles que não pertencem às classes sociais dominantes, já que a escrita acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte das camadas sociais que por condições de privilégio mais a manipulam. Direito apenas de camadas favorecidas por processos particulares de educação, a escrita guarda não por essência, mas por razão estratégica, marcas dessas mesmas camadas.

Na realidade, o letramento escolarizado tem servido apenas para fazer com que a grande parte da população mergulhada na oralidade abandone valores e formas de comportamento "pré-industrial" e se torne mais disponível para processos de industrialização. Este modelo de letramento é voltado ao comportamento e distanciado da consciência, à semelhança de esquema industrial de produção: rápido, automático e redundante.

Dessa forma, esse modelo de letramento funciona apenas como um instrumento de socialização e serve como meio de manter a seleção contínua dos membros na estratificação social. Neste sentido, GRAFF (1979) confirma que o letramento escolarizado não é vantajoso para os trabalhadores, no sentido de se obter poder e melhor renda.

É cabível então o seguinte questionamento: estaria o letramento escolarizado instrumentando o indivíduo para a própria vida e franqueando-lhe possibilidades de sobrevivência que de outro modo lhe estariam vedadas? SILVA (1986: 47) procura responder a esta questão, afirmando que "a escola democrática no Brasil é uma farsa, porque supostamente compromissada

com os interesses das classes populares, jamais abandonou e rompeu com sua origem burguesa e jamais deixou de atender aos interesses e à lógica do capitalismo". Assim é que, segundo KLEIMAN (1990: 04), os indivíduos se sentem inseguros em relação à escrita, lêem pouco e quase nunca escrevem e, apesar dos longos anos que passam na escola sofrem humilhações quando se deparam com eventos de letramento no seu dia-a-dia.

STREET (1984, apud GEE, 1986) contrapõe ao letramento escolarizado um "modelo ideológico" no qual o letramento é visto "em termos das práticas sociais concretas e das visões ideológicas nas quais diferentes expressões culturais de letramento estão enraizadas". O autor mostra que qualquer tipo de letramento só vai ter conseqüências quando agir juntamente com um amplo número de outros fatores sociais, incluindo as condições econômicas e políticas de um grupo social ou cultural.

O letramento, da forma como foi apresentado por STREET, contribui para a formação de "indivíduos funcionalmente letrados; isto é, indivíduos capazes de utilizarem a linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia este tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação" (KATO, 1986 : 07).

Como a escola, na nossa sociedade, é a instituição responsável pela formação de mão-de-obra especializada, é imprescindível que a mesma incorpore urgentemente a perspectiva de letramento ^{nas} suas atividades pedagógicas para que tenham condições de formar indivíduos que possam interagir em igualdade de condições com os eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade.

ANEXO 4

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em função dos objetivos definidos na introdução desta monografia, o quadro teórico que orienta a presente pesquisa é formado por contribuições advindas da Lingüística e da Lingüística Aplicada para a metodologia do ensino de língua. Os conhecimentos abordados sobre Transformação de saberes, Efeito retroativo e Reflexão sobre língua e ensino de gramática são pertinentes para a compreensão dos resultados obtidos, pois os objetos de ensino sofrem transformações nas diversas instâncias de sua elaboração.

Assim, os documentos parametrizadores do ensino de língua transformam os conhecimentos produzidos na pesquisa lingüística, inserindo orientações para o ensino desses conhecimentos, agora transformados em objetos de ensino. Na instância de elaboração de materiais didáticos, esses objetos de ensino são construídos segundo uma concepção de língua que poderá estar mais próxima ou mais distanciada da concepção que orienta os documentos oficiais. Na instância da sala de aula, esses objetos de ensino sofrem transformações pelo professor, em função da sua formação, da sua experiência docente e sobretudo das condições de trabalho.

Nessa perspectiva, o efeito retroativo que se espera para o nível médio de ensino, advindo de uma orientação nacional para o ensino de conhecimentos lingüísticos, sinalizada nos documentos parametrizadores, ou mesmo numa orientação local, como é o caso da instância universitária, nem sempre se faz presente na sala de aula.

