

ANA CRISTINA SALVIATO SILVA

**A MARCA *PORQUE* NOS TEXTOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA
PARA ATIVIDADES EPILOGÜÍSTICAS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras (Área de concentração em Lingüística e Língua Portuguesa)

Orientador: Prof^a.Dr^a. Leticia Marcondes Rezende.

ARARAQUARA

2007

Salviato-Silva, Ana Cristina

A marca \"porque\" nos textos escolares: uma proposta para
atividades epilingüísticas / Ana Cristina Salviato-Silva. – 2007

182 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: Lectícia Marcondes Rezende

1. Lingüística. 2. Ensino da Língua. I. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA CRISTINA SALVIATO SILVA

**A MARCA *PORQUE* EM TEXTOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA PARA
ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS**

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Letícia Marcondes Rezende

2º Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Cristina Romero Lopes

3º Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Marília Blundi Onofre

4º Examinador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

5º Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Vanice Maria Oliveira Sargentini

Araraquara, 01 de agosto de 2007.

Ao Marcos, por todo o amor e compreensão dedicados.

Ao Jônatas, pela doçura.

E ao Davi, que nasceu junto com a tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os milagres.

Ao Marcos, meu marido, que só não fez o trabalho por mim, mas cuidou de tudo para que ele se realizasse.

Àqueles a quem pude confiar meus filhos nos momentos em que precisei de isolamento.

A minha família, que me deu apoio e forças para cumprir os compromissos acadêmicos.

A Letícia, minha orientadora, pelas oportunidades, confiança e paciência.

A minha irmã Sandra, que sempre tem a palavra certa na hora certa.

A amiga Cristiane, com quem dividi as angústias do trabalho.

Aos colegas e alunos da Escola Estadual Prof^a. Egle Lupporini Costa, onde mais aprendi do que ensinei.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, pois fazem parte da minha história.

Meu professor de análise sintática

*Meu professor de análise sintática era o tipo de sujeito
inexistente.*

Um pleonasma, o principal predicado de sua vida,

Regular como um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,

ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito

assindético de nos torturar com um aposto.

Casou-se com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para os EUA. Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,

Conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

Paulo Leminski

RESUMO

O trabalho apresenta uma proposta de relação entre análise lingüística e práticas de ensino, pautando-se na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, do lingüista Antoine Culioli. O objeto central de análise é a marca *porque* em enunciados recolhidos de textos escolares. Em um primeiro momento, realizou-se um apanhado crítico de alguns estudos referentes à marca *porque*. Observa-se que esses estudos concentram-se na classificação e nas descrições de uso do marca. Em um segundo momento, foram feitas as observações dos enunciados a partir da perspectiva teórica proposta. A análise concentrou-se na compreensão dos mecanismos de linguagem subjacentes ao uso da marca *porque*. Esses mecanismos constituem invariantes que são responsáveis pelo uso empírico da marca, tanto nas orações coordenadas quanto nas orações subordinadas. O trabalho questiona os métodos escolares vigentes para o ensino das conjunções, os quais se restringem ao aprendizado da nomenclatura gramatical. Esta tese defende a idéia de que as conjunções – e outros conceitos gramaticais – podem ser apreendidos com mais eficiência se ensinados por meio de atividades epilingüísticas. Com base no exemplo de análise da marca *porque*, o estudo propõe algumas atividades que incentivam o trabalho epilingüístico para o aprendizado das conjunções.

Palavras-chave: conjunções. marca porque. operações enunciativas. atividade epilingüística.

ABSTRACT

This paper presents a proposal of relation between linguistic analysis and the educative practicals. The analysis is based on Antoine Culioli's theory. Culioli shows, in his theory, some studies about the Predicative and Enunciative Operations. The main object of this analysis is the mark "porque" used by students and it was collected on brazilian school texts.

In a first moment, this paper realizes a critical studies about the mark "porque" and, the goal of these studies is the description and the classification of their uses. In a seconde moment, from the perspective of Culioli's theory, the brazilian school texts were studied. The analysis concentrades in the understanding the uses of language mechanisms presents when a speaker uses the mark "porque". These language mechanisms are not variable and they are responsable by the real use of the mark "porque" on the coordenate clauses and subordinated clauses.

The work questions the educational methods used on the schools to learn the conjunction, because the educational methods learn, only, grammatical nomenclature. However, this paper shows that conjunctions and other grammatical concepts can be learned, with more efficiency, using to this the epilinguistic work to the learning of the conjunctions. This study proposes some activities that encourage the epilinguistic work to the learning of the conjunction throught the examples of the analyses of the mark "porque".

Key words: conjunctions; mark "porque"; enunciative operations; epilinguistic activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DO ENSINO PARA A PESQUISA	17
2 A TEORIA DAS RELAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS - FUNDAMENTOS	22
2.1 Introdução.....	22
2.2 Linguagem e línguas naturais	24
2.3 A atividade epilinguística	26
2.4 Atividades linguagísticas	30
2.4.1 A representação	30
2.4.2 A referenciação	32
2.4.3 A regulação	34
2.5 O enunciado	35
2.6 Atividades Linguísticas.....	37
2.6.1 Relação primitiva – a Léxis.....	37
2.6.2 A relação predicativa.....	39
2.6.3 A relação enunciativa	41
2.7 Operações de orientação (repérage)	42
2.8 Operações de determinação.....	43
2.8.1 A quantificação	43
2.8.2 A qualificação	44
2.8.3 As modalidades	44
2.8.4 O aspecto	45
2.9 Noção e domínio nocional.....	46
2.9.1 A fronteira de um domínio	47
2.9.2 A noção	48
2.9.3 Ocorrência.....	49
2.9.4 O tipo.....	50
2.9.5 O atrator	50
2.9.6 Discreto – denso – compacto.....	52
3 DEFINIÇÕES PARA A MARCA <i>PORQUE</i>	54
3.1 Dos estudos diacrônicos às gramáticas tradicionais.....	54
3.2 Napoleão Mendes de Almeida	57
3.3 Pasquale & Ulisses.....	59
4 A MARCA <i>PORQUE</i> NA GRAMÁTICA DE USOS: AS VARIÁVEIS	62
4.1 A abordagem da Gramática de Usos	62
4.1.1 As construções com relação causal entre predicacões ou entre proposições	69

4.1.2	As construções com relação causal entre atos de fala	71
4.1.3	O uso dos modos e tempos verbais nas construções causais	72
5	AMBIGÜIDADES DA ANÁLISE TRADICIONAL.....	79
5.1	Como chegamos aos “porquês”.....	79
5.2	Aplicando as regras.....	82
6	ANÁLISE DA MARCA <i>PORQUE</i>: BUSCANDO INVARIANTES	110
6.1	Enunciado 1:.....	110
6.2	Enunciado 2.....	124
6.3	Enunciado 3.....	131
6.4	Enunciado 4.....	138
6.5	Enunciado 5.....	142
6.6	Enunciado 6.....	147
6.7	Observando as invariáveis.....	150
7	DA PESQUISA PARA O ENSINO.....	154
7.1	Os exercícios tradicionais	155
7.2	Apresentando Atividades Epilingüísticas.....	159
7.2.1	Atividades propostas	160
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos é o resultado de reflexões desenvolvidas ao longo de nossa trajetória acadêmica e, mais recentemente, profissional. Trata-se, por um lado, do estudo específico de uma marca lingüística e, por outro, do aproveitamento dos resultados no ensino da Língua Portuguesa.

Assim, em oposição à pesquisa lingüística que tem fim em si mesma, procuramos fazer em cada análise uma tentativa de compreender e explicar alguns mecanismos de linguagem como se estivéssemos em uma sala de aula, desvendando, juntamente com os alunos, as operações que uma conjunção pode acionar quando a inserimos na construção dos enunciados.

O objeto de análise escolhido foi a marca “porque”. Nosso objetivo principal é descobrir os mecanismos de linguagem subjacentes ao uso da marca “porque” e a noção de causalidade que a caracteriza. Assim, três metas específicas norteiam nossa busca: a primeira é observar como é estabelecida a noção de causalidade nos enunciados com a marca; a segunda, é analisar como se dá a relação entre conjunção e domínio nocional para que a noção causal se estabilize; e a terceira, descobrir quais operações envolvem esse processo.

A causalidade a que nos referimos não pode ser entendida apenas como a relação de causa e efeito encontrada nas orações subordinadas causais. Referimo-nos a toda manifestação lingüística do conceito filosófico dado pelos dicionários que entende a causalidade como a relação entre dois acontecimentos ou estado de coisas, fatos ou objetos, observada quando o surgimento do primeiro induz, origina ou condiciona a ocorrência do segundo. Desse tipo de relação expressa pela língua, interessam-nos aquelas construídas com a marca “porque”.

Algumas hipóteses motivaram nosso estudo. A primeira hipótese é a de que as gramáticas e, conseqüentemente, os livros didáticos restringem o estudo da marca “porque” à apresentação de listas de classificação. Assim, o que se tem a respeito é a citação da marca quanto à sua posição na oração: ela é considerada ora conjunção coordenada explicativa, ora conjunção subordinada causal. As características oracionais que distinguem uma classificação da outra são tão tênues, que as próprias gramáticas admitem a dificuldade de distinção. A segunda hipótese

é a de que a marca “porque” intensifica as relações de alteridade na construção do enunciado. Ela faz emergir o diálogo entre o eu e o outro por meio de processos de ambigüização e desambigüização. A terceira hipótese, decorrente da segunda, é de que “porque” indica que o percurso enunciativo parte do dado geral para o particular, ou seja, o sujeito enunciador se apropria da informação posterior à marca e a dá como nova.

Em relação ao *córpus* escolhido, optamos por textos de alunos pelo fato de apresentarem, além das ocorrências padrão, um uso criativo da marca, muitas vezes bem próximo à espontaneidade da fala. Os textos escolares –apesar de escolares – apresentam usos, muitas vezes, não amparados pela gramática. Essas formações, consideradas desvios ou erros, oferecem pistas importantes para o trabalho de pesquisa. Para o nosso trabalho, elas favorecem a observação de mecanismos de gênese, que são características invariáveis que possibilitam a variação. Podemos citar como exemplo o que ocorre com a marca “então”, foco de nosso trabalho no Mestrado: a marca apresenta como característica invariável o acionamento de operações de orientação que indicam que se deve retornar ao termo anterior para, em seguida, estabelecer uma identificação. Trata-se de uma operação comum a todas as possibilidades de uso da marca, inclusive as não citadas nas gramáticas. A partir dessa operação de gênese, são possíveis as várias funções que a marca assume no enunciado construído, como nos seguintes: “*A babá chegou, então podemos sair*”, em que a marca “então” é classificada como conjunção coordenada conclusiva; “*Em 2005, o então governador de S. Paulo inaugurou a nossa escola*”, em que a marca é classificada como advérbio e, ainda, “*Então, entre!*”, uso da marca não comentado pelas gramáticas. Enfim, todo tipo de manifestação da marca “porque” nos textos dos alunos será considerado em nossas análises.

O trabalho proposto não se limitará a descrever uma marca lingüística, mas procurará mostrar que cada formalização gramatical corresponde a uma dada intenção enunciativa. Assim, não trabalharemos com polarizações como significado e significante, léxico e gramática, mas com a articulação desses valores, o que significa pensar na articulação entre linguagem e línguas naturais.

A proposta teórica que permeia esse estudo pressupõe a importância dessa articulação. A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), desenvolvida por Antoine Culioli, concebe a linguagem como uma atividade de

produção de significação desenvolvida por interlocutores em interação, a qual manifesta-se por meio da língua. Esta, é compreendida como um sistema lingüístico de representação responsável por veicular a linguagem. A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas propõe uma gramática de produção lingüística. Segundo Culioli, a significação é gerada em uma relação dinâmica entre interlocutores e mundo e é representada por arranjos léxico-gramaticais responsáveis pela significação produzida. A gramática, portanto, também é dinâmica e se deixa compor de diferentes maneiras para se chegar ao sentido que se quer criar. Assim, se a significação é fruto das relações gramaticais, léxico e gramática estão vinculados e não podem ser considerados a partir de valores estanques.

Ocorre, porém, que as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa ainda persistem na polarização desses valores. A docência na área nos mostra que, apesar de todas as reformas metodológicas pelas quais a escola vem passando nas últimas décadas, o ensino de língua continua pautado no trabalho desarticulado entre gramática e texto. A “gramática do texto” trabalhada em sala de aula nada mais tem sido do que a retirada de trechos de textos literários ou da mídia para uma posterior análise gramatical, em que os alunos identificam a classe das palavras extraídas, classificam sintaticamente o tipo de oração utilizada, aprendem acerca da pontuação ou acentuação empregados nos termos etc. Da mesma forma, quando se fala em “produção”, entende-se a exploração criativa de um tema, feita nos padrões da tipologia textual exigida (narração ou dissertação) e escrita que obedeça a norma culta.

Considerando essas questões, pretendemos ampliar o foco de nosso trabalho para uma análise lingüística que contribua para uma gramática de produção e, conseqüentemente, para uma mudança de postura no ensino de língua. Quando dizemos produção, referimo-nos a uma prática pedagógica que insira o sujeito (professor e aluno) como construtor do enunciado. Nossa metodologia de análise procurará mostrar que para compreender as marcas da língua é necessário compreender os mecanismos de linguagem, considerando um percurso de imprevisibilidades e operações constantes de ambigüização e desambigüização. Para que esse percurso seja visível, mostraremos a necessidade de, na sala de aula, os interlocutores atuarem em um papel central, pois acreditamos que, à

medida que realizarem as operações de construção da significação a partir do lugar que se identificam como sujeito, eles identificarão também o outro e o mundo.

Portanto, estaremos concomitantemente à análise da marca “porque”, remetendo-nos a questões que, ao nosso ver, comprometem o êxito do ensino das conjunções. Assim, nosso foco estará, ora centralizado na marca “porque”, ora estendido ao ensino desta e das demais conjunções. Para tanto, estruturamos nosso trabalho em sete capítulos.

No primeiro capítulo, *Do ensino para a pesquisa*, apresentamos o contexto em que a pesquisa teve início. Considerando nossa condição de doutoranda e professora da escola pública, iniciamos fazendo uma reflexão subjetiva acerca dos desencontros entre as pesquisas lingüísticas e o ensino. Procuramos, ainda, mostrar que apesar da variedade de modelos e materiais didáticos que o professor tem à disposição, a categorização gramatical continua sendo o objetivo principal do ensino de línguas. Conscientes da ineficiência dessa prática de estudo, expusemos nosso desejo de mostrar que há maneiras mais construtivas de se compreender a língua, o que exemplificaremos por meio do estudo da marca “porque”.

No segundo capítulo, *A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas - Fundamentos*, expusemos os preceitos do modelo teórico proposto pelo lingüista Antoine Culioli, no qual nos fundamentamos para o desenvolvimento deste trabalho. Apresentamos a concepção de Culioli acerca de língua, linguagem e enunciado. Abordamos os conceitos principais que orientam a análise nessa perspectiva, os quais são utilizados para a observação de nosso *cópus*. Além de Culioli, citamos outros pesquisadores que vêm desenvolvendo seus trabalhos nessa linha teórica, cujas obras contribuiram para nosso amadurecimento na reflexão.

No terceiro capítulo, *Definições para a marca “porque”*, apresentamos um trajeto diacrônico da marca “porque”, observando as variações da marca “que”, que desde o português arcaico encontra-se em uma zona limítrofe entre a coordenação e a subordinação. Na seqüência, discutimos a abordagem dada à marca “porque” por duas gramáticas normativas: a de Napoleão Mendes Almeida (1911), obra tradicional freqüentemente reeditada e presente em quase todas as bibliotecas escolares; e a de Pasquale e Ulisses (1999), autores conhecidos na mídia por produzirem uma obra moderna que dispõe de muitos recursos visuais. Procuramos apresentar o enfoque dado pelos autores e ressaltar os pontos que julgamos

problemáticos para o estudo e para o ensino, tanto da marca em questão, quanto das outras conjunções.

No quarto capítulo, *A marca “porque” na Gramática de Usos: as variáveis*, apresentamos a abordagem dada às construções causais na Gramática de usos, de Neves (2000). É uma perspectiva que também se opõe aos moldes da gramática tradicional, mas mantém seu foco na descrição das múltiplas funções que uma marca lingüística pode ter na língua, ou seja, concentra-se no estudo das variáveis. Julgamos interessante a inclusão deste capítulo, considerando que em nossa abordagem, procuraremos encontrar as invariantes dinâmicas que são as responsáveis pela organização desse empírico variável que a Gramática de Usos tão bem descreve.

No quinto capítulo, *Ambigüidades da gramática tradicional*, apresentamos nosso material de análise e o processo utilizado para seu levantamento. Em seguida, consideramos a dificuldade admitida pelos gramáticos de classificar as orações com a marca “porque” em coordenadas explicativas ou subordinadas causais. Em um exercício prático, seguimos as orientações dadas aos alunos e aplicamos as regras sugeridas por Kuri (1973) para a distinção dessas orações. Constatadas as ambigüidades, questionamos a eficiência do ensino pautado na classificação gramatical e, principalmente, dos resultados que essa postura alcança para a compreensão das marcas lingüísticas.

No sexto capítulo, *Análise da marca “porque”: buscando invariantes*, procuramos observar os mecanismos que a marca “porque” opera no enunciado. O fato de nossa perspectiva de estudo buscar as invariantes da marca por meio da manipulação dos enunciados, dispensa a necessidade de apresentar no trabalho um número extenso de análises. Isto seria necessário se nosso objetivo fosse descrever as variantes, ou as possibilidades de uso. Desta forma, dos trinta enunciados com os quais trabalhamos inicialmente, selecionamos seis para a apresentação. Acreditamos que, uma vez compreendidas as operações acionadas pela marca “porque” (invariantes) e seu papel na construção do enunciado, compreenderemos os motivos que viabilizam suas múltiplas funções (variáveis).