2.1. Transformações de saberes

As teorizações de Chevallard (1991) sobre transposição didática no quadro dos sistemas escolares serviram de base para diversas pesquisas. Bronckart e Giger (1998) discutem amplamente sobre a história e as perspectivas da transposição didática, abordando o tema desde a década de

70 até os estudos iniciados após Chevallard. Os autores sinalizam para a urgência de um conceito para transposição didática e destacam, de acordo com o sociólogo Michel Verret, que toda prática de ensino de um dado objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto caracterizada por processos de transmissão de saberes constituídos de práticas distintas de aprendizagem, em que são mobilizados saberes específicos.

Para um melhor entendimento deste conceito, citamos a definição de Bordet (1997), para quem a transposição didática pode ser entendida como um caso especial da transposição de saberes: trata-se de uma assimilação de novos saberes das diversas áreas do conhecimento e de sua reconstrução, para que sejam inseridos no sistema escolar. De fato, a transposição associa-se à idéia de aplicação de conhecimentos precedentes para a aprendizagem de um novo conceito, neste sentido é que subsiste o caráter da evolução cognitiva.

Bordet (op. cit) observou que a sala de aula é uma instância de produção de conhecimento de natureza didática, onde o ato de ensino/aprendizagem envolve três pólos fundamentais para a produção do saber: o professor, o aluno e o saber transmitido (conteúdo específico da disciplina). Na interação entre esses três elementos, o saber do professor, obtido durante o seu processo de formação profissional, é mobilizado para que ele possa transcender sobre o conteúdo abordado em sala de aula. No entanto, em sua prática efetiva, o professor necessita mobilizar também outros conhecimentos: aqueles advindos do livro didático utilizado e aqueles que os seus alunos já possuem. Desta forma, o professor produz adaptações ao conteúdo ensinado e o resultado é que os conhecimentos científicos, em nosso caso, as noções teóricas advindas da lingüística e da lingüística aplicada, são reconstruídas para a prática escolar.

Bordet (op.cit.) observa que o estudo das transformações sofridas pelo objeto de ensino nos permite visualizar as suas fontes de influências, ou seja, o conjunto de saberes advindos da esfera científica e também de outras áreas do conhecimento humano que contribuem para a redefinição e reformulação de aspectos conceituais. Este conjunto de influências que conduzem o aprimoramento de todo o sistema didático denomina-se *noosfera*.

Vinculadas à noosfera, as transformações de saberes servem como recurso facilitador da aprendizagem. Deste fato decorre a classificação de transposição didática em dois níveis: *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro revela-se um problema durante a aprendizagem, pois estuda-se um determinado objeto sem uma referência ao seu contexto significativo, ou seja, o objeto é ensinado sem que haja necessariamente vínculos com aplicações compreensíveis para o aluno; o segundo nível dispõe de uma aprendizagem mais satisfatória, pois o objeto é estudado em um contexto amplo, em que a teoria pode ser aplicada e assimilada pelo aluno de modo involuntário.

Portanto, atenta-se para a importância de uma *vigilância didática*, assim como enfoca Paes (2001), pois uma teoria, quando deslocada do seu ambiente de aplicação, perde o seu valor significativo para a vida acadêmica e profissional do indivíduo. Portanto, faz-se necessária uma atenção regular durante o trabalho docente, exige mencionar as relações estabelecidas entre as fontes de referência e a prática pedagógica, a justificativa autêntica do saber científico presente no currículo do saber escolar.

2.2. O conceito de Efeito retroativo

Dentre as teorias da área da Educação e da Linguística Aplicada, a crença de que a avaliação exerce influência no ensino é bastante antiga, porém, o conceito de Efeito retroativo, originado do inglês 'washback' ou 'backwash', ainda está sendo pouco compreendido, pois durante anos este tema não foi muito estudado em pesquisas.

Scaramucci (2004) destaca os vários conceitos para a expressão: para alguns autores refere-se às relações entre avaliação e aprendizagem, para outros, a influência ou impacto da avaliação no ensino/aprendizagem. A autora segue este segundo conceito e afirma que o termo designa o impacto ou influência que exames ou testes e avaliações em geral exercem potencialmente nos processos educacionais (metodologia adotada) seus

participantes (professores, alunos e demais envolvidos) e produtos do ensino e aprendizagem (conteúdo a ser ensinado) (p. 203).

Autores como Alderson e Wall, abordados nos estudos de Lanzoni (2004), explicam que o conceito para o termo efeito retroativo sugere que testes e avaliações acarretam, por influência, efeitos no ensino e aprendizagem restritas apenas a sala de aula, enquanto que a idéia de impacto refere-se aos efeitos que testes têm nas pessoas, política, sistema educacional, sociedade, etc, ou seja, o impacto dentro de um contexto mais amplo.