No sétimo capítulo, *Da pesquisa para o Ensino*, procuramos relacionar o percurso utilizado para as análises às práticas utilizadas no ensino das conjunções. Apresentamos alguns exercícios retirados das gramáticas e de livros didáticos e

apontamos suas deficiências para a apreensão da matéria. Em seguida, discorreremos acerca da importância de trazer para a sala de aula propostas que trabalhem as atividades epilingüísticas. Sugerimos, finalmente, alguns exercícios que podem fazer emergir essas atividades, os quais foram trabalhados com êxito nas classes em que lecionamos.

No último capítulo, fizemos nossas considerações finais. Procuramos apresentar uma síntese das conclusões feitas em cada capítulo, enfatizando nosso desejo de ter realizado um trabalho de observação lingüística que possa, ainda que de forma modesta, ter contribuído para propor novas práticas ao ensino de língua portuguesa.

1 DO ENSINO PARA A PESQUISA

Indagar por que a Lingüística tem contribuído tão pouco para alterar os hábitos do ensino foi uma de nossas primeiras reações ao iniciar nosso trabalho como professora da escola pública, logo após o término de nosso mestrado em Estudos Lingüísticos. Considerando que há um bom número de pesquisas prontas e em desenvolvimento na área de Língua Portuguesa e que a escola está muito aquém dos resultados necessários para a boa formação de seus alunos, a questão acima equivale a constatar a ineficiência dos mecanismos que pretendem assegurar a mediação entre a pesquisa lingüística e o ensino.

Essa mediação tem sido feita, sobretudo, por meio de dois veículos: o primeiro é o livro didático e o segundo são os cursos de capacitação oferecidos pelo governo e por outras entidades particulares ligadas à educação.

Temos hoje à disposição do professor uma infinidade de livros didáticos ricos em ilustrações, textos literários e midiáticos que em muito contribuem para o desenvolvimento das aulas. Além disso, eles reproduzem textos que utilizam modalidades lingüísticas informais, como a gíria e a linguagem familiar e até tematizam questões de semiologia e teoria da educação. Apesar disso, no que tange ao ensino de gramática, poucos progressos temos observado. Embora a qualidade física e informativa do material didático oferecido tenha melhorado, observamos que o objetivo principal continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical. Não nos cabe aqui apurar as causas externas dessa estagnação. Segundo Ilari (1997), elas vão, desde a postura das editoras, que exigem dos autores livros “aceitáveis” – ou seja, que o professor considere de fácil manuseio – à situação degradante do trabalho docente, em que o profissional é obrigado a cumprir jornadas integrais e, portanto, não dispõe de tempo suficiente para o preparo de suas aulas - o que aumenta sua dependência de um livro didático “simples”.

Os cursos de capacitação têm sido, para aqueles que bem os aproveitam, fontes de aprimoramento e atualização. Contudo, muitos professores – talvez pelo medo e pela responsabilidade que a inovação proporciona – insistem nas práticas tradicionais de aula. Em uma experiência bastante interessante, atuamos em alguns desses cursos ora no papel de aluna (como professora da escola pública) e ora no

papel de docente (como doutoranda em língua portuguesa¹). Observamos nessas oportunidades que a expectativa da maioria dos professores é a de receber um conselho prático ou um material (listas de exercícios, apostilas “milagrosas”) que os ajude a “fixar o conteúdo nos alunos”.

Em experiência paralela, lecionamos Língua Portuguesa para alunos do curso de Jornalismo, no Ensino Superior. Esse trabalho tem nos mostrado que grande parte dos alunos chega à faculdade com deficiências graves em relação ao conhecimento gramatical e, conseqüentemente, à produção de textos. Observamos neles a ansiedade por uma regra, uma dica, um trocadilho ou um *jingle* que possa ajudá-los de uma vez por todas a guardar as regras que ao longo de oito anos de ensino fundamental e médio não conseguiram.

Apesar desse quadro negativo não ser recente, o cerne do ensino de gramática nas escolas continua sendo única e exclusivamente a Gramática Tradicional. É bem certo que ela não é apresentada em sua roupagem sisuda, de modo que cada aluno tenha o seu manual em mãos (antes assim o fosse!). Ela é apresentada em partes, dilacerada, pobremente simplificada em quadros expositivos e regras para serem decoradas. Temos, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio a repetição – disfarçada - das mesmas regras, dos mesmos exercícios e dos mesmos resultados.

Um trabalho feito por Leffa (2000), procurou investigar o efeito do ensino de análise sintática a longo prazo. A pesquisa observou até que ponto a instrução que os alunos receberam no primeiro e segundo graus permanece quando eles chegam à universidade, considerando não somente questões de terminologia e metalinguagem, mas conceitos fundamentais de segmentação da frase complexa. O trabalho ressaltou três conclusões interessantes:

1) O conhecimento das regras de análise sintática não está ligado ao êxito do aluno na produção de textos.

2) O aluno, ao entrar na escola, já desenvolveu a sua capacidade de compreensão sintática (mesmo que inconsciente), portanto, o professor não deve limitar-se a ensinar análise sintática.

¹ Atuamos em alguns cursos oferecidos pelo governo do Estado no Programa Teia do Saber e em cursos de especialização, oferecidos pela Faculdade de Ciências Humanas de Aguaf.

3) A escola precisa tentar desvelar aquilo que está oculto no inconsciente do falante. Uma explicitação do funcionamento da língua ou pelo menos uma sensibilização da complexidade de seu funcionamento pode ser uma maneira de ajudar.

Embora na prática esse posicionamento não tenha sido adotado (ou mesmo compreendido) pelos professores, os Parâmetros do Ensino de Língua Portuguesa (1997) também o sugerem:

- A linguagem é uma atividade de natureza reflexiva:

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

- A análise lingüística deve envolver atividades epilingüísticas e metalingüísticas. Como atividades epilingüísticas² entende-se:

(...) a reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. [...]

Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (Ibid. p. 39)

- Já as atividades metalingüísticas,

estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.

² Na abordagem escolhida para este trabalho, o conceito de atividade epilingüística é mais complexo, como demonstraremos nos capítulos seguintes.

Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. (1997 ,p. 39)

O texto dos Parâmetros ainda adverte que o ensino, nos moldes habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. E cita como exemplo a gramática que,

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

Finalmente, o texto ainda adverte que a questão que merece a atenção dos professores não é se a gramática deve ser ensinada, mas para que e como deve ser ensinada.

Sabemos que o aluno não aprenderá a olhar a língua com interesse e analisá-la de modo eficiente por meio de listas para decorar, dicas e *jingles*.

Embora nos centremos em questões lingüísticas, observamos que as circunstâncias que fazem parte do contexto escolar afetaram o início da nossa pesquisa, que teve a sala de aula como campo experimental. Numa classe numerosa de adolescentes, vários conflitos surgiam, dentre eles, a dificuldade em promover uma aula participativa, a falta de motivação dos alunos e a aversão antiga e quase generalizada à disciplina de língua portuguesa. Em outras palavras, não bastaria ao professor ter o domínio do conteúdo, mas seria preciso cativar os alunos, conquistar sua confiança, provar que conhecer melhor a língua portuguesa poderia ser interessante e recompensador. O “como” conhecer tornou-se por algum tempo, uma questão secundária.

Esse contexto externo às questões lingüísticas já são suficientes para classificar como ineficaz qualquer teoria científica de aprendizado de língua que chegue pronta para ser “aplicada”. Afinal, os alunos não estão ali passivamente à espera de novas informações. Ignorada essa questão, temos assistido a uma

sucessão de equívocos da política educacional adotada há décadas, que aposta na aplicação automática de modelos. Apesar da existência de tantas obras, as conquistas reais são poucas. Tais modelos apresentam riqueza de informação, grande número e variedade de leituras e exercícios, mas ainda não consideram o sujeito como construtor do processo de significação – seja do ponto de vista lingüístico ou social. Valemo-nos da reflexão de Rezende acerca do assunto,

Ao mesmo tempo que convivemos em sala de aula, assim como na vida, com uma intensa variação de estilos, as abordagens de ensino e as pessoas que refletem sobre tal tema procuram encontrar nos textos orais e escritos dos alunos não o estilo de cada um, a sua possibilidade, mas as variáveis dos sociolingüistas e dos psicolingüistas (norma culta, variação de classe social, regional etc). Desaparecem, então, no ensino o todo e a parte, em razão da ausência de uma reflexão sobre a linguagem que pudesse realmente sustentar a existência de *mecanismos de estilo*, ou ainda, o modo como cada sujeito-aprendiz dá expressão à sua experiência singular. (2006, p.15).

Assim, entendemos que pensar a teoria das operações predicativas e enunciativas na escola é, não desejar o aluno ideal, mas tentar fazer com que o aluno real olhe para sua língua com curiosidade. O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores - para compreender e formular enunciados do cotidiano. Ele deve perceber que a sua relação com a língua é de cumplicidade e não de uma inimidade cheia de armadilhas, como tem acreditado.

Nas páginas que seguem não pretendemos discutir acerca da política educacional, da qualidade dos cursos de capacitação e dos livros didáticos, nem tampouco propor um novo método aplicável de ensino. Nosso posicionamento didático e pedagógico pauta-se em dados experienciais, fundamentados, obviamente, nas leituras que nos impulsionaram a ampliar as dimensões de nossa pesquisa. Pretendemos sim, apropriando-nos de uma nova postura teórica para a análise lingüística, apresentar um exemplo de observação a partir do estudo da marca “porque”. O percurso utilizado para a observação da marca é tão importante quanto os resultados que apresentaremos a seu respeito. Por propor novas perspectivas para os estudos gramaticais, acreditamos que esse percurso pode ser utilizado tanto pelo lingüista, como pelo professor em sala de aula.

2 A TEORIA DAS RELAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS - FUNDAMENTOS

2.1 Introdução

Considerar a língua como objeto de estudo foi e continua a ser o pensamento de muitos lingüistas. Por esse ponto de vista, o objetivo geral da lingüística seria construir um objeto teórico que representasse o alvo dessa ciência. Saussure, no início do século XX elegeu a língua como objeto de estudo, separando-a da fala. Nas interpretações³ mais conhecidas de seus escritos, a língua é um sistema abstrato, um fato social e virtual, enquanto a fala, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável. Uma vez que a fala depende do indivíduo e não é sistemática, ela foi excluída do campo da lingüística. Essa distinção entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), o que, conseqüentemente, excluiu também o sujeito dos estudos lingüísticos, alicerçou, por muito tempo, o trabalho dos lingüistas.

Novas inquietações surgiram e, dentre elas, compreender como se poderia operar a passagem de uma lingüística que se ocupa em descrever e compreender mecanismos a um outro tipo de lingüística, que se ocupe realmente das condições de emprego da língua. Para que isso ocorresse, os estudos lingüísticos começaram a tomar novos rumos e, em meio a outras tendências de estudo, surgiu uma teoria que colocava no cerne de sua reflexão o sujeito da linguagem: a teoria da enunciação proposta por Benveniste. Segundo ele a enunciação trata-se do *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização* (1989b, p. 82).

Deve-se a Benveniste o primeiro trabalho de exploração de um certo número de marcas que podem ser consideradas como traços enunciativos observados na atividade cotidiana da linguagem. Ele estabelece quatro categorias de marcas enunciativas, sendo elas, os interlocutores, o tempo de alocação, o seu lugar e as suas modalidades. Além disso, segundo Benveniste, a referência é parte

³ Utilizamos o termo "interpretação" considerando que alguns lingüistas contemporâneos como Normand (1990, apud. Lopes, 2003) acreditam que Saussure, ao conceber a relação existente entre significado e significante de forma indissolúvel, por não mais fazer da significação um setor complementar do estudo das formas, jamais deixou de se interessar pelo processo significativo que, por sua vez, não está desvinculado da idéia de sujeito.

integrante da enunciação, uma vez que a condição de mobilizar-se e apropriar-se da língua é, para o locutor, “ a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor”(1989c, p.84).

Estudos recentes⁴ acerca da obra de Benveniste apontam que o lingüista abriu caminho para o estudo das unidades lingüísticas ao priorizar a essência da atividade de linguagem , respondendo por suas múltiplas faces e por sua variação. Segundo Lopes,

Ao conceber os valores semânticos como resultados de uma integração entre unidade e contexto, Benveniste, mais do que mostrar que o sentido do qual intuitivamente dotamos uma unidade é definido pelo conjunto da frase, inverte – no que diz respeito ao próprio sentido da frase – a lógica usual para a qual este deriva ora de uma justaposição de unidades semanticamente autônomas, ora de qualquer outro fenômeno igualmente estranho à sua própria ordem (2003, p. 55).

Em relação ao processo significativo, Benveniste evidenciou a existência de uma dinâmica entre as unidades e seus contextos, cuja explicação seria feita em referência a certo número de princípios definidos que não puderam ser buscados, tantas eram as suposições e possibilidades de descobertas naquele momento.

Dentre os autores contemporâneos que, retomando a tese benvenistiana de que a variação semântica de uma unidade lingüística responde a um funcionamento, visando a compreender os princípios que a sustentam, está o lingüista francês Antoine Culioli.

O professor Culioli vem sendo considerado um dos grandes nomes da lingüística contemporânea e vem inspirando uma geração de lingüistas. Sua Teoria das operações predicativas e enunciativas constitui uma visão original, em contínua construção e constantes ajustes, visando a apreender as operações da linguagem por meio da diversidade das línguas naturais. Sua teoria não se contenta na descrição dos produtos languageiros, mas prioriza a compreensão das operações que os conduzem. Atentando para o rigor epistemológico, Culioli alerta os lingüistas modernos para os enganos da modelização e da formalização fundamentada, sobretudo, nas categorias.

⁴ Para uma reflexão mais profunda sugerimos a leitura dos artigos de Vogué (1992); Normand (1989) e Lopes (2003), indicados nas referências bibliográficas.

Enquanto a enunciação para Benveniste prioriza a maneira pela qual o sujeito enuncia, Antoine Culioli, na teoria das operações predicativas e enunciativas, considera a enunciação como um processo de constituição de um enunciado, ou seja, um ato de construção.

Para a construção de sua teoria, Culioli fixa alguns princípios acerca da relação língua e linguagem. Ele propõe procurar o dado lingüístico como resultado de uma articulação entre linguagem e línguas. Para isso, define a lingüística como ciência que estuda a linguagem por meio da diversidade das línguas naturais.

2.2 *Linguagem e línguas naturais*

Segundo Rezende⁵ (2001), Culioli amplia enormemente o campo de estudo da lingüística ao introduzir a heterogeneidade. Trata-se da busca da especificidade lingüística dentro dessa heterogeneidade, o que exige que uma articulação seja feita entre domínios não homogêneos.

Culioli propõe uma teoria dos observáveis, antes mesmo de uma teorização do que foi observado, colocando, desde o início, um conceito de linguagem:

Uma síntese que se define exatamente como possibilidade de explicações de processos analíticos, ou um todo que contém em si a explicação da parte e vice-versa; um processo de análise que se define como possibilidade de construir sínteses, ou uma definição da parte que contém em si o todo. (REZENDE, 2000, p. 89).

Dessa forma, o dado lingüístico está clivado entre a língua e a linguagem. A lingüística, derivada desse conceito de linguagem não estaria procurando o todo, os universais, as invariantes e não estaria também propondo um estudo do particular, como processos aleatórios. A proposta é clivar essas duas ordens: procurar as invariantes processuais responsáveis pela variação.

Se a linguagem for definida como atividade, como trabalho de elaboração de representações, ela será eminentemente prática, uma forma processual e construtora de síntese e análise e, ainda, inata ao homem. Por outro lado, não há acesso a essa hipersintaxe, responsável pelos contornos dos objetivos lingüísticos –

⁵ Neste capítulo valemo-nos da leitura da teoria culioliana feita por Rezende (2000) acerca da articulação linguagem e línguas, bem como do desenvolvimento de suas reflexões que deram respaldo a esse trabalho.

a sintaxe e a semântica em um sentido clássico. Um dos meios de se ter acesso a essa forma construtora é o das expressões verbais dos indivíduos. Isso implica, necessariamente, o diálogo, a alteridade e as questões relacionadas a eles. Assim, é possível verificar que a constituição do eu (identidade) inicia-se com o outro (alteridade) e *o extremo-outro-social (história, mundo físico etc) se interioriza e o interno-eu-psicológico (emoções, afetividade, gostos, atrações etc) se exterioriza* (2000, p.90). É em razão desse diálogo (eu e o outro) que a linguagem pode ainda ser definida como uma atividade de representação, referenciação e regulação⁶, passível de ser vislumbrada por meio das línguas, pois *em relação com a lingüística, é essa atividade que constrói a significação* (Culioli, 1976, p.7). Passamos por meio de línguas (sistema de representação), sínteses experienciais que foram construídas ao longo de gerações. Apesar da autonomia e da precedência de origem, a linguagem (forma) só pode ser estudada e também só se desenvolve por meio de sistemas de representação, dentre os quais, as línguas (empírico).

Enquanto sistemas de representação, as línguas naturais têm propriedades que lhes são específicas, tais como a linearidade e a existência de um constituinte após o outro. A língua, na reflexão culioliana, apresenta-se sob a forma de textos e cada texto *representa formas de arranjos e configurações que vão, à primeira vista, variar de uma língua para outra, mas das quais se poderá, num dado momento, procurar as regularidades* (Culioli, 1976, p.9). Assim, define-se como língua as configurações e os agenciamentos lingüísticos específicos produzidos e reconhecidos pelos sujeitos na forma de textos orais ou escritos, que são os materiais acessíveis ao lingüista.

Na teoria das operações predicativas e enunciativas, o objeto de estudo do lingüista não é estável e imutável, e também não se ignoram a linguagem e a fala. O ponto de vista lingüístico que Culioli adota cria uma nova maneira de se fazer lingüística: o olhar do lingüista deve pairar sobre a relação entre a atividade de linguagem e as línguas.

Ressalta-se, ainda, que a atividade de linguagem em sua relação com as línguas não exclui aquilo que se convencionou chamar de *deformação*, como a metáfora - tratada como resultado de uma deformação criativa e, portanto, positiva - e os erros, vistos como falha de comunicação e, portanto, classificados como uma

⁶ Esses conceitos serão comentados mais adiante.

deformação negativa. Todas as “mudanças de forma “, modo como deve ser compreendida a palavra deformação aqui, são interessantes à teoria culioliana e não são por ela tratadas como exteriores à atividade de linguagem ou como exceções. Qualquer expressão verbal que constitua um enunciado pode transformar-se em material de estudo, uma vez que na teoria enunciativa o objetivo é analisar as marcas lingüísticas como rastros de operações de linguagem. Se assim não for, retira-se da atividade de linguagem *tudo o que é exatamente a atividade da linguagem com todos os seus ajustes de um enunciador a outro* (Culioli, 1976, p.20). A proposta de Culioli é fazer uma teoria geral da produção e do reconhecimento por intermédio dos textos, pois *a atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e de reconhecimento de formas, logo, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos e os textos não podem ser independentes das línguas* (Culioli, 1990, p.14).

Assim, partindo das considerações acerca da relação linguagem e línguas naturais, é possível compreender alguns princípios fixados por Culioli na construção da teoria:

a. Primeiramente, Culioli mostra-se contrário à dicotomia artificial entre *langue e parole*;

b. Culioli opta por um método que parte do nível mais profundo, batizado por ele de “relações primitivas” para, a partir daí, direcionar-se à superfície. Procura-se, por este caminho, construir regras que possibilitem uma gramática de produção e não o simples reconhecimento de encadeamentos de linguagem;

c. Em terceiro lugar, Culioli propõe que a pesquisa parta de observações de encadeamentos de superfície (as frases) para fixá-las a um esquema primitivo de constituição (as relações primitivas) e, reciprocamente, a partir de um esquema, retornar em direção à superfície para derivar uma ou várias famílias de paráfrases (enunciados) com as conseqüências semânticas que isto supõe, dentre as quais a principal é que são suscitadas uma pluralidade de interpretações, freqüentemente, relacionadas umas às outras.

2.3 A atividade epilingüística

Para Culioli não há separação radical entre emissor e receptor, ou seja, um enunciador é, ao mesmo tempo, produtor e reconhecedor de formas. Em cada um dos dois sujeitos há um diálogo inconsciente, chamado por Culioli de atividade epilingüística, que pode ser resumido em dois processos: o de construção ou produção de formas e o de reconhecimento ou interpretação de formas. Ao deparar-se com formas textuais, orais ou escritas, o sujeito coloca em prática o processo de reconhecimento, investindo essas formas de significação: é o processo de reconhecimento de formas. O processo epilingüístico ocorre por meio de operações mentais de linguagem e, assim, quanto mais intenso for esse “diálogo interno” mais intenso será o diálogo externo, ou o resultado dos processos de produção e reconhecimento de formas. Nessa visão, o material gráfico ou sonoro não tem significado por si só, pois é o sujeito que deve investir esse material de significação para falar, ouvir, ler e escrever. Assim, é possível afirmar que os falantes de uma língua X têm a capacidade de representar, referenciar e regular, o que lhes vai permitir construir e reconhecer formas por meio dos agenciamentos de marcadores naquela língua.

Tal acepção, na qual o processo de produção e o reconhecimento de formas delineiam a atividade de linguagem, opõe-se à proposta Estruturalista. Para Saussure (1988), o trabalho realizado sobre a língua por um sujeito é deixado de lado em prol do estudo estático dos signos que não existem senão nas gramáticas e nos dicionários. Culioli não aborda diretamente a questão do signo procurando delimitá-lo ou defini-lo. Sua teoria concentra-se em explicar como se pode manipular o agenciamento dos marcadores lingüísticos que rastreiam operações para encontrar invariantes processuais de linguagem.

É a intenção do sujeito que promove o estabelecimento transitório de estados. Nesse movimento entre estados, descartados por Saussure, existe uma ambigüidade a ser desambigüizada e aí é possível vislumbrar a atividade de linguagem ou atividade epilingüística⁷. A todo momento produzimos e reconhecemos enunciados que, por mais banais que pareçam, revelam uma complexidade de operações que devem ser objeto de estudo dos lingüistas. As trocas lingüísticas do dia-a-dia mostram-nos o constante movimento de criação de novas palavras, novas

⁷ A relevância de se considerar a atividade epilingüística do sujeito tem gerado reflexões para o ensino de línguas, do que trataremos nos capítulos finais do trabalho.

estruturas sintáticas que, obviamente, respeitam as possibilidades permitidas pela língua em questão. É dessa forma que procuramos contornar mal-entendidos na fala, que trocamos termos ou maneiras de falar em busca de compreensão, como em um diálogo simples:

- Oi, tudo bem? E o João já melhorou?

- O João! Mas ele está doente? O que ele tem?

- O João, marido da sua vizinha! Esqueci que seu irmão também se chama João!

- Ah! O João da Maria! Ele sofreu bastante, coitado, mas já está quase recuperado.

A linguagem infantil, sobretudo a referente aos primeiros anos do desenvolvimento da fala, é extremamente rica nessas tentativas. Muitos termos e “arranjos” inesperados que provocam risos nos adultos são resultados de uma intensa atividade epilingüística por meio da qual a criança tenta desambigüizar situações, tanto lingüísticas quanto extra-lingüísticas, por meio da língua. Observemos o diálogo de uma criança de quatro anos com o tio:

- Tio, adivinha o que o Santos Dumont inventou?

- Ah, eu não sei não.

- Ele voa.

- O mosquito!

-Ele tem asa maior que o mosquito.

-Passarinho!

-Não!

-Mas o passarinho voa e tem asa maior que o mosquito!

- Mas esse tem asa dura e o passarinho tem asa mole. É o avião!

Nessa seqüência percebemos todo o esforço da criança para desambigüizar a situação criada pelo tio em torno da noção de “objeto que voa”. A criança começa a trabalhar com as propriedades conhecidas da noção em questão que, até então, serviam tanto para “avião” quanto para “passarinho”, até chegar em uma propriedade que não seria aplicável aos dois termos. Assim, utilizando uma saída lógica, provavelmente diferente do que seria utilizada pelo pensamento adulto, mas praticando as operações de ambigüização e desambigüização de um falante natural da língua, a criança chega à propriedade “ter asa mole” (para o passarinho) e “ter asa dura” (para o avião).

Vejamos outro exemplo:

A criança vem do quintal para dentro de casa correndo, no intuito de se esconder atrás da porta para dar um susto no pai, que entraria em seguida. Porém, ela encontra a mãe (que até então desconhecia suas intenções) como obstáculo:

-Dá licença, dá licença mãe!

-Espera aí, por que a correria?

- O papai está vindo!

-E daí que ele está vindo?

-Sai mãe, você está ... você está...você está me *desapressando*. Eu quero me esconder dele!

A dificuldade de compreensão gerada no diálogo entre mãe e filho foi resolvida lingüisticamente com a criação do termo “desapressando”, que envolveu operações temporais relacionadas a marcas de modo e aspecto, além da utilização do prefixo -des no jogo com a noção “pressa”, perfilando as possibilidades que a língua oferecia para demonstrar que o obstáculo (a mãe) prejudicava a necessidade que naquele momento a criança tinha de “pressa” ou “velocidade”.

O enunciador ao construir uma seqüência tem a intenção de significar. O enunciatário tem sua própria intenção ao reconhecer a seqüência e é dessa intenção que se desenvolverá sua produção. Dependendo desses processos é que serão

construídas seqüências diversas, previsíveis ou não, mas possíveis graças às operações que articulam linguagem e língua manipuladas pelo sujeito.

Tais exemplos são estudados, geralmente, apenas no que diz respeito ao “campo semântico” ao qual pertencem os termos referidos, ou ainda, em estudos específicos relacionados à formação de palavras, numa perspectiva de estudo estática, centrada apenas no signo estabilizado. Para Culioli, no entanto, as intenções dos sujeitos podem ser formalizadas quando se definem, no âmbito dos processos de reconhecimento e de produção de formas, as operações que estão em jogo nessa atividade.

2.4 Atividades linguagísticas

Os processos de construção e de reconhecimento de formas apresentados encontram-se na base da definição da linguagem proposta por Culioli em que, como citamos anteriormente, a representação, a referenciação e a regulação apresentam-se como as atividades fundamentais que os concretizam. Compreendamos melhor cada uma delas.

2.4.1 A representação

O processo de representação está ligado à forma de apreensão do mundo pelo sujeito, mediada por fatores que não são estritamente lingüísticos, mas físico-culturais e mentais. Esse processo reflete-se na linguagem e caracteriza-se por construir noções, ou seja, demonstra a capacidade do sujeito de observar o mundo, atribuindo propriedades (P) e não-propriedades (P'). A construção de representações não se dá apenas no domínio daquilo que não é lingüístico se compreendemos o extralingüístico como um universo simbólico, representante da realidade construída e não somente como o universo físico.

A constituição simbólica das representações se dá por meio de tipificações, nas quais modelos ou tipos são representações subjetivas de cada ser humano. Cada indivíduo, com seu modo particular de experienciar o mundo físico e mental, constrói representações mentais. No exemplo que demos anteriormente do jogo de

adivinhação entre uma criança e o tio acerca de /objeto que voa/⁸, percebemos que ambos têm uma representação mental, que aqui chamamos de nocional. Cada enunciador partiu de representações distintas, mas foram ajustando relações que foram construídas a partir da eleição de propriedades e não propriedades: (P) [ter asas] – (P') [não é mosquito; não é passarinho]. Da primeira noção, uma ocorrência foi extraída: /asas/. Mas se tinha asas e era maior que um mosquito, por que não poderia ser um passarinho? E novas operações de quantificação e qualificação conduziram à estabilização: [asa dura], para o avião e [asa mole], para o passarinho.

Essas representações mentais remetem ao que se convencionou chamar de cognição: O termo é entendido por Culioli num sentido amplo:

A afetividade faz parte da cognição; não há de um lado o cognitivo que seria do domínio da racionalidade explícita, e a afetividade que seria o lugar dos sentimentos e da imaginação desenfreada. Trata-se, portanto, nesse nível, de representações que organizam experiências que nós elaboramos desde a nossa infância mais remota, que nós construímos a partir de nossas relações com o mundo, os objetos, o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual mergulhamos. Nesse nível também efetuam-se operações relacionais, de encadeamento, de construção de propriedades compostas (1990, p. 21).

A postura culioliana identifica-se com algumas posições contemporâneas, fundamentadas na teoria do Construtivismo, de Jean Piaget, que tentam explicar alguns fenômenos relacionados à aquisição das línguas. Para Culioli, existe uma capacidade inata nos seres humanos que os predispõe a falar e cuja definição não seria, como o afirma Chomsky (1971), a de um órgão específico independente dos demais órgãos cognitivos que se desenvolveria e cresceria a partir do *input* lingüístico.

Chomsky defende a existência de uma gramática universal, um estado inicial de linguagem (ligado à sintaxe) que é acionado e configurado pelas crianças de acordo com a língua que aprendem. Para o lingüista, as línguas possuem uma estrutura sintática semelhante dada pela faculdade de linguagem que é inata nos seres humanos e, portanto, segundo esse ponto de vista, o conhecimento lingüístico

⁸ A notação / / indica que se trata de uma noção.

creceria. Essa visão é refutada por Bowerman⁹ (1994), que acredita possuírem as línguas uma estrutura semântica similar fornecida pelas propriedades inatas da percepção e do sistema cognitivo humano, sendo que as categorias semânticas seriam construídas de acordo com o *input* lingüístico fornecido por alguma língua em particular e, portanto, o conhecimento lingüístico seria construído. Assim, Bowerman propõe uma abordagem cognitivista para a aquisição da linguagem e refuta, implicitamente, a teoria inatista de Chomsky.

Culioli – que não acredita ser o sistema lingüístico da criança menos complexo que o do adulto - afirma que as seqüências textuais mais pobres produzidas pelas crianças em superfície, que vão pouco a pouco se enriquecer com mais marcadores (Cf. Culioli, 2000, p. 31), não é um demonstrativo de que o seu sistema cognitivo funcione de maneira mais primitiva que nos adultos, já que não há correspondência termo a termo entre representações mentais e seqüências textuais. Assim, sempre há complexidade nas atividades linguagísticas inatas (de representação, referenciação e regulação) do ser humano, sendo impossível isolá-las de acordo com seu nível de maior ou menor intricação. Dessa forma, “tornar-se complexo” não é, segundo Culioli, uma boa expressão para caracterizar essas diferenças.

São, portanto, participantes ativos do processo de representação tanto o universo simbólico daquilo que é extralingüístico quanto o universo simbólico daquilo que é lingüístico. Temos até aqui dois níveis de representação: o das representações mentais, da linguagem (construído a partir do universo extralingüístico e do lingüístico), e o das representações das representações mentais, das línguas. O processo de representação é uma constante na produção e no reconhecimento das formas, não é imutável, sendo ativado a todo momento, assim como o da referenciação e o da regulação.

2.4.2 A referenciação

A operação de referenciação diz respeito a uma relação entre um elemento E do domínio lingüístico e um elemento E', do domínio extralingüístico, sendo que os

⁹ Estudo pautado na teoria construtivista, cf. Zavaglia, 2002, p. 23.

elementos E e E' não se correspondem termo a termo. A referenciação é também uma construção e não pode ser entendida como uma relação unívoca existente entre E (que é um objeto físico, simbólico e construído, podendo ser um enunciado sonoro ou gráfico) e E' (que é também um objeto simbólico e construído que representa o mundo físico e mental):

É preciso compreender que “carro” não é um objeto ingenuamente bem delimitado no espaço e que como lingüistas trabalhamos com problemas ligados à atividade simbólica e não com problemas ligados diretamente à realidade física, pois quando produzimos/reconhecemos enunciados podemos associar ao objeto “carro” outras experiências vividas. A referência dos objetos lingüísticos não deve ser buscada de modo direto nos objetos do mundo físico e mental. (REZENDE, 1983, p.111).

Assim, quando um termo é construído num sistema de referência, a ele é atribuído um valor referencial, ou a determinação de uma propriedade, de acordo com o termo mais primitivo, ou termo o , que é seu localizador.

Na produção de um enunciado qualquer, construímos uma relação predicativa que indica uma relação entre representações. Essa relação predicativa necessitará ser inserida em uma situação enunciativa. Assim, a atividade de referenciação seria descrita como um conjunto de localizações entre o enunciado, a situação enunciativa (com parâmetros relacionados ao tempo, ao espaço, aos sujeitos e aos eventos implicados na enunciação) e a relação predicativa. Para trabalhar com as operações de referenciação, Culioli introduziu o que chamou de *operador de referência ou de localização*, que é aquilo que permite encontrar algo por meio de um mecanismo de busca, notado ϵ , símbolo que pode ser lido *epsilon* ou *é localizado com relação a*.

Se retornarmos ao diálogo tomado como exemplo acerca de “objeto que voa”, notaremos que a referência construída pelos enunciadorees não era a mesma. A mudança do estado de desestabilização para a estabilização (provisória, caso o enunciadoree desejasse continuar a questão afirmando, por exemplo, que “a asa-delta também tem asa dura”) veio com a busca da referenciação. Como dissemos, os enunciadorees não chegaram a um valor referencial absoluto e único, mas a

parâmetros provisórios envolvidos nas representações e referenciações dos enunciadores, o que ocorreu por meio do jogo de operações.

O nível dos valores referenciais, de cunho inteiramente metalingüístico, tem por função retratar a construção do sistema de representação, retratar os mecanismos, as operações abstratas relacionadas à atividade de linguagem e que só são acessíveis por meio da materialidade formal dos enunciados (cf. Culioli, 1990, p.19-24).

Para compreender de que maneira se organiza o nível dos valores referenciais, ou, de que maneira as relações entre entidades e noções são estruturadas, Culioli introduz os conceitos de Qnt e Qlt: Qnt de quantitativo, do espaço enunciativo que, por meio de uma entidade dá forma à noção, delimita uma qualidade conferindo-lhe uma espessura espaço-temporal; Qlt da dimensão qualitativa, do material semântico (ou nocional) que, por sua vez, delimita uma entidade.

Ao empregar-se uma unidade lingüística, mobiliza-se necessariamente QNT e QLT, dimensões cujas constituições são atreladas, mas não estritas uma a outra. O nível dos valores referenciais é construído a partir de uma discordância irreduzível entre QNT e QLT. Culioli (1990) enfatiza que a alteridade é de fundação. Voltaremos a esse tema ao abordarmos o conceito de noção.

2.4.3 A regulação

Utilizemos o exemplo da página 27 em que um enunciador pergunta a um co-enunciador se “João melhorou”. No processo de construção de formas, que resulta em um enunciado, o enunciador regula suas representações na própria representação que faz das representações do co-enunciador, tentando aproximar-se dele. Estão em jogo as representações de ambos os enunciadores, determinando características psicossociológicas. O mal-entendido estabelecido devido à existência de um outro João, mais próximo ao co-enunciador, mas desconhecido do enunciador, provoca a necessidade da adequação dos discursos. Enquanto são construídas as referências entre os universos simbólicos lingüístico e extralingüístico, são estabelecidas relações entre as referências construídas, em um

contínuo de construção de referências e de relações sobre relações que se delineiam dentro de algumas restrições. Tais restrições podem ser compreendidas como o próprio processo de regulação.

A regulação é indissociável das operações de representação e de referenciação. Juntas, permitem aos indivíduos produzir e reconhecer formas por meio dos rastros dessas operações que são os enunciados.