Para Correia (2003), em sua tradução de Pearson, o efeito retroativo define-se como sendo um conjunto de atitudes, comportamentos e motivações que precedem exames avaliativos. Os sujeitos envolvidos, geralmente professores, alunos e pais, costumam agir de determinada forma antes da realização de provas importantes para a sua vida profissional. Assim, observamos o poder exercido pela avaliação nos participantes e na sociedade em geral.

Os conceitos apresentados, além de complexos, ainda envolvem algumas dimensões passíveis de observação em dados empíricos de pesquisas sobre o tema: *intensidade*, o efeito retroativo pode ser forte, quando determina todos os exercícios e atividades promovidas em sala de aula ou todos os sujeitos envolvidos nesta instância, ou fraco, quando afeta parte da aula e alguns professores e alunos; *extensão*, pode ser curta, quando a influência do exame só ocorre até a sua realização, ou longa, quando a influência continua, mesmo após a aplicação do exame; e *valor*, positivo, quando o objetivo almejado pelo exame é alcançado, ou negativo, quando a meta do exame não é atingida.

Relacionando esta última dimensão à presente pesquisa, supomos que o concurso vestibular UFCG, sendo um dos mais importantes dentro do contexto da cidade, por ser uma instituição federal, acarreta valores tanto positivos quanto negativos. A influência positiva seria a vigilância cuidadosa em que os professores teriam sobre a abordagem dos conteúdos, do mesmo modo que, no intuito de obter um bom resultado no exame, os seus alunos estariam mais atentos às aulas. Por outro lado, as influências negativas seriam aquelas em que os professores, tementes por seu desempenho mediante a instituição na qual trabalha, que visa qualificar para aprovar, se prenderiam a ensinar os

conteúdos do teste em específico, enquanto que os alunos estariam se detendo em aprender apenas para o concurso, gerando neles uma certa ansiedade que possivelmente interferiria no seu desempenho no dia da avaliação.

No contexto brasileiro o vestibular tem uma longa tradição na importância para as orientações curriculares da escola, em especial as de ensino médio. Scaramucci (op.cit), ao realizar uma pesquisa sobre o efeito retroativo dos exames vestibulares de inglês na UNICAMP, concluiu que o impacto que este exerce sobre os professores e suas práticas referem-se à abordagem do conteúdo a ser ensinado (produto), que durante abordagem em sala de aula passou a ser melhor detalhado na explicação, porém, estas inovações educacionais não se deu de maneira automática, pois na prática pedagógica as crenças e a formação do professor interferem diretamente em sua aula. A sugestão deixada é que durante a formação do profissional ele seja levado a refletir e teorizar sua prática a partir de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos.

A autora destaca um comentário do jornal Folha de São Paulo em que se observa uma crítica a total influência do vestibular USP nas escolas de ciclo médio, que adotam o conteúdo programático da prova como parâmetros curriculares para o ano letivo. Esta situação é indesejável, pois reorienta o trabalho educativo do professor, que passa a lecionar, não mais para a vida pessoal e profissional do aluno, mas para uma disputa comercial em que o candidato precisa derrubar os seus concorrentes para obter uma vaga no ensino superior, visto agora como fonte de obtenção de renda, com o surgimento crescente de cursos especializados na preparação de alunos para o ingresso nas universidades.

Portanto, considerando que o concurso vestibular UFCG é um processo de caráter seletivo e classificatório, primordial ao candidato que deseja uma vaga no ensino superior, acredita-se que este exame tem alta relevância e pode causar um efeito retroativo no sistema educacional das escolas de ensino médio, no produto de ensino-aprendizagem e em especial nas atitudes e motivações de professores e alunos.