2.5 O enunciado

Para compreender as relações entre atividade de linguagem e línguas, Culioli propõe como foco de estudo o enunciado. O lingüista o define como um agenciamento de marcadores:

(...) agenciamento indica que nós não estamos diante de formas quaisquer (existem regras de boa formação), ao passo que o termo “marcador” remete à indicação perceptível de operações mentais, as quais permitem a passagem do nível 1, do qual não temos senão o rastro, ao nível 2, que é precisamente o lugar em que se agenciam os rastros sob forma de enunciados. (1999 a, p. 62)

Na teoria culioliana, portanto, falar em enunciados significa falar em produtos de uma construção, ou seja, em formas materiais comportando os rastros da estrutura semântica que as fundamenta. O conceito de enunciação propriamente dito corresponde, assim, a mecanismos de linguagem implicados nessa construção do processo significativo.

Ressalta-se que essa concepção não corresponde à abordagem para a qual a enunciação consiste numa produção lingüística singular da parte de um locutor ou em um discurso que, separado da língua, inseriria a ela suas variações.

Os enunciados entendidos como formas materiais – organizações de marcadores – são o principal objeto de trabalho da teoria. Uma vez que se defende a idéia de que não exista um só marcador que não traga em sua memória o rastro de sua gênese constitutiva, é unicamente por meio deles que se pode buscar os mecanismos enunciativos ou que se pode buscar sua estrutura de base.

Os mecanismos enunciativos são diretamente responsáveis por restrições no que diz respeito ao emprego que fazemos das formas materiais – unidades lingüísticas –, restrições que conhecemos como “regras de boa formação enunciativa”. Essas regras, que são reflexos visíveis dos mecanismos enunciativos, reforçam a especificidade do conceito culioliano de enunciado, motivando a diferenciação desse conceito com o de frase, cujo critério de definição costuma ser puramente sintático. Enquanto a frase está relacionada com as regras que definem a relação predicativa, o enunciado está relacionado com a localização de uma relação predicativa numa situação de enunciação.

Nessa perspectiva, observa-se que as regras de boa formação da frase e as do enunciado não são necessariamente coincidentes. Isso nos remete aos antigos exemplos presentes nas cartilhas de língua portuguesa, como: A bola rola, O gato mia, O Pepe pula. Tais exemplos constituem frases que, do ponto de vista enunciativo não são boas formações da língua. Para que o fossem, seria necessária a presença de localizadores e, assim, poderíamos ter: “A bola de José rola pelo campo”; “O gato mia quando está com fome”; “O Pepe pula mais alto que o Paulo”.

Por outro lado, um exemplo como “Entre, então!”, que provavelmente seria excluído do objeto de algumas teorias sintáticas por não trazer em si marcas de interpretação, seria um objeto de estudo plausível na teoria culioliana, sem a necessidade de um locutor ou uma situação real para analisar a interpretação por ele construída. Isso porque, na teoria das operações predicativas e enunciativas, a forma exclamativa é um marcador e a marca “então” aciona operações próprias de sua natureza, ou seja, não faltariam objetos de análise.

Em suma, a razão para a incompatibilidade com alguns conceitos sintáticos, sobretudo os tradicionais, é que neles

As unidades lingüísticas são vistas como elementos à disposição, como elementos à espera das variações que viriam ora de um domínio discursivo, ora de um domínio sintático, e que, no nível semântico, delas seriam distintos (...)

Enquanto,

Uma língua enunciativa é uma língua na qual as unidades integram suas construções e suas variações discursivas, na qual as unidades lingüísticas são a variação (LOPES, 2000, p. 60)

É importante salientar, ainda, que nessa perspectiva, a idéia de contexto passa a ter sua determinação necessariamente vinculada às unidades e não como algo que viria, sobretudo, de fora delas. No exemplo “Entre, então!”, as operações relacionadas à forma exclamativa¹⁰ e à marca então¹¹ nos dão parâmetros para compreender que o enunciado foi construído após uma possível resistência (silêncio, não reação ante o convite, por exemplo) do co-enunciador a um primeiro enunciado “Entre”.

Compreendemos, assim, que a língua é intrinsecamente enunciativa e que as unidades lingüísticas são a variação. Os marcadores e as operações que as acionam devem estar no foco do lingüista para serem analisadas e explicadas.

O processo de construção do enunciado envolve três etapas fundamentais: a constituição de uma léxis¹² (a relação primitiva), a relação predicativa e a relação enunciativa.

2.6 Atividades Lingüísticas

2.6.1 Relação primitiva – a Léxis

A relação primitiva é uma relação entre noções que possibilita um sentido. Não se trata de significado ou significação, mas de uma condução para a ordenação dos termos. A relação primitiva antecede o ato de enunciação e caracteriza-se pela seleção dos elementos que vão ser colocados em relação. Essa relação, chamada léxis, ocorre entre três elementos: dois argumentos (a/b) e um relator (R), que fazem a relação a R b. O esquema de léxis funciona, portanto, como um filtro lexical que, segundo as circunstâncias, permitirá ao sujeito enunciador selecionar três termos do léxico: <R, a, b>.

A relação primitiva estabelece um sentido entre as noções, o que não quer dizer que esse sentido projete a ordem das palavras que vão representar a relação

¹⁰ Acerca da exclamação, consultar CULIOLI (1999b).

¹¹ Acerca da marca então, consultar SALVIATO-SILVA (2002).

¹² Optamos por traduzir o termo francês *lexis*, acentuando-o.

enunciativa. Seus termos são indeterminados quanto ao momento da enunciação e são preenchidos por noções passíveis de relacionarem-se semanticamente. Em “Maria descasca a batata antes de cozê-las” há, entre Maria e batata, uma relação imediatamente percebida como orientada do “descascador” em direção ao “descascado”. Ela será efetuada por meio de um relator, a noção de “descascar”. Há, desse modo, uma relação orientada que vai de um ponto de partida “Maria” em direção a um ponto de chegada “batata”, por meio da operação de “descascar”, que pode ser representada por **a ... r ... b**, de onde,

a – Maria (descascador)

b – batata (descascado)

r – relator (o descascar).

Ocorre uma orientação semântica que indica que **a** é a origem de R e **b** é o objetivo R. Essa orientação é determinada pelas propriedades semânticas das noções, como animado e inanimado, determinado e indeterminado, processo e estado etc.

Como os termos a e b remetem às noções, eles também dizem respeito ao universo extralingüístico e à linguagem. Desse modo, pelo fato de as propriedades das noções se combinarem, a determinação da ordem possibilitada pela relação primitiva não será, conforme Culioli (1976, p. 37), da alçada da lingüística. Ela é conduzida, por um lado, pela cultura e, por outro lado, pela situação do enunciado:

No conjunto dessas relações, um certo número vai ser tido como primitivo, pertencendo a classes finitas, e vai ter um estatuto fundamental nas operações de construção dos valores referenciais e no funcionamento das categorias gramaticais. (CULIOLI, 1976, p. 38)

Tais classes finitas, pertencentes ao âmbito das noções, mas que não são noções, estão relacionadas a considerações de ordem antropológica, etnológica, sociológica, psicológica, física, entre outras. São, segundo Culioli (1976), relações espaciais e relações intersujeitos concernentes à agentividade e relações de localização, que comportam uma relação de identificação e de diferenciação. Essas relações fazem parte de um sistema cognitivo de coordenadas. Assim, entende-se que algumas propriedades são extraídas dos objetos (campo material ou abstrato) que são observados pelos sujeitos. Mesmo supostamente universais, as classe

finitas devem ser, segundo Culioli (1976), submetidas a verificações, uma vez que não seria o caso de existir um dicionário universal das propriedades das noções que lhe atribuem propriedades fixas como exterior e interior, possuidor de e possuído por, agente e paciente etc.

2.6.2 A relação predicativa

Danon-Boileau (1987) explica a léxis como a conjunção de uma forma e de um conteúdo. A forma é chamada esquema de léxis e é a mesma para todos os enunciados ditos simples. Trata-se de um tripé de lugares vazios (S_0 , π , S_1). Um dos seus lugares vazios é ocupado por uma noção de predicado (a que vem do verbo). As duas outras (S_0 e S_1) são ocupadas por noções de argumentos que podem ser do tipo nominal ou do tipo proposicional.

A léxis de “Pedro beija Maria” é [Pedro, beijar, Maria]. Dos dois argumentos nominais Pedro é S_0 e Maria é S_1 . A léxis de « Pedro descasca batata roxa” é [Pedro, descascar, (batata-ser-roxa)]; um argumento nominal S_0 (Pedro), uma noção de predicado (descascar), um argumento proposicional S_1 (batata ser roxa).

Danon-Boileau (1987) acrescenta que, para o estabelecimento da léxis, o esquema de léxis impõe três situações:

- a. Há, no mínimo, três elementos;
- b. Dentre eles, dois são argumentos e, apenas um, a noção de predicado. Assim, (menino, amar, comer) não será considerado uma léxis, mas uma composição de léxis do tipo (menino, amar (menino comer)) conduzindo a um enunciado “O menino ama comer”;
- c. Os dois argumentos S_0 e S_1 são ordenados: S_0 é a fonte e S_1 é o objetivo.

Quando essa ordenação ocorre, constitui-se a relação predicativa. Construir uma relação predicativa significa, portanto, dar uma orientação linear aos termos ordenados na relação primitiva. Uma léxis é, certamente, ordenada, mas esta ordem não indica sobre qual elemento o enunciador escolhe construir seu enunciado. Em enunciados como “João foi ferido por Pedro” ou “Pedro feriu João”, observamos que eles têm a mesma léxis. Esta léxis compreende duas noções de argumentos nominais (João, Pedro) e uma noção de predicado (ferir). Nos dois casos Pedro é

fonte (origem) e João é objetivo (alvo). A relação predicativa é, portanto, um arranjo da léxis que permite definir dois conjuntos: de um lado o termo de partida, do qual se organiza o enunciado; de outro lado, os dois termos restantes.

Se por um lado observamos que o esquema de léxis possui três lugares vazios a ser preenchidos pelas noções, não devemos imaginar as categorias dos termos que podem ocupar esses lugares, preconizando, por exemplo, que o lugar de partida e o de chegada deverão ser sempre preenchidos por nome ou substantivos e o lugar do operador de predicação sempre por verbos. É necessário esclarecer dois fatos: a léxis é preenchida por três noções e não por três palavras ; não se pode etiquetar os termos a priori, uma vez que a abordagem culioliana estuda a linguagem em sua relação com as línguas. A teoria de Culioli questiona, portanto, a classificação prévia das palavras. No nível das relações predicativas não existe a distinção entre nome e verbo, o que apenas é possível no final da construção do enunciado.

A relação predicativa é também um preâmbulo necessário ao estabelecimento da relação enunciativa. A decisão do sujeito enunciador na organização dos termos levará em conta preconstructos, não se tratando, portanto, de uma decisão aleatória. Segundo Vignaux (1995), as primeiras operações estabelecidas sobre o esquema de pensamento inicial a fim de orientá-lo, vão se traduzir sob a forma de dois tipos de efeitos semânticos: a localização e a identificação. Da combinatória desses dois efeitos é possível inferir o “pertencer à”. A localização acontece quando escolhemos um termo de origem, que vai servir de localizador ou de primeiro ponto de referência para o resto da relação construída. Esse localizador vai servir como centro atrator da léxis visando a obter os efeitos semânticos descritos. A identificação, por sua vez, decorre diretamente da localização. Ela é ao mesmo tempo uma triagem e é, também, o que coloca e confirma a estabilidade do que é localizado. Localizar significa, de um lado, a necessidade de escolher entre os objetos focalizados ou focalizáveis e, por outro lado, significa a própria possibilidade de poder fazer essa operação. Trata-se de uma atividade sobre referências que implica uma atividade de diferenciação. Toda localização se resume por identificar e, então, extrair um objeto ou uma situação entre outras e, desse modo, construir a referência a um certo tipo em um domínio determinado. Trata-se de estabelecer uma relação de diferenciação baseada na alteridade: aquilo que é e aquilo que é preciso considerar em relação ao que é outro.

2.6.3 A relação enunciativa

Todo enunciado resulta de operações precedentes. Ele é construído e trabalhado por um enunciador e se remete a um co-enunciador no interior de uma situação de enunciação. A situação de enunciação supõe, portanto, um enunciador \mathcal{S} e um co-enunciador \mathcal{S}' que, a seu tempo, pode se transformar em enunciador. O enunciador \mathcal{S} executa uma dupla operação: a predicação ou o colocar em relação de um grupo nominal sujeito com um predicado; e a asserção subentendida - [para mim, neste momento, é verdade que] + enunciado.

A relação enunciativa traz as marcas de modalidade, aspecto, determinação e diátese que foram acrescentadas aos termos que estão em esquema de predicação, ou seja, que estão em relação em um esquema de léxis.

Construir uma relação enunciativa é localizar no tempo e no espaço a relação orientada pela relação predicativa com relação a uma origem. Assim, são coincidentes, para o enunciado “Maria descasca as batatas”, a relação primitiva (a-/comedor/), o termo de partida da relação predicativa (<Maria>), o termo constitutivo da relação enunciativa (Maria) e o termo construído que representa o agente Maria. Isso, porém, não significa que os termos das relações serão sempre coincidentes.

De um ponto zero de categorização, que é a própria léxis com as noções que estão em relação, o sujeito parte para a anexação das categorias gramaticais.

Dessa forma, a relação enunciativa consolida a passagem de um pré-enunciado para um enunciado. Essa consolidação ocorre por meio das operações de determinação, da aplicação das categorias de tempo, de aspecto e das modalidades.

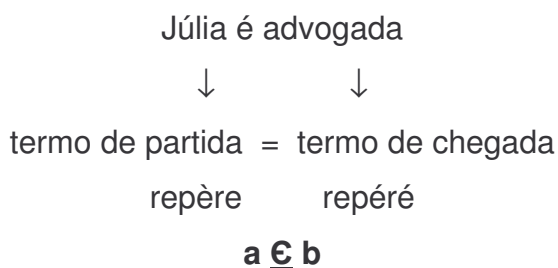
A compreensão desses três âmbitos de relações mostra-nos que o enunciado não é um portador de significados. Ele é um conjunto de marcas que são rastros de operações de linguagem efetuadas por um sujeito enunciador que investiu formas abstratas de significação construindo relações ordenadas e orientadas entre elas e agenciando-as por meio de uma língua particular. Dessa afirmação infere-se que a significação não pode ser transposta de um enunciador a outro. A significação é uma desambigüização constante que se dá por meio de ajustamentos entre enunciadores, sendo um resultado transitório de uma produção e de um reconhecimento de uma rede de valores referenciais em que o tempo e o espaço exercem um papel preponderante.

2.7 Operações de orientação (repérage)

A operação de orientação¹³, segundo Groussier e Rivière (1996), trata-se da operação de base na construção da referência; operação de determinação de um termo orientado (repéré) em relação a um orientador (repère). Esse conceito está ligado à idéia de se situar um termo em relação a outro, ou seja, um termo **a** pode estar situado em relação ao termo **b** e o termo **a** pode ser o elemento de origem em relação a uma outra orientação. Essa operação primária de orientação é simbolizada pelo operador **€**: **a € b**, lê-se **a** é orientado em relação a **b**.

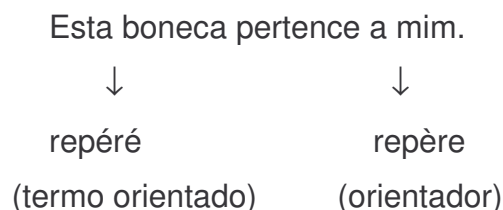
Para Culioli (1999a), o problema do ajuste dos sistemas de orientação implica necessariamente, (1) que se defina o domínio da enunciação; (2) que não se separe nas regras metalingüísticas as operações predicativas das enunciativas. Além disso, Culioli (1999a) afirma que essa operação fundamental de orientação é tanto uma operação de identificação como de localização.

A identificação consiste na definição ou atribuição de propriedades aos fenômenos do real de modo que um elemento equivalha a uma referência dada. Trata-se, portanto, da operação pela qual se estabelece uma relação de identidade entre dois termos que remetem a um mesmo elemento (ou entre o termo orientado e o ponto de referência):



Já a localização implica na diferenciação entre o termo orientado e o ponto de referência. Trata-se de uma orientação no espaço, uma operação de exterioridade feita pelo enunciador em relação a ele mesmo:

¹³ O termo original no francês é *repérage*, sendo de difícil tradução para o português no sentido em que é utilizado na teoria. A princípio optamos pelo termo “localização”, porém, deparamo-nos com o termo francês *localisation*, também empregado na teoria. Escolhemos, provisoriamente, traduzir por “orientação” com significação próxima a “ponto de referência”, “sinalização”.



2.8 Operações de determinação

2.8.1 A quantificação

A quantificação remete-se à *operação pela qual se constrói a representação de alguma coisa que se pode distinguir e situar em um espaço de referência* (Culioli, 1999b, p. 82). Trata-se da construção da representação de uma ocorrência (de um estado distinto de outro) que o sujeito pode apreender, discernir (como uma forma em relação ao meio), distinguir (eliminar a indeterminação) e situar (em um espaço-tempo que pode ser imaginário).

A quantificação pode ocorrer por meio de duas operações: a extração e a flechagem¹⁴.

2.8.1.1 Extração e flechagem

A extração consiste em extrair, a partir de uma coleção ou de um conjunto considerado, um indivíduo, uma porção ou um elemento deste conjunto. Trata-se de isolar e delimitar os limites espaço-temporais de uma noção devidamente situada e atribuir-lhe uma posição existencial, real ou imaginária.

A flechagem ocorre quando a operação de extração se faz ainda mais precisa, ou seja, quando a segunda ocorrência tem a propriedade de ser idêntica à ocorrência extraída.

¹⁴ Termos traduzidos do francês *extraction* e *fléchage*.

2.8.1.2 Varredura¹⁵

A quantificação pode, ainda, manifestar-se por meio de uma operação de varredura. Ela consiste em percorrer todos os valores possíveis no interior de um domínio, contudo, sem selecionar este ou aquele elemento. Para Culioli (1990), toda construção enunciativa de um domínio torna-se um tipo de varredura (como uma filtragem entre propriedades que convêm ou não) e isso ocorrerá pela passagem gradual de uma zona a outra por meio de várias sondagens progressivas – umas, identificando a noção considerada; outras, se aproximando ou marcando seus limites, sua oscilação em direção à alteridade. Haverá sempre a varredura em dois sentidos: um, dirigindo-se para o interior do domínio, outro, para o exterior e, na definição dos domínios, ocorrerá o processo de instauração de estabilidades ou de deformidades no nível das fronteiras.

2.8.2 A qualificação

A qualificação ocorre cada vez que se efetua uma operação de identificação ou de diferenciação. Segundo Culioli, *qualificar é acionar um encadeamento complexo de operações e não, apenas satisfazer-se em ajuntar um qualificativo* (1999a, p. 82).

A qualificação afeta um elemento existente. Por meio dela é possível alargar o domínio, possibilitando ao predicado associado uma ação de transformação a partir de preconstructos.

2.8.3 As modalidades

Culioli¹⁶ distingue quatro tipos de modalidades. As modalidades 1 são as de asserção (afirmação ou negação), de interrogação e as de ênfase. O valor de verdade na asserção é válido somente para o enunciador, não estando

¹⁵ O termo original é *parcours*, porém a tradução direta para “percurso” não definiria a operação no contexto da TOPE, ficando mais apropriado o termo “varredura”.

¹⁶ Cf. Vignaux (1995) e Lévy (2000).

necessariamente relacionado com uma verdade lógica ou científica. Toda relação predicativa repousa sobre esta modalidade de base, seja ela expressa ou subentendida. Quando o enunciador não pode dar o valor de certeza no enunciado (seja ele verdadeiro ou falso), ele deixa que o seu co-enunciador decida colocando-lhe uma questão.

As modalidades 2 subentendem uma restrição hipotética quanto a relação efetiva entre sujeito e predicado. Entre a asserção (certeza) e a interrogação (não-certeza), o enunciador dispõe de uma gama de possibilidades para dizer a que nível ele tornará válida as chances de realização do enunciado: provável, possível, eventual, necessário.

As modalidades 3 constituirão a dimensão apreciativa ou afetiva centrada no sujeito enunciador. O enunciador pode expressar, no conjunto de seu enunciado, um julgamento apreciativo de satisfação ou insatisfação, de normalidade ou anormalidade, de valor, de um sentimento pessoal. Trata-se da constatação de um fato seguido de um julgamento, e não da simples realização de um evento.

Finalmente, a modalidade 4 marca a relação inter-sujeitos entre um enunciador e um co-enunciador. Os auxiliares utilizados para isso exprimem noções de vontade, obrigação e capacidade do sujeito.

A principal questão são as combinatórias entre essas modalidades em qualquer enunciação, para que, por um lado, se construa uma certa representação das coisas, o que remete diretamente à relação linguagem e cognição. Esta relação, por sua vez, implica no problema da noção. Por outro lado, a combinatória entre as modalidades permite estabelecer uma relação inter-sujeitos, considerando discursos anteriores ou projeções de discursos. Isto introduz diretamente o problema da argumentação e remete a todos os problemas de aspecto e de modulações enunciativas.

2.8.4 O aspecto

Trata-se da operação que permite ao enunciador dizer como se apresenta, segundo ele, o processo. Um processo pode ser expresso por meio de um nome (destruição, construção), de um verbo (destruir, construir), ou ainda, de um adjetivo

(destrutivo, construtivo). De modo geral, o enunciador pode utilizar-se de diferentes marcadores: determinantes, adjetivos, auxiliares, advérbios para apresentar um aspecto acabado, inacabado ou pontual.

Na interação verbal, quando os domínios de referência são construídos e reconstruídos, é preciso modulá-los no tempo e no espaço. Esse é o papel das operações aspectuais. Para Culioli,

O jogo dos valores aspectuais vai, de um lado, situar-se no plano do que é construído, ou seja, daquilo que é predicado no enunciado, marcando assim fronteiras (o que não é predicado), e, por outro lado, essas operações projetam esse espaço sobre um eixo, localizando-o no tempo (tempo da enunciação, lugar do sujeito em relação ao que ele enuncia, coordenadas que fixam os instantes e a amplitude do processo). Essa localização do espaço no tempo fixa o tipo de representação visada (apud. VIGNAUX, 1995, p. 580).

Observa-se, assim, que o aspecto é o espaço construído por uma trajetória desde um momento origem até um momento visado (esperado ou atingido). Os jogos de temporalidades introduzidos na aspectualidade do processo permitirão modular desde a certeza até o possível, até mesmo o hipotético e o improvável.

2.9 Noção e domínio nocional

O que permite distinguir ou relacionar as propriedades marcadas em tantas relações enunciativas é o fato de que estas propriedades prendem-se sempre a domínios que têm o estatuto de lugares híbridos, uma vez que as emprestam ora do cultural, ora do senso comum, ora da experiência de mundo e, por esse motivo, oferecem autenticidade às propriedades em questão. Esses domínios são as fontes da categorização dos objetos e dos fenômenos do mundo e, enquanto tais, têm o estatuto de domínios nocionais.

Segundo Culioli,

...defrontar-se com o problema da noção é encontrar, de um lado, feixes de propriedades culturais ou propriedades de objetos (de organização) e, por outro lado, por intermédio das marcas de asserção (há, é que, etc), de negação, de interrogação, mostrar o problema da construção de um complementar. E desse modo,

retorna-se ao problema do predicado, a saber, que em todo caso, trata-se de trabalhar a partir de uma relação predicativa não saturada (p, p'). As propriedades que regem o domínio sairão de diversas categorias. Sendo dada uma categoria nocional P, distingue-se uma propriedade "p" segundo o domínio: semântico (/ser cachorro/, /ser líquido/, /ler/); noção gramatical (aspectualidade, modalidade); noção quantitativa/qualitativa (avaliação do grau de intensidade ou de "extensividade" – finalização, acabamento). (1990 p. 52).

Em outras palavras, uma noção poderá se definir à medida que ela permite a criação de um domínio de sentido, de referência e, ao mesmo tempo, ela só será operatória na atividade linguagística se legitimar relações predicativas que visem a constituir esse domínio. Toda ocorrência de linguagem referindo-se a um domínio é, no mesmo instante, forma de manipulação e trabalho sobre a representação intra-cultural desse domínio. Isso implica no modo de construção desses domínios e será preciso distinguir entre ocorrências lingüísticas e ocorrências fenomenológicas. As últimas são sempre tributárias das formas e das modalidades de nossas aprendizagens do mundo, mas tais modalidades serão ponderadas de modo diferente segundo as culturas.

O domínio nocional evoca a idéia de conteúdo de pensamento, por um lado, reunindo objetos de conhecimento e, por outro, colocando-os em relação para efetivamente representar certa relação entre eles. Essa relação será sempre aquela que o enunciador escolhe. Assim, é formado um esquema: objetos são escolhidos, propriedades lhes são atribuídas e, finalmente o conjunto é composto, organizado e estruturado. O resultado se traduzirá segundo uma composição de significações delimitadas em relação a outras (não delimitadas). Com base nisso, pode-se falar em fronteira, interior e exterior de um domínio. Tudo é focalizado em direção a uma espécie de centro do domínio, que será o alto grau da noção.

2.9.1 A fronteira de um domínio

Um domínio nocional é preenchido por um conjunto de propriedades, ou seja, a noção em questão remete-se a objetos que tenham determinadas propriedades em comum. Para se dizer que tais objetos têm as mesmas

propriedades é necessário submetê-los a uma comparação com outros por meio da abstração das diferenças.

No domínio, há um centro atrator que faz com que tudo se organize em relação a um tipo. A partir desse tipo, é construída a noção de gradiente (valor de mais ou menos). Assim, é possível observar a existência de um centro organizador, um atrator (o alto grau) e um gradiente até chegar-se ao exterior do domínio. Constrói-se, dessa forma, uma fronteira, ou seja, *o que tem a propriedade p e ao mesmo tempo a propriedade alterada, que faz com que este não seja mais totalmente p, que ele não tenha a propriedade p, mas que não é totalmente exterior* (Culioli 1990, p. 88).

Assim, em um domínio entre “homem rico” e “homem pobre”, temos gradientes como “quase rico” que, em relação ao centro atrator, “não é rico”, mas em relação à fronteira, “não é pobre”. Dessa forma, considerando o enunciado “este homem é rico”, os gradientes seriam as ocorrências entre “rico” (centro organizador do domínio) e pobre (que já está no exterior do domínio).

Segundo Culioli (1999b), a estruturação de uma noção passa pela construção de ocorrências. Assim, ele define o que entende por noção e por ocorrência.

2.9.2 A noção

Para Culioli (1999b), a noção se situa na articulação do (meta) lingüístico e do não lingüístico, em um nível de representação híbrido. De um lado, trata-se de uma forma de representação não lingüística, ligada ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada um. Nesse nível, há lugar para os canais de associações semânticas em que se têm feixes de propriedades estabelecidas pela experiência, estocadas e elaboradas sob diversas formas (notadamente em ligação com processos de memorização: imagens, atividade onírica ou emblemática, etc). Trata-se de uma propriedade essencial da atividade simbólica, sobre a qual se funde, em particular, o trabalho metafórico e o trabalho de ajustamento intersubjetivo que supõe, por sua vez, estabilidade e deformabilidade. Essa ramificação e propriedades que se organizam umas em relação às outras em função de fatores físicos, culturais, antropológicos, estabelecem o que Culioli

denomina domínio nocional. Segundo ele, trata-se de *uma representação sem materialidade, ou ainda, na qual a materialidade é inacessível ao lingüista* (1999b, p. 10). Portanto, as noções não correspondem diretamente aos itens lexicais.

Por outro lado, trata-se da primeira etapa de uma representação metalingüística. Culioli nota-a como QLT (qualificação). A noção se apresenta, nesse nível como: a) indivisível, ou seja, não fragmentada, tomada em bloco; b) não saturada, remetendo, assim, a um esquema predicativo à espera de uma instanciação que acarretará necessariamente a construção de uma ocorrência – de-P. Pode ser designada pela expressão: ter a propriedade P.

2.9.3 Ocorrência

A materialização da noção sob forma de linguagem é a passagem a um sistema de referenciação. Geralmente, tem-se acesso à materialidade (os traços que constituem os agenciamentos de formas), mas não à passagem, sobre a qual nada se sabe.

Essa passagem de uma representação mental a uma atividade que permite referir corresponde a um “colocar em forma” da noção, o que Culioli (1999b) denomina QNT (quantificação). Segundo o lingüista, a operação que marca QNT pode ser apreendida e dita de vários modos:

- a. Ela se funde sobre uma operação fundamental de construção ligada à predicação de existência, como por exemplo, o que ocorre com “ser” e “haver”. Assim, QNT corresponde à construção de uma ocorrência (por extensão, de uma classe de ocorrências abstratas). Dessa forma, uma ocorrência é um acontecimento enunciativo que delimita uma porção de espaço e tempo especificado pela propriedade P. Inversamente, a propriedade P está inserida em um texto graças a um jogo de determinações que lhe dá um estatuto de ocorrência (menção do dicionário, título, membro de um enunciado).
- b. Ela vai de par com o processo de quantificação (ou fragmentação).

c. QNT corresponde a um modo de apreensão de QLT por meio ou sob o modo de um agregado de ocorrências de P (o que Culioli (1999b) chamou de classe de ocorrências).

2.9.4 O tipo

Segundo Culioli (1999b), a construção de uma classe de ocorrências implica que se possa dizer se essas últimas são ou não ocorrências da mesma propriedade. Ele repousa, portanto, sobre uma dupla operação de identificação e diferenciação. Essa operação é estabelecida em relação a um termo que serve de marcador, o que Culioli chama “tipo”. Ela permite organizar a fragmentação da noção construindo uma ocorrência distinta privilegiada, uma ocorrência representativa que possui duas propriedades: a) ela é definível, quer dizer, exibível enunciativamente; b) ela se conforma a uma representação. Tem-se o que Culioli (1999b) denomina ocupação “em espiral”¹⁷ : P remete a *ser P*, quer dizer, a QLT: a partir de uma experiência de mundo isolam-se essas propriedades que são reestabelecidas em um representante exemplar. Desse ponto de vista, a operação de identificação é primeira na construção das representações: verbaliza-se em relação a isto que é, antes de verbalizar em relação a isto que não é.

Esta ocorrência representativa pode se definir por uma enumeração de propriedades embora, não necessariamente. Ela pode se exprimir sob formas como *isso que eu chamo X, a idéia que eu faço de X, um verdadeiro X para mim, etc.*

O tipo é a condição enunciativa de ajustamento e de regulação.

2.9.5 O atrator

Para Culioli (1999b), o atrator difere radicalmente do tipo. Segundo ele, trata-se de construir uma origem que não tem outra referência possível senão o predicado em si. Não se trata, também, de um valor relativo. Uma ocorrência torna-

¹⁷ No original francês, o termo utilizado é *boucle*.

se singularizada pelo fato de que ela somente é marcada em relação a ela mesma. Ao constituir seu próprio termo de referência, ela constitui este como origem absoluta e se caracteriza pela impossibilidade de construir um valor último. Segundo Culioli,

o atrator não corresponde a um máximo ou a um supremo, pois não é um último ponto: há sempre um ponto além dele que se constrói. É um valor definido em relação ao próprio predicado.(...) Ele é constitutivo de seu próprio fundamento (1999b, p. 13).

O funcionamento das exclamativas toca este problema. Para que haja exclamativa, é preciso por sua vez, que haja predicado e possibilidade de graduar. Culioli toma o exemplo de *quel*, que corresponde a “qual” no português. *Qual* percorre todos os graus, é a imagem de todos os possíveis.

- Qual interrogativo: não se pode extraí-lo, pois há recursos ao outro.
- Qual retórico (qual livro? Eu não vejo nenhum livro!) coloca-se em questão a existência mesmo da ocorrência.
- Qual exclamativo: constroem-se as ocorrências na gradação do valor. Tem-se, assim, um percurso orientado em direção a uma ocorrência distinta que desemboca sobre o alto grau.

Há, portanto, uma diferença essencial entre o tipo, que corresponde a uma ocorrência representativa, e o atrator, que remete a uma representação abstrata e absoluta. Mas ao mesmo tempo, há reversões possíveis de um ao outro. Segundo Culioli (1999c), é compreensível que o atrator, ao estabilizar um valor absoluto, resulte em uma singularidade em relação a qual nenhuma alteridade pode mais se definir (como por exemplo, o funcionamento de termos como *puro*, ou *verdadeiro*). Tem-se, então, um potencial que pode desencadear, seja sobre o mais elevado (uma pura obra prima), seja sobre o mínimo (o qualquer, o simples): um simples mal-entendido, um puro e simples mal-entendido. Em outras palavras, a permanência qualitativa de uma propriedade pode se estabelecer seja sobre a estabilização à qual corresponde o alcance de seu mais alto ponto, seja sobre o fato de que ela se reduz ao que é minimamente constitutivo. (...) *elimina-se tudo o que*

constituiria variantes singularizantes. Trata-se da propriedade em tudo o que ela tem de mais ordinário (Culioli, 1999b p. 13).

2.9.6 Discreto – denso – compacto

Segundo Culioli (1999b), QNT tem afinidades com o tipo e QLT com o atrator. A construção de ocorrências passa por um esquema de individuação que coloca em jogo ponderações variáveis acerca de QNT e acerca de QLT.

Essas ponderações mantêm as operações de determinação em interação com as propriedades lexicais dos termos concernidos. Para Culioli (1999b, p. 14), *discreto*, *denso*, *compacto* correspondem a tipos de ponderação diferentes, os quais ele apresenta da seguinte maneira:

<u>QNT</u> QLT	QLT	QNT QLT
discreto	compacto	denso

No caso do discreto, QNT é preponderante e o tipo é privilegiado em relação ao atrator. Trata-se de um modo de construção de uma ocorrência de maneira que a delimitação de uma porção de espaço-tempo seja privilegiada. A estabilidade da ocorrência acontece em relação ao tipo. Exibir um representante de uma propriedade é sinal de um funcionamento de tipo discreto (Ex.: eis aqui um).

No caso do compacto, o tipo não faz o papel preponderante, uma vez que a construção de um gradiente é o fundamental. Trata-se do homogêneo. A estabilidade provém do atrator. A única singularização possível é de ordem qualitativa. Não há ocorrência, pois não há fragmentação de uma porção de espaço-tempo.

Finalmente, o denso corresponde a um misto, um caso intermediário e instável. Nem QNT, nem QLT são preponderantes. Não há forma tipo que estabilize. Nesse caso, QNT corresponde a formas de pré-construção. A operação de pré-construção efetua-se por uma quantidade não definível independentemente

desta operação e, por isso, não há esgotamento¹⁸. Por exemplo, ao se dizer “eu bebi leite”, a quantidade de leite bebido somente se determina circularmente, relativamente ao bebível transformado em bebido: “eu bebi a quantidade de leite que eu bebi”.

Procuramos expor os conceitos mais característicos da teoria, o que não esgota a profundidade com que cada um possa ser compreendido e trabalhado. Nas análises do cópuz com a marca “porque” procuramos explorar os conceitos e operações acima descritos, embora nem todos tenham sido citados pelo nome.

¹⁸ Culioli fala em “inumerável” ou “massivo” (1999c, p. 14).

3 DEFINIÇÕES PARA A MARCA *PORQUE*

Na tradição gramatical a marca “porque” acumula três papéis sintáticos: conjunção coordenativa explicativa, conjunção subordinativa causal e conjunção subordinativa final. Enfim, é classificada como elemento gramatical responsável pela ligação entre orações que indiquem explicação, causa ou finalidade, podendo ser substituída, de acordo com a classificação, por outras conjunções como “já que”, “pois”, “a fim de que”.