2.3. Reflexão sobre a língua: dos estudos teóricos às orientações oficiais para o ensino de gramática no ensino médio.

O conhecimento acumulado, a partir das duas últimas décadas do século XX, sobre as noções de língua, texto, discurso e gramática e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, vem mostrando um novo paradigma para o ensino do componente gramatical, visto hoje como reflexão sobre a língua, nas perspectivas descritiva, normativa e teórica (Geraldi, 1996; Costa Val, 2002; Travaglia, 2004, entre outros). A principal contribuição desses estudos tem sido a de que a reflexão sistemática, a ser desenvolvida na escola, deve ser sensível não apenas à forma lingüística, mas também ao contexto e à ação dos interlocutores. Trata-se de efetivar para os alunos condições que favoreçam o desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas, bem como o exercício da cidadania, na medida em que são incentivados a sistematizar os conhecimentos sobre a língua, contemplando a visão de língua como ação pela qual os falantes constroem suas identidades sociais, marcam posições ideológicas, exercem poder sobre os outros, acentuando desigualdades sociais.

Referindo-se à prática de ensino de Língua Portuguesa centrada no estudo dos conteúdos gramaticais, defende Geraldi (op.cit.) que este estudo deve ser visto como um suporte sistemático resultante dos conhecimentos adquiridos na reflexão sobre o uso lingüístico necessário para o aperfeiçoamento do desempenho comunicativo do aluno. Esta perspectiva do estudo gramatical, todavia, ainda não está presente na prática efetiva de sala de aula, pois o livro didático apresenta uma seqüenciação anual de conteúdos que dificilmente oferecerá aos alunos uma visão reflexiva sobre a realização das atividades lingüísticas. Geraldi afirma ainda que a escola tem investido erroneamente na idéia de que, ensinando a Língua Portuguesa através do conhecimento da sua descrição, estaria ela melhorando o desempenho dos seus alunos no uso da língua.

Como alternativa, Costa Val (op.cit) propõe "inverter o caminho, para vencer o abismo", o professor deverá deixar o caminho tradicional teoria-

exemplo-exercício e seguir o percurso prática/teoria, fazendo com que o ensino reflexivo de Língua Portuguesa seja satisfatório para os alunos, pois estará fundamentado na língua como objeto de estudo e no exercício significativo do ensino e da aprendizagem.

Para Travaglia (op.cit.), o ensino de gramática, relacionado com a produção de textos e com o léxico/vocabulário, promove um ensino pertinente para a vida das pessoas, leva o professor a ser capaz de atuar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Porém, este tipo de ensino encontra dificuldades no que se refere à novidade que representa para os professores, pois a tradição de ensino da língua impede que o trabalho docente seja fundamentado em uma gramática de base reflexiva.

Esse novo paradigma de reflexão sobre a língua produzido no âmbito dos estudos lingüísticos vem influenciando a orientação para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde a década de 80, com as contribuições das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC, 1986), que já propõe o ensino de Língua Portuguesa fundamentado em três práticas: de *leitura* e de *análise* de textos, que se interligam à unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade do aluno; e de *análise lingüística*, referente à reflexão lingüística e paralela à leitura, quando esta deixa de ser mecânica e passa a ter um caráter comunicativo satisfatório, interage com o autor relacionando as suas próprias vivências e compreensões de mundo.

Na década de 90, a orientação para o ensino de gramática tem continuidade nas versões dos *Parâmetros Curriculares* destinados ao ensino fundamental e médio. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* (1997 – 1ª a 4ª série e 1998 – 5ª a 8ª série) é apresentado, com algumas orientações didáticas, o item “Análise e reflexão sobre a língua” como um dos eixos estruturadores do ensino de Língua Portuguesa centrado no texto, porém, estas orientações não são suficientes para a sua compreensão e utilização em sala de aula.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM, 1999), encontramos a afirmação de que a perspectiva dos estudos gramaticais na escola ainda está centrada no entendimento da nomenclatura gramatical, e

de que esta perspectiva é o grande problema da gramática ensinada na escola. Nos PCNEM +, complementação de 2002, no item “Competência gramatical” enfatiza-se o ensino de gramática como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências – a interativa e a textual. A proposta é de desenvolver nos alunos competências gerais de “representação e comunicação”, “investigação e comunicação” e “contextualização sócio-cultural”; e competências e habilidades sobre unidades temáticas específicas, ligadas às situações de uso.

Para a operacionalização, na instância oficial, das idéias defendidas nos PCNEM, o MEC, através da Secretaria de Ensino Médio, instituiu, em 2005, o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM). Neste processo de avaliação, são levantados critérios relativos aos componentes do ensino de língua materna. Dados os objetivos da presente pesquisa, selecionamos os critérios de análise lingüística e reflexão metalingüística para a análise do *corpus* (cf. Anexo B).