Exporemos neste capítulo alguns estudos diacrônicos que, ao abordarem a partícula “que”, nos dão pistas acerca da formação da marca “porque” e das ambigüidades que envolvem sua compreensão e classificação. As obras escolhidas para essa orientação foram a de Mattos e Silva (1989) e a de Geraldo Silva (2003).

Em relação aos estudos sincrônicos, iniciaremos com a observação das gramáticas normativas. Investigaremos a gramática de Napoleão Mendes de Almeida (1999)¹⁹, obra tradicional de consulta entre professores da área de Língua Portuguesa e a gramática de Pasquale e Ulisses (1999), conhecidos no meio estudantil e na mídia por suas explicações gramaticais consideradas mais didáticas para o público jovem.

3.1 *Dos estudos diacrônicos às gramáticas tradicionais*

A palavra “porque” vem da junção de “por” (do latim PRO – à frente de, a favor de, diante de) mais “que”; (do latim QUID, neutro do pronome interrogativo QUIS – quem, qual, que).

Segundo Geraldo Silva (2003)²⁰, a marca “que” se encontra, desde os textos do português arcaico, na zona limítrofe da coordenação e da subordinação, exercendo valores sintático-semânticos centrados em enunciados de cunho causal e

¹⁹ A 1ª edição data de 1911.

²⁰ No artigo “A palavra *que* subordinante: interface causal-explicativa numa abordagem diacrônica”, Silva (2003) estuda a marca “que”, também encontrada como “ca” em textos do português arcaico.

explicativo . Mattos e Silva (1989)²¹ salienta que essa “zona limítrofe” nos remete à grande dificuldade de análise da ocorrência dessa marca nos enunciados da língua em uso arcaico e, mais ainda, no aspecto sincrônico.

Segundo a autora, nos textos arcaicos analisados, o enunciado introduzido por “ca” (coordenante) sempre sucede, como em qualquer coordenada, ao enunciado a que se liga, explicitando-o ou justificando-o. Já com os enunciados subordinados circunstanciais, as causais iniciadas, sobretudo, por “porque” (segundo ela, semanticamente afins aos iniciados por “ca”) podem anteceder ou suceder o enunciado básico.

Mattos e Silva (1989, p. 693) afirma que “ca” e “porque” causais ocorrem em um mesmo enunciado complexo, sendo observável a distribuição sintática distinta desses dois conectivos bastante aproximados, como no exemplo (...) e *o santo homem deu graças a deus porque metera em coração ao papa de o querer veer, portanto mandou aos seus monges que guiassem bestas pêra o camiho ca el logo se queria ir*. A autora conclui em suas análises que

...a subordinação de um enunciado a outro se realiza por um enunciado introduzido por conectivo subordinante e com verbo em uma de suas formas finitas ou em formas nominais: infinitivo, gerúndio, particípio passado. O enunciado subordinado integra o que se comunica no enunciado subordinante por expressar um fato circunstancial complementar [as circunstanciais]; ou por expressar um fato exigido por um dos componentes do enunciado subordinante [sintagma nominal sujeito ou complemento = as completivas]; ou por expressar uma qualificação de algum elemento desse enunciado [sintagma nominal qualificador = as restritivas].(MATTOS E SILVA, 1989, p. 696)

Assim, observamos que o “que” e o seu derivado “porque” são considerados como paradigmas que se multiplicam em seu uso sintaticamente pois, dependendo do contexto, assumem posição e função coordenativa e, também, subordinativa [introduzindo enunciados circunstanciais, relativos, completivos e causativos].

²¹ Na obra “*Estruturas trecentistas*” a autora realiza uma variedade de estudos acerca das estruturas do português arcaico.

Em outro exemplo, podemos observar o emprego do “que” com valor causal, equivalente ao “porque” dos textos atuais: *E non é maravilha se as irmãa mais agiha gaanhou de nosso Senhor o que cobiçou ca seu irmão, ca, se Deus he amor, assi como diz San Joane, dereito juízo de Deus foi aquela podesse mais que mais amou* (1989, p. 698). Mattos e Silva (1993, p. 111) argumenta ainda, que no período arcaico o “que”, integrante, varia com “ca”, mas essa variante tem frequência baixa em relação a “que” e começa a deixar de ser documentada já no século XV. Para a autora, o “que” no período arcaico, como hoje, é “o pronome relativo primário em português; representa historicamente um nivelamento do nominativo latino que (masculino), quae (feminino), quod (neutro) e dos acusativos quem, quam, quod também”.

Na documentação arcaica o relativo “que”, embora pouco freqüente, era grafado “ca”, tal como ocorre com a integrante “que”. No processo de constituição das línguas românicas, a partir do latim corrente, poucas das conjunções subordinativas do latim clássico permaneceram: que <quid; como <quomodo; quando< quando; se < si; ca< quia.

Matos e Silva (1993) observa que a coordenação explicativa tem como conectivo mais corrente na documentação arcaica o “ca”, cujo étimo é o quia do latim. Manteve-se presente até o século XVI, mas perdeu-se em proveito de “pois”, etimologicamente um temporal, do latim post. Segundo a autora, esse “ca”, homógrafo do “ca” integrante e relativo antes referidos, remete diacronicamente para o quia latino.

Finalmente, ressaltamos a seguinte observação da autora:

As explicativas e as causais estão no limite entre coordenação e subordinação, se se admitir que esses mecanismos representam um *continuum* de possibilidades que vai da subordinação plena, como é o caso das completivas marcadas, sobretudo pelo “que”, constituinte essencial à sentença de que depende, até a coordenação plena que é a adição simples, marcada pelo “e”.(MATTOS E SILVA, 1993,p. 122).

Essa rápida passagem pelas marcas que/ca/porque, que se transportam desde a função de pronomes a conjunções, como constataram os estudos

diacrônicos de Mattos e Silva, reportam a discussões que se mantêm nos estudos sincrônicos, como a autora mesmo ressalta em sua obra. A “mobilidade” existente entre as marcas consideradas explicativas e causais ou, entre a coordenação e a subordinação são reconhecidas pelas gramáticas e pelos lingüistas. Vejamos em algumas obras a abordagem desse assunto, agora de modo mais direto , com enfoque na marca “porque”.

3.2 *Napoleão Mendes de Almeida*

Em sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa (1999)²² , o autor define **conjunção** como um conectivo oracional, ou palavra que liga orações. Chamou-nos a atenção a seguinte citação atribuída a C. Ribeiro:

As conjunções fazem do discurso um todo harmônico e um símbolo dessa unidade que existe no espírito entre nossas idéias e nossos pensamentos, uns relativamente aos outros; elas ligam as orações umas às outras, constituindo os períodos; estes encadeiam-se uns com os outros, tecendo o discurso, o qual, sem esses elementos conectivos, que lhe servem de liga e cimento, perderia seu verdadeiro caráter. (Apud. ALMEIDA, 1999, p. 344).

A concepção da conjunção como “liga e cimento” do discurso contrasta com a visão teórica adotada em nosso estudo. Como dissemos no capítulo concernente à apresentação da teoria, o enunciado é uma organização de marcadores e cada “marca” – no nosso caso, as conjunções – traz um rastro da gênese constitutiva do enunciado. Assim, o papel dessas marcas vai além da junção, pois por meio delas podemos buscar mecanismos enunciativos de linguagem que estão implicados na construção do processo significativo. A definição de “liga”, utilizada pela gramática tradicional, subtrai, portanto, a existência da significação nas marcas chamadas gramaticais, o que contestaremos em nossas análises.

²² Trata-se da 44ª edição da obra e é considerada uma das gramáticas mais tradicionais e de mais longa vida da língua portuguesa contemporânea.

Almeida (1999) não cita a marca “porque” no tópico referente às orações coordenativas explicativas, mas, em nota, refere-se à marca e a outras explicações acerca dela no capítulo dedicado às conjunções subordinativas causais.

Segundo o autor, as conjunções subordinativas causais são as que “ligam duas orações, das quais uma depende da outra, como o efeito depende da causa” (1999, p. 355). Almeida comenta que a conjunção “porque” era empregada pelos clássicos também como conjunção final, equivalente a “para que”, como no exemplo de Camões (apud. Almeida 1999, p. 355) *Logo se emboscaram porque nos pudessem mandar ao reino escuro*. Embora no uso contemporâneo da língua a conjunção final *porque* tem sido substituída por *para que* – *Faço votos para que seja feliz*, em vez de *Faço votos porque seja feliz* – encontramos usos como *É a honra que nos compele a zelar porque o Brasil sobreviva*.

Almeida ainda faz um interessante comentário acerca do valor ora coordenativo (explicativas), ora subordinativo (causais) dado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira às conjunções *porque* e *que*. Tal comentário expõe – embora talvez não fosse essa a intenção do autor – a fragilidade da classificação gramatical em relação à natureza das marcas. Ele afirma haver nessa oscilação classificatória um grave engano:

Porque as causais explicam a causa, deixam de ser causais para ser explicativas? Quando se redige “Não suba, que /porque você cai”, a subordinada constitui uma explicação, sem porém deixar de implicar motivo. Tanto aí como em “Não mais, Musa, que a lira tenho destemperada e a voz enrouquecida” o que (ou porque) abrem orações legitimamente causais. A admitir as causais como explicativas, forçoso se torna admitir como explicativas as finais, as temporais e ainda outras. (1999, p. 355)

Insistimos que essa fragilidade da classificação admitida pelo autor, ainda que implicitamente, demonstra que o agrupamento das classes feito pela gramática não dá conta de explicar a natureza das marcas, nem tampouco, de esclarecer as operações feitas por elas. Cremos, aliás, que esse não é o objetivo da Gramática Tradicional. O problema é que ela é tida ainda, como a principal – senão a única - fonte de estudos da língua nas salas de aula. Assim, a língua é apresentada como um conjunto estático de normas e regras que, para o aluno atento, está repleta de

contradições, as quais só seriam esclarecidas com uma abordagem dinâmica que, como vimos defendendo, se dá por meio de estudos em que se considere a articulação entre os mecanismos de linguagem e a língua²³.

3.3 *Pasquale & Ulisses*

Na obra intitulada Gramática da Língua Portuguesa²⁴ (1999) as conjunções são apresentadas como elementos que podem *relacionar termos de mesmo valor sintático ou orações sintaticamente equivalentes (...) ou relacionar uma oração com outra que nela desempenha função sintática* e ainda *palavras relacionais da língua* (1999, p. 325). Os autores são sucintos quanto à classificação e citam a marca “porque” como exemplo de conjunção coordenativa explicativa, conjunção subordinativa causal e final.

No capítulo referente às orações coordenadas explicativas fazem ressalva quanto à possível confusão da explicação com a causa. O argumento utilizado é que a explicação é sempre posterior ao fato que a gerou; uma causa é sempre anterior à consequência resultante dela. O exemplo citado é “Choveu durante a noite, porque as ruas estão molhadas”.

É notório que no exemplo dado as razões que possibilitam a classificação em oração explicativa e não causal são extralingüísticas, ligadas ao contexto, ao conhecimento de mundo do enunciador. Como brincou o autor da obra, se o fato de que as ruas estivessem molhadas fosse a causa da chuva, estaria resolvido o problema da seca: bastaria molhar as ruas das cidades do sertão. Isso não seria tão explícito em um enunciado como “Teresa não conversa mais porque João foi embora”. João ter ido embora pode funcionar como causa do silêncio de Teresa, em um sentido parecido com “Teresa não conversa mais, já que João foi embora. Um outro sentido, menos habitual no uso cotidiano, mas possível pela gramática, seria atribuir o silêncio de Teresa como explicação para a partida de João, numa oração como “Teresa não conversa mais, porque (ao que) João foi embora.”

²³ Voltaremos a esse tema nos capítulos finais.

²⁴ Os autores são conhecidos na mídia brasileira por suas aulas repletas de exemplos retirados da música e da propaganda. A gramática apresenta um padrão visual bastante rico em exemplos, linguagem moderna, mas, em termos teóricos, não dista da apresentação tradicional da língua utilizada por gramáticos anteriores.

O problema da distinção entre orações causais e explicativas tem sido mencionado há muito tempo pelos gramáticos, porém, as tentativas de solucionar o problema nunca colocam em questão – mais uma vez insistimos – a fragilidade da classificação. Citamos aqui um trecho do professor Gama Kuri, em “Lições de análise sintática” (1973), admitindo o problema:

As orações independentes explicativas, quando sindéticas, são introduzidas por conjunções coordenativas que também podem ter valor de subordinativas causais, como “que”, “porque”, “pois” etc. e nem sempre se torna fácil distinguir umas de outras. Não nos parece aconselhável exigir de alunos o que nos causa embaraço a nós professores. (1973, p. 80)

Uma outra observação feita por Pasquale (1999) – ainda que não referente à conjunção “porque” – leva-nos a visualizar a ineficiência da classificação no que diz respeito à compreensão dos mecanismos de linguagem e, conseqüentemente, aos estudos da língua:

É preciso levar em conta que a classificação depende fundamentalmente da relação de sentido que se estabelece entre as orações. A conjunção “e”, por exemplo, é sempre vista como aditiva. Num período como “Deus cura, e o médico manda a conta”, é evidente que seu valor não é aditivo. O período, na verdade, equivale a algo como “Deus cura, mas é o médico quem manda a conta”. [...] a conjunção “e”, portanto, tem valor adversativo e assim deveria ser classificada. **Para a Nomenclatura Gramatical Brasileira, no entanto, vale a forma. A conjunção “e” é aditiva e fim.** (grifo nosso) (1999, p. 470)

Questionamos, assim, o estudo cristalizado das conjunções que impede o aluno de refletir acerca de conceitos cujo índice de falhas emerge no momento da análise sintática e, conseqüentemente, nas construções textuais.

As dúvidas dos alunos dão pistas aos professores para avaliar quais conceitos e definições não estão totalmente recobertos pela gramática de classificação. Dessa forma, procuraremos compreender em nossas análises, quais os mecanismos e operações que fazem parte da natureza da marca “porque” e que

lhes permitem agir em diferentes contextos (classificações possíveis), sobretudo, nos enunciados causais.

4 A MARCA *PORQUE* NA GRAMÁTICA DE USOS: AS VARIÁVEIS

4.1 A abordagem da Gramática de Usos

A “Gramática de usos do português” (2000) privilegia uma investigação gramatical que descreve o comportamento das diferentes classes gramaticais segundo a funcionalidade de seu emprego nos diferentes níveis em que atuam e segundo as funções que exercem nesses níveis. A obra descreve o funcionamento dos itens da língua levando em conta, como ponto de partida, a organização em classes da tradição da Gramática. Segundo a autora, há dois pontos básicos que sua orientação teórica assume: 1) a unidade maior de funcionamento é o texto e 2) os itens são multifuncionais.

As conjunções são estudadas na obra em capítulo intitulado “Junções”, o qual também aborda o estudo das preposições. Julgamos relevante a leitura de Neves (2000), uma vez que recobre a infinidade dos usos da marca, que compara enunciados causais com marcas diferentes, que lista os verbos que mais freqüentemente a acompanham, além de fornecer um grande número de exemplos. Nossa hipótese, porém, é que ao estudarmos as operações acionadas pela marca (por meio do fundamento teórico escolhido), tais operações estejam presentes em todas as possibilidades de uso registradas por Neves. Resumiremos em seguida uma parte do capítulo dedicado às conjunções e construções causais, do qual separamos as reflexões acerca da marca *porque*.

Segundo Neves (2000), a análise das construções complexas causais em português pode ser representada na análise das orações iniciadas pela conjunção “porque”:

Oração principal	Porque	Oração causal
Trabalho aqui	porque	quero

Outras conjunções expressam a mesma relação básica entre duas orações. São conjunções causais além do *porque*: *como*, *pois*, *porquanto*, *que = porque*.

Num sentido estrito, a relação causal diz respeito à conexão causa-conseqüência, ou causa efeito entre dois eventos. Essas relações, segundo Neves (2000, p. 804) se dão entre predicacões (estados de coisa), indicando “causa real”, ou “causa eficiente”, ou “causa efetiva”. Assim estritamente entendida, a relação causal implica subseqüência temporal do efeito em relação à causa:

*Tratava-me como criança. Uma vez passou um pito porque joguei fora o remédio. Outra vez se zangou porque me encontrou fora da cama.*²⁵

Núcleo 1 (efeito 1)	Me passou um pito	POSTERIOR
Causal 1 (causa real 1)	Porque joguei fora o remédio	ANTERIOR
Causal 2 (causa real 2)	Porque me encontrou fora da cama	ANTERIOR

(NEVES, 2000, p. 204)

Nossa conversa não foi adiante porque, infelizmente, a confissão terminada, o reitor saiu do quarto e o ambiente logo mudou.

Núcleo (efeito)	Nossa conversa não foi adiante	POSTERIOR
Causal (causa real)	Porque, infelizmente, a confissão terminada, o reitor saiu do quarto e o ambiente logo mudou	ANTERIOR

(Neves, 2000, p. 204)

²⁵ Todos os exemplos apresentados em itálico neste capítulo são retirados da obra de Neves (2000).

A relação causal entre conteúdos (a causa efetiva), porém, não necessariamente envolve tempo. Ela pode dar-se entre estados de coisas não-dinâmicos:

A multiplicação das colônias e sua distribuição pela pastagem é necessária porque as vespas fêmeas não têm asas, o que limita sua dispersão.

Mas o caso americano é sui-generis porque não há partidos políticos no país.

Por outro lado, as expressões lingüísticas de ligação causal – as marcadas pelo conector “porque” ou seus equivalentes semânticos – não se restringem a esse tipo de causalidade efetiva entre conteúdos. A relação causal, na verdade, raramente se refere a simples acontecimentos ou situações de um mundo. Segundo Neves (2000), é necessário considerar que as relações causais também podem ser:

- Relações marcadas por um conhecimento, julgamento ou crença do falante, isto é, existentes no domínio epistêmico. Elas não se dão simplesmente entre predicções (estados de coisas), mas entre proposições (fatos possíveis), passando, então, pela avaliação do falante. Essa relação é tradicionalmente denominada “causa formal”:

Do leite devemos fazer uso abundante porque, além de ter efeito específico sobre o crescimento do organismo, é muito rico em cálcio.

A opção de usar frango para a alimentação de peixes pode não ser uma boa, porque há excesso de proteína na carne da ave.

Não deve ter havido nada porque seria a primeira pessoa a tomar conhecimento disto.

- Relações entre um ato de fala e a expressão da causa que motivou esse ato lingüístico. Manifestam-se quando:

Na oração principal ocorre um ato de fala declarativo:

Vamos cantar pra Santa Clara uma reza para ela não deixar chover hoje de noite. Você canta comigo, porque Santa Clara gosta muito de crianças.

Vou tirar umas férias, porque estou cansadíssimo.

É preciso começar de baixo. Não muito de baixo, porque você é meu filho.

Na oração principal ocorre um ato de fala interrogativo:

Muito conveniente, não é? PORQUE aí saiu todo mundo, você ficou lá, sozinho com o retratista...

Mas onde reencontrar esse paraíso onde a nudez do primeiro homem e a nudez da primeira mulher, eram tão puras que nem sequer permitiam uma serpente? PORQUE já não existem mais seres feitos de barro, mas apenas homens e mulheres feitos de carne.

Na oração principal ocorre um ato de fala injuntivo (deôntico ou imperativo):

Você me tem de ser grato! E durante o resto da vida! Sabe? Tem. Tem! PORQUE eu abri seus olhos.

Fale, mas corajosamente, porque só assim poderemos chegar ao fim dos nossos sofrimentos.

Vamos ser sinceras PORQUE, se não fizermos assim, ficaremos a vida inteira como duas estranhas.

Neves (2000) também comenta acerca dos problemas da classificação gramatical entre coordenadas explicativas e subordinadas causais:

As construções deste subtipo são consideradas, na tradição da gramática, dentro da coordenação, o que tem algum sentido: não se articulam simples orações, mas períodos, cada uma representando um ato de fala. Justifica-se também, a denominação **explicativa**

(oração coordenada explicativa), ao invés de **causal**, para a oração que exprime causa, já que na relação de causalidade entre diferentes atos de fala nunca está abrigada a causalidade real, efetiva, material, eficiente, e nem mesmo a causalidade emanada da visão dos fatos (proposições) do falante. Trata-se de uma relação mais frouxa do que de uma relação verdadeiramente causal (em qualquer de suas subspécies, como motivo, razão, justificativa, etc), próximo de uma explicação (2000, p. 806)

Segundo Neves (2000, p. 808), a distribuição da informação é bastante ligada à ordem das palavras. A autora afirma que as causais com “porque” são normalmente pospostas e isso confere a essas orações causais um valor informacional ligado a informação nova²⁶. A autora observa que os casos de orações causais com “porque” antepostas geralmente são marcados, com a anteposição obtida por extraposição, para focalização:

- Por correlação²⁷

OU PORQUE sentisse necessidade de primeiro, tomar um pouco de ar; OU PORQUE o seduzisse a calçada larga e bem arborizada da Alameda Ibiruna, pôs-se a caminhar a passos lentos.

- Por clivagem

Foi porque éramos tecnologicamente adiantados que aprendemos a ganhar terra ao mar.

É porque as coisas vão tão mal – sempre andaram, aliás – que a esperteza do indivíduo funciona como uma espécie de saída para a irracionalidade...

Entretanto, a anteposição de oração causal iniciada por “porque” ocorre.

Porque estou fazendo agora este programa sertanejo, já estão dizendo por aí que de chapéu de couro e botas apeio do cavalo lá na portaria bem cedo.

²⁶ Esse é um dado relevante que também observamos em nossas análises e para o qual temos explicações que implicam diretamente à questão da inserção do sujeito no enunciado.

²⁷ Como se trata de um resumo das observações da autora acerca do tema, mantivemos os termos que são típicos da teoria funcionalista, adotada pela autora. Para melhor compreendê-los, sugerimos a consulta da obra.

A autora observa ainda que, mesmo posposta, a oração iniciada por “porque” pode aparecer:

- em correlação

Esses significados de acaso se juntam a um outro, onde se afirma que algo ocorre por acaso não apenas porque estejamos incapacitados de determinar suas causas mas porque se acredita que tais causas não existam.

- quase-clivada

Essas provas verbais, baseadas numa lógica em última análise arbitrária, não são científicas, são sofismas, sofismas engenhosos e, pior, voluntaristas. Não é porque seja assim, é porque se quer que seja assim.

Nas orações:

A substituição acontecerá, segundo o pesquisador, porque são altos os custos para a obtenção da matéria-prima do coqueirinho.

Há uma identidade quase completa entre os fenômenos da fadiga e os da emoção porque a emoção acarreta fatalmente depressão psicológica.

como no geral das ocorrências com a conjunção “porque”, o raciocínio pode também conduzir-se em termos de peças de interação, mas, segundo Neves (2000, p. 811) o roteiro é outro. A diferença fundamental diz respeito ao próprio foco da interrogação, isto é, ao segmento que corresponde à informação buscada. O que se verifica é que o foco da interrogação já não é o segmento correspondente à oração principal, mas é o correspondente à oração causal:

A. *A substituição acontecerá (não é)?*

B: *(É)*

A: *(Por quê)?*

B: *PORQUE, segundo o pesquisador, são altos os custos...*

A: Há uma identidade quase completa entre os fenômenos da fadiga e os da emoção (não é?)

B: (É)

A: (Por quê?)

B: Porque a emoção acarreta fatalmente depressão psicológica

A autora usa o artifício para demonstrar que:

a) A expressão da causa introduzida por “porque” é apresentada como não-compartilhada, como nova;

b) a proposição constante da oração principal é em geral apresentada preferentemente como compartilhada, como não nova.

Por essa razão, segundo Neves (2000), fica favorecida a posposição das orações causais encabeçadas por “porque” constituírem exatamente a resposta a uma pergunta – a um pedido de informação – encabeçada pelo advérbio por quê?. Isso pode ser visto

- Tanto em ocorrências em que há apenas um falante

Sabem por quê? Porque a Globo utilizou na Marquês de Sapucaí apenas jornalistas profissionais.

Por que exprimem realidades que aí estão? Não exatamente por isso, mas porque as empregamos de modo uniforme.

- Quanto em ocorrências em que mais de um falante contribui para a construção causal

A: E eu lá vou saber se tem pó de café?

O: E por que eu tenho que saber se tem ou não tem?

A: Porque é você quem cozinha.

O: Porque você é vagabundo!

A: Porque eu trabalho fora e você não.

Apenas no caso da interrogação de causa (com por quê), a resposta – que é a oração causal – apresenta a conjunção com a mesma forma fônica usada para a pergunta (por quê? Porque).

Neves (2000, p. 815) classifica as construções causais em subtipos quanto ao nível de ocorrência, uma vez que a causa abrange não apenas causa real, como também razão, motivo, justificativa ou explicação. Para a autora, as construções causais podem ocorrer:

- a) entre predicções (estado de coisas);
- b) entre proposições (fatos possíveis);
- c) entre enunciados (atos de fala).

A autora continua:

É muito difícil tentar-se um refinamento da interpretação semântica, de modo que se consiga uma distinção entre causa, razão, motivo, explicação, justificção etc. que responder pela distinção entre esses dois grandes grupos que vêm contrastados, na tradição, sob os rótulos de “subordinadas causais” (como a e b, acima) e “coordenadas explicativas” (como c, acima) (Neves, 2001, 815).

Para a autora, o que se verifica é que também há expressão de explicações:

a) no grupo das chamadas “subordinadas causais”, como em
Sei, porque eu mesmo plantaria um cajueiro ou um imenso pé de fruta-pão.

b) e não apenas no grupo das “coordenadas explicativas”, como em
Tem paciência, que a sala está cheia e é preciso atender a todos.

4.1.1 As construções com relação causal entre predicções ou entre proposições

Segundo Neves (2000, p. 816), é neste tipo de construção que surge a questão da realidade ou efetividade da causa. Na verdade, não se trata propriamente de realidade, mas de factualidade da relação causal: a questão não é dois estados de coisas serem causalmente relacionados, mas é o falante apresentá-los assim. Desse modo, considerando-se que a causalidade é enunciado, e não (cientificamente) comprovada, ela deve ser entendida como referente a qualquer zona que se situe no amplo espectro que vai, por exemplo, da causa eficiente à justificação, passando por relações como razão, motivo e explicação.

Uma verificação superficial da relação causa-efeito, ou causa-conseqüência, pode induzir à preconização de uma motivação icônica que favoreça a anteposição da expressão de causa em relação à da conseqüência. Não se deve esquecer, porém, que não se pode buscar nos enunciados a pura ordenação cronológica de eventos, já que, por definição, cada enunciado constitui uma versão particular – com base cognitiva – da organização dos fatos. Vistos na sua ordem natural ou lógica, pois os eventos causalmente relacionados – associados, na base, à subseqüência temporal, como se observou em 2 – se dispõem na ordem causa-conseqüência. Examinada, porém, a construção causal como a **enunciação de fatos** possíveis por um falante (que emite proposições), a subseqüência se subordina à escolha que esse falante faz da apresentação dos fatos. Isso reflete não apenas a percepção dos eventos (perspectiva cognitiva), mas, ainda, a organização de uma porção de fala particular, dentro da qual o aspecto cognitivo é apenas um dos componentes, subordinado à intenção comunicativa.

Nesse ponto de vista, pode-se inverter o raciocínio, quanto à questão da iconicidade nas construções causais: com efeito, a ordenação conseqüência-causa num enunciado pode ser considerada icônica no sentido de que reflete a ordem pela qual, de um efeito, se deduz uma causa. Para exprimir essa relação entre causa e conseqüência, aliás, o falante não dispõe apenas do complexo formado por uma oração principal mais uma oração causal (com COMO, PORQUE, JÁ QUE etc). Ele pode, por exemplo, fazer um enunciado como

No país não há ultraleves homologados, POR ISSO/ENTÃO não existe essa possibilidade .

Que tem uma segunda oração do tipo que tradicionalmente se designa como coordenada conclusiva, ao invés de

Não existe essa possibilidade PORQUE no país não há ultraleves homologados

O que ocorre são diferentes estratégias que regem a escolha, com diferentes efeitos informativo-pragmáticos: entre uma e outra formulação muda a distribuição de informação, em termos de progressão informativa, assim como diferentemente se resolve, no nível do texto, a continuidade tópica²⁸.

4.1.2 As construções com relação causal entre atos de fala

Tradicionalmente chamadas coordenadas explicativas, as orações causais que entrem nessas construções, encabeçadas por “porque”, “que” ou “pois”, são sempre pospostas. Segundo Neves (2000, p. 817), nessas construções pode ser invocada, em primeiro lugar, a questão da imobilidade posicional das orações envolvidas, a qual favorece, realmente, sua interpretação como coordenadas. Além disso, é possível que o desligamento sugerido pela frouxa ligação entre dois enunciados, correspondentes a dois diferentes atos de fala, tenha sido o responsável direto pela interpretação tradicional, com assimilação de independência à coordenação²⁹.

Esse tipo de ligação, diferente da subordinação entre orações (que constituem termos sintáticos de um mesmo enunciado), pode visualizar-se com os esquemas que se oferecem, a seguir, para as ocorrências:

E a coitadinha, em casa, como iria sofrer! PORQUE as amigas da vila, as conhecidas da rua, as invejosas da fábrica, todas iriam recortar também.

²⁸ A questão da escolha do falante por uma marca ou outra é um ponto de grande importância em nossa análise e procuraremos comentá-la com mais precisão nos capítulos seguintes.

²⁹ Essa “frouxidão” na ligação entre os enunciados também é alvo de nossos estudos.

Visualizamos os atos de fala:

ENUNCIADO 1	PORQUE	ENUNCIADO 2
<p>Como iria sofrer Exclamação</p>		<p>(...) todos iriam recortar também. Asserção</p>

(Neves, 2000, p. 817)

4.1.3 O uso dos modos e tempos verbais nas construções causais

Neves (2000, p. 819 - 829) apresenta um interessante levantamento que nos mostra os modos e os tempos verbais mais típicos em que encontramos as construções causais, o qual resumiremos a seguir:

Segundo a autora, as orações causais têm, em geral, o verbo no modo indicativo. O indicativo é o modo votado para expressar causa, já que a expressão de causa constitui uma proposição com certo grau de certeza.

As orações causais introduzidas por “porque” vêm:

a) No indicativo, se expressam causa real:

E jamais nos livraremos dela (...) não apenas pela concorrência de outros centros produtores de açúcar, mas, principalmente, PORQUE fomos incapazes de organizar o trabalho em benefício de todos, PORQUE aceitamos, conformados, que persistisse o mau sistema distributivo de terra.

b) no subjuntivo, se expressam causa possível, mas ainda não efetivada, portanto não factual; neste último caso, a conjunção causal ocorre numa construção correlativa do tipo aditivo (como por exemplo, não apenas...mas) ou alternativo (ou...ou):

Homens e mulheres solidários com Ele até a morte, completando mesmo na fragilidade da carne o que por fidelidade de ambos os sexos insistimos, não tanto PORQUE

nós outros a tenhamos praticado, mas PORQUE reconhecemos ser a misericórdia de Deus superior às nossas misérias.

OU PORQUE SENTISSE necessidade de, primeiro, tomar um pouco de ar, OU PORQUE o seduzisse a calçada larga e bem arborizada da Alameda Ibiruna, pôs-se a caminhar a passos lentos

A oração causal com indicativo também pode vir precedida desses elementos, mas expressa causa real:

Há uma série de canelas cuja utilização não ultrapassa a área de ocorrência, OU PORQUE a madeira é de qualidade inferior e não encontra mercado exterior OU PORQUE a produção é limitada.

Fraca, NÃO PORQUE a natureza assim a fez, mas PORQUE a sujeição atávica a tornou.

Com a conjunção “porque” podem ocorrer, ainda, formas nominais de verbo e sintagmas adjetivos (constituintes):

Meu filho Sebastião, o mais sabido de todos, PORQUE ainda SOLTEIRO.

(...) o único Sangue salvador, PORQUE DERRAMADO por Amor e não por ódio.

É grande a variedade de combinações temporais nas construções causais³⁰:

³⁰ Extraímos do quadro original apenas os enunciados causais com a marca “porque”.

PRINCIPAL (P) CAUSAL (C)	OCORRÊNCIAS
P: PRESENTE INDICATIVO C: PRESENTE INDICATIVO	<i>A multiplicação das colônias e sua distribuição pela pastagem É necessária PORQUE as vespas fêmeas não TÊM asas, o que limita sua dispersão.</i>
P: PRESENTE CONTÍNUO C: PRESENTE INDICATIVO	<i>Mônica ESTÁ ME APOIANDO PORQUE GOSTA de mim.</i>
P: PRESENTE CONTÍNUO C: PRESENTE CONTÍNUO	<i>PORQUE ESTOU FAZENDO agora este programa sertanejo, já ESTÃO DIZENDO por aí que de chapéu de couro e botas apeio do cavalo lá na portaria bem cedo.</i>
P: PRESENTE INDICATIVO C: PRET. PERF. INDICATIVO	<i>Isso não PODE ser encarado como um fato isolado, PORQUE o mesmo procedimento TIVERAM os que atuam em outros segmentos da economia.</i>
P: PRESENTE INDICATIVO C: PRET. IMPERF. IND.	<i>O gaúcho é o que é PORQUE a bombacha dava espaço.</i>
P: PRESENTE INDICATIVO C: FUTURO INDICATIVO	<i>Isso GERA uma turbulência entre os turnos das linhas nove e onze justamente PORQUE B. AFIRMARÁ em nove que Caetano era ótimo.</i>
P: PRESENTE INDICATIVO C: FUT. PRET. IND.	<i>Sei que ela está sonhando em plantar aqui jabuticabeiras de sua infância. SEI, PORQUE eu mesmo PLANTARIA um cajueiro ou um imenso pé de fruta –pão.</i>

<p>P: PRET. PERF. IND. C: PRESENTE INDICATIVO</p>	<p><i>Mas OUSOU fazê-lo, baseado no escrito popular de sua gente, PORQUE ACREDITA que esse povo sofre.</i></p>
<p>P: PRET. PERF. IND. C: PRET. PERF. IND.</p>	<p><i>PERDEU o País, PORQUE nos dias em que os portuário cruzaram os braços o prejuízo sofrido pela economia (...) SOMOU muitos milhões de cruzeiros.</i></p>
<p>P: PRET. PERF. IND. C: PRET. IMPERF. IND.</p>	<p><i>FOI uma velha que me vendeu barato, PORQUE IA se mudar.</i></p>
<p>P: PRET. PERF. IND. C: PRET. MAIS-QUE- PERF. IND.</p>	<p><i>Derrotados, os trustes TUMULTUARAM seu período presidencial, PORQUE o presidente Artur Bernardes, quando governador de Minas Gerais, recusara-se a assinar o contrato com a Itabira Iron.</i></p>
<p>P: PRET. PERF. IND. C: PRET. MAIS-QUE-PERF. IND. -COMP</p>	<p><i>Me SENTI abandonado no quarto de hotel, PORQUE ela HAVIA PARTIDO.</i></p>
<p>P: PRET. PERF. IND. C: FUT. PRET. IND.</p>	<p><i>Não LEVOU PORQUE meu pai MATARIA você.</i></p>
<p>P: PRET. IMPERF. IND. C: PRESENTE INDICATIVO</p>	<p><i>Nem espiar o movimento da rua ela PODIA, PORQUE além das grades, que atrapalhavam, a janela É baixinha, a parede É grossa e o peitoril DEVE ter quase um metro de fundo.</i></p>
	<p><i>Antes dos quinze anos AMAVA violentamente, PORQUE o beijo FOI uma</i></p>

P: PRET. IMPERF. IND. C: PRET. PERF. IND.	<i>descoberta perturbadora.</i>
P: PRET. IMPERF. IND. C: PRET. IMPERF. IND.	<i>SENTIA-SE protegida PORQUE ele ERA muito parecido com ela.</i>
P: PRET. IMPERF. IND. C: PRET. MAIS-QUE-PERF. IND.	<i>Não lhe CUSTAVA muito PORQUE não TIVERA ainda um orgasmo.</i>
P: PRET. IMPERF. IND. C: FUT. PRET. IND.	<i>Os interesses não PODIAM ser os dele, PORQUE nada daquilo ele PODERIA sentir nem realizar com os meios a seu disport.</i>
P: PRESENTE CONTÍNUO C: PRET. PERF. IND.	<i>Nós ESTAMOS justamente ATRAVESSANDO uma crise de relacionamento PORQUE ela TEM PROCURADO experiências extra-conjugais.</i>
P: PRESENTE CONTÍNUO C: PRET. IMPERF. IND.	<i>Só ESTOU FALANDO, PORQUE o escarro ESTAVA cheio de sangue.</i>
P: FUTURO INDICATIVO C: PRESENTE INDICATIVO	<i>A substituição ACONTECERÁ, segundo o pesquisador, PORQUE SÃO altos os custos para a obtenção da matéria-prima do coqueirinho.</i>
P: FUTURO INDICATIVO C: PRET. IMPERF. IND.	<i>O resto se diluía e escapava numa singular modéstia de traços, que não DIREI vulgares, PORQUE em torno dela o que PERDURAVA, como expressão de caráter, de vida interior, era a aparência de virtude.</i>

<p>P: FUTURO INDICATIVO C: FUTURO INDICATIVO</p>	<p><i>Não HAVERÁ o problema de dinheiro no tempo, PORQUE os recursos disponíveis no início do período 1 GERARÃO os resultados para o final do período 1.</i></p>
<p>P: FUTURO PRET. IND. C: PRESENTE INDICATIVO</p>	<p><i>Aí, se a gente superasse isso (...) HAVERIA, em seguida, a barreira ideológica. PORQUE as pessoas que fazem o dito teatro DE esquerda SÃO autoritárias e acham que o outro lado é ruim.</i></p>
<p>P: FUTURO PRET. IND. C: PRET. IMPERF. IND.</p>	<p><i>A candidatura da deputada Lúcia Braga seria um contrato de risco PORQUE ESTAVA possível de ser alcançada pelos limites da Lei.</i></p>
<p>P: FUTURO PRET. IND. C: FUTURO PRET.IND.</p>	<p><i>Ela nunca HAVERIA de me matar, PORQUE ESTARIA perdida</i></p>
<p>P: IMPERAT./PRES. SUBJ C: PRESENTE INDICATIVO</p>	<p><i>Não me VENHA mais com prepotência, PORQUE aqui o senhor não CORTA árvore nenhuma.</i></p>
<p>P: IMPERAT./ PRES. SUBJ C: FUTURO INDICATIVO</p>	<p><i>Os que não queiram ouvir a voz da razão, que PAGUEM o preço do desespero, PORQUE a ordem SERÁ mantida pelo governo de Pernambuco.</i></p>
<p>P: PRET. MAIS QUE PERF. IND. C: PRET. MAIS QUE PERF. IND.</p>	<p><i>Mesmo sabendo-a amante de Sérgio, FORA PORQUE o QUISERA, PORQUE fizera questão de imaginá-la vítima de Sérgio.</i></p>
<p>P: PRET. MAIS QUE PERF. IND.</p>	<p><i>FECHARA simplesmente os olhos a tudo, de modo deliberado, PORQUE esta lhe</i></p>

C: PRET. PERF. IND.	<i>PARECEU a melhor forma de agir.</i>
COMP P: PRET. MAIS QUE PERF. IND. C: PRET. IMPERF. IND.	<i>TINHA SIDO CONDICIONADO para se esquecer, jamais olhar o fundo dele mesmo, PORQUE muito mais agudo ERA o que estava a sua volta.</i>
COMP P: PRET. MAIS QUE PERF. IND. C: PRET. PERF. IND.	<i>Só não TINHA IDO antes PORQUE CONCLUÍ que deixa-los a sós seria pior.</i>

(Neves, 2000, p. 819-829)

As abordagens da marca “porque” apresentadas neste capítulo nos dão parâmetros para observar que há a necessidade nos estudos lingüísticos de desenvolver uma reflexão que ultrapasse as fronteiras do estudo classificatório, em que a língua seja vista em sua dinamicidade. Os estudos funcionalistas, como os de Neves, já deram um passo nessa direção ao apontar que a língua em uso vai além dos quadros de exemplos previstos pela gramática, que há possibilidades e combinações que não se encaixam nos parâmetros classificatórios e cristalizados dos manuais.

Pretendemos, com nossa proposta, aprofundar ainda mais essa reflexão, trazendo à tona os mecanismos e as operações que possibilitam às marcas toda essa flexibilidade. Procuraremos, ainda, trazer essa reflexão para o âmbito do ensino de línguas, de modo que os procedimentos propostos para a observação da marca em questão sejam aproveitados para a observação de outras questões lingüísticas. Trata-se, não da apresentação de uma nova técnica, mas da proposta de um novo olhar. Um olhar curioso, como o da criança que não se agrada em observar um quebra-cabeças montado, mas que quer desmanchá-lo todo para reconstruí-lo e que tem no processo de construção (mais do que na finalização) o verdadeiro prazer da brincadeira.

5 AMBIGÜIDADES DA ANÁLISE TRADICIONAL

Este capítulo é o resultado do primeiro contato que tivemos com o *cópus* escolhido para nossos estudos. Portanto, antes da observação dos enunciados, discorreremos a respeito dos procedimentos de coleta e escolha do material.

5.1 *Como chegamos aos “porquês”*³¹

O material de análise foi organizado a partir de registros de redações escolares recolhidas das seguintes séries: 4º ano do Ensino Básico, 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Uma vez que, em nosso trabalho, procuramos relacionar as questões lingüísticas aos mecanismos de ensino-aprendizagem, concluímos que as redações escolares consistiriam em um material que nos revelaria com mais nitidez a inserção do sujeito na elaboração do enunciado, os meios de utilização da marca em questão (não recobertos pela gramática em sua totalidade), bem como as condições que geram seu emprego. Além disso, esses exemplos retirados de produções escolares também poderiam sinalizar com precisão os mecanismos e operações utilizados pelos alunos na construção de enunciados.

Descartamos, assim, os textos considerados “cultos”, retirados de obras literárias ou até mesmo de jornais e revistas, por haver nesses enunciados uma preocupação maior com as normas gramaticais prescritas. Ressaltamos, porém, que nossos resultados adequar-se-ão a toda forma de emprego da marca “porque”, uma vez que estudaremos mecanismos e operações de gênese.

Na primeira coleta de redações, selecionamos exemplos retirados das provas do SARESP 2004 (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) cujos temas eram propostas de narrativas que induziam o aluno à criação de uma história ambientada em um tempo e espaço determinados. Embora tenhamos selecionado algumas ocorrências de enunciados causais – um motivo A

³¹ Embora nos referimos à conjunção “porque” (sem acento), optamos pelo acento no título, uma vez que a flexionamos.

gerado por uma causa B – a presença da marca “porque” foi muito rara. Concluímos, a princípio, que o uso da marca se daria apenas se o tema proposto suscitasse de antemão uma reflexão causal, algo que confrontasse no âmbito das idéias, uma relação de conseqüência (ou resultado) e causa (ou motivo, ou origem). Por outro lado, se utilizássemos no enunciado uma pergunta direta iniciada com um “por que”, provocaríamos uma indução direta do uso da marca “porque” na resposta, o que uniformizaria o uso.

Assim, decidimos propor novos temas de redação, dessa vez, sendo necessário contar com a colaboração de outros professores para a aplicação da atividade em suas respectivas classes. Para que nossa proposta de investigação não ficasse explícita, o que poderia prejudicar o desenvolvimento espontâneo dos textos, elaboramos a seguinte carta aos professores:

Prezado Professor

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que procura compreender os mecanismos lógicos e lingüísticos utilizados pelos alunos ao formularem suas opiniões e pensamentos. Trata-se do levantamento de dados para nossa tese de Doutorado no curso de pós-graduação em Lingüística, na UNESP (Universidade Estadual Paulista), no campus de Araraquara. Para isso, gostaríamos de contar com a sua colaboração.

Pedimos a gentileza de aplicar em sua classe uma atividade na qual os alunos redigirão um texto (nos moldes a que estão acostumados) com o tema sugerido. Os enunciados não são absolutamente iguais e deve ficar a cargo do aluno a interpretação do que lhe foi pedido.

Após a atividade, as redações deverão ser recolhidas e devolvidas ao envelope de origem.

Ressaltamos que o objetivo da pesquisa não é verificar problemas gramaticais ou o nível de escrita dos alunos, mas tão somente, a lógica que seguem em seus argumentos. Porém, tal informação não deve ser passada aos alunos, para que a veracidade da pesquisa não seja prejudicada.

Agradecemos desde já a valiosa colaboração.

Os temas elaborados foram os seguintes:

Para 4ª Série: ***Continue a história...***

Ricardo e João eram primos e foram acampar na beira de um rio muito limpinho que ficava próximo ao sítio de seus avós. Eles passaram o dia nadando e pescando. Quando se preparavam para dormir, ouviram o barulho de um caminhão que se aproximava. Havia um cheiro muito ruim no ar. O caminhão foi se aproximando do rio e um dos passageiros desceu. Olhou para os lados e, não vendo os meninos, disse ao motorista: Pode despejar! Foi nessa hora que Ricardo e João perceberam que os homens iriam jogar uma tonelada de lixo rio adentro. Indignados com o que viam, gritaram corajosamente: Parem com isso!

Para a 8ª série: ***Existem muitas leis que protegem a natureza, como a que proíbe o corte de árvores de mata nativa, a que proíbe a caça e o comércio de animais silvestres e a que impede construções próximas a nascentes. Todas essas leis foram criadas visando à proteção da natureza e, conseqüentemente, à preservação da raça humana. Apesar disso, muitas pessoas preferem ignorar o problema e seguem em suas práticas nada ecológicas: desperdiçam água, provocam queimadas dentro e fora das cidades, jogam lixo nos rios. Pense e escreva: As pessoas ainda não se conscientizaram?***

Para o 3º ano do Ensino Médio: ***Existem muitas leis que protegem a natureza, como a que proíbe o corte de árvores de mata nativa, a que proíbe a caça e o comércio de animais silvestres e a que impede construções próximas a nascentes. Todas essas leis foram criadas visando à proteção da natureza e, conseqüentemente, à preservação da raça humana. Apesar disso, muitas pessoas preferem ignorar o problema e seguem em suas práticas nada ecológicas: desperdiçam água, provocam queimadas dentro e fora das***

idades, jogam lixo nos rios. Pense e escreva: Por que é tão difícil conscientizar as pessoas?³² Ou ***As pessoas ainda não se conscientizaram.***

Dessa vez, descartamos os enunciados com raciocínio causal que não apresentavam a marca e obtivemos:

- Na 4ª série: 15 enunciados em 27 redações;
- Na 8ª série: 20 enunciados em 27 redações;
- No 3º do Ensino Médio: 13 enunciados (8 em redações de proposta com “por que” e 5 em enunciados sem a interrogação com “por que”) em 23 redações.

Somamos a esses últimos, outros 4 enunciados retirados das provas do Saresp para o 3º ano do ensino médio, os quais consideramos conveniente manter em nosso corpus. Assim, totalizamos 52 enunciados com a marca “porque”, dos quais selecionamos 30 para nossas análises. O critério de eliminação utilizado foi a presença de enunciados muito parecidos em seu conteúdo ou estrutura, o que nos levaria a análises repetitivas.

5.2 Aplicando as regras

Uma de nossas primeiras preocupações foi observar como a análise tradicional lidaria com os exemplos em questão. O primeiro passo foi classificar (ou tentar classificar) a marca “porque” em conjunção coordenativa explicativa ou conjunção subordinativa causal.

Para isso, baseamo-nos em alguns critérios de distinção dados por Kury (1973), os quais resumiremos a seguir:

- a. A oração subordinada adverbial vale por um adjunto adverbial. Tente-se substituir a oração desenvolvida iniciada com “porque” por outra equivalente,

³² Para essa turma resolvemos mesclar questões com “por que” e outras idênticas às da 8ª série (sem “por que”) para observação das diferenças.

reduzida de infinitivo, iniciada pela preposição “por”. Se isso for possível, é sinal de que a oração é subordinada causal;

b. A oração explicativa, por ser independente, admite pausa forte, que se pode indicar por dois pontos ou ponto e vírgula e a omissão do conectivo não prejudica a clareza;

c. Geralmente, a oração que antecede uma explicativa tem o verbo no imperativo;

d. A maioria das orações causais de “que”, “pois” e “porque” podem substituir-se por equivalentes com os conectivos “como” e “uma vez que”.

Baseados nesses critérios, observamos as classificações possíveis³³:

(1) *A gente tem que preservar a natureza porque ela é muito importante.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo = causal

(1a) Por ela ser muito importante, a gente tem que preservar a natureza.
(causal)

Segundo critério: Admite pausa forte.= explicativa

(1b) A gente tem que preservar a natureza: ela é muito importante.
(explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa

A gente tem que preservar a natureza. (explicativa)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

³³ Embora a extensão do exercício possa deixar a leitura exaustiva, julgamos necessária a repetição dos critérios em cada um deles.

(1c) Como ela é muito importante, a gente tem que preservar a natureza.
(causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (1) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa

(2) Todos tiraram o lixo de dentro do rio porque todo mundo sabe que lugar de lixo é no lixo.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(2a) Por todo mundo saber que lugar de lixo é no lixo, todos tiraram o lixo de dentro do rio. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(2b) Todos tiraram o lixo de dentro do rio: todo mundo sabe que lugar de lixo é no lixo. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Todos tiraram – pretérito do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(2c) Uma vez que todo mundo sabe que lugar de lixo é no lixo, todos tiraram o lixo de dentro do rio. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (2) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(3)- ***Pare com isso já!***

(-Por quê?)

-Porque você está poluindo a natureza.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(3a) Por estar poluindo a natureza (ordeno que) pare com isso já. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(3b) Pare com isso já! Você está poluindo a natureza. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Pare com isso – imperativo. *(explicativa)*

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(3c) Como você está poluindo a natureza, pare com isso já! (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (3) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(4) Isso é feio porque pode causar a morte de muitos animais.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(4a) Por causar a morte de muitos animais, isso é feio. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(4b) Isso é feio: pode causar a morte de muitos animais. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Isso é – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(4c) Como pode causar a morte de muitos animais, isso é (algo) feio (de se fazer). (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (4) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(5) –Não faça isso.

-Por que não?

-Porque eu não quero que esse lixo vá para o rio.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(5a) Por não querer que esse lixo vá para o rio, não (quero) que faça isso. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(5b) Não faça isso! Não quero que esse lixo vá para o rio. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Não faça isso – imperativo. (explicativa)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(5c) Como não quero que esse lixo vá para o rio, não (quero) que você faça isso. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (5) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(6) *Se seus filhos quiserem nadar e pescar não vão poder porque você vai poluir o rio.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(6a) Por você poluir o rio, seus filhos não vão poder nadar e pescar (se quiserem). (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(6b) Se seus filhos quiserem nadar e pescar, não vão poder: você vai poluir o rio! (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Não vão poder (não poderão) – futuro do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(6c) *Como vai (está indo) poluir o rio, seus filhos não poderão nadar e pescar, se (quando) quiserem. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (6) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(7) *Vou transformar vocês em estrelas do mar porque vocês estão destruindo a natureza, e não a amando.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(7a) *Por estarem destruindo a natureza, vou transformar vocês em estrelas do mar. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(7b) * *Vou transformar vocês em estrelas do mar: vocês estão destruindo a natureza. (causal)*

(acreditamos que nesse exemplo a pausa forte e a omissão do conectivo prejudicam a noção de castigo que a transformação implica no enunciado original)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Vou transformar (transformarei) – futuro do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(7c) Uma vez que vocês estão destruindo a natureza, vou transformá-los em estrelas do mar. (causal)

Conclusão: Todos os critérios utilizados conduzirão o estudante a classificar a marca “porque” como causal.

(8) *Eles decidiram pescar porque estavam de folga.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(8a) Por estarem de folga, eles decidiram pescar. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(8b) Eles decidiram pescar. Estavam de folga. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Eles decidiram – pretérito do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(8c) Como estavam de folga, eles decidiram pescar. (causal)

Conclusão: O estudante terá no enunciado (8) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(9) *Sentiram uma grande dor de barriga porque tinham comido peixe contaminado.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(9a) *Por terem comido peixe contaminado, sentiram uma grande dor de barriga. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(9b) *Sentiram uma grande dor de barriga: tinham comido peixe contaminado. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Sentiram – pretérito do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(9c) *Como tinham comido peixe contaminado, sentiram uma grande dor de barriga. (causal)*

Conclusão: O estudante terá no enunciado (9) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(10)- ***Parem!***

– Por que devemos parar?

- Porque se continuarem, vão prejudicar a natureza.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(10a) *Por prejudicar a natureza se continuarem, vocês devem parar. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(10b) *(Parem). Se continuarem, vão prejudicar a natureza. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Parem – imperativo. (explicativa)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(10c) *Uma vez que vão prejudicar a natureza se continuarem, parem!*
(causal)

Conclusão: O estudante terá no enunciado (10) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(11) ***Quando ocorre queimada, há pessoas que vão para o hospital porque têm problemas respiratórios.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(11a) *Por terem problemas respiratórios, há pessoas que vão para o hospital quando ocorre queimada. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(11b) *Quando ocorre queimada, há pessoas que vão para o hospital. Elas têm problemas respiratórios. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Há pessoas que vão – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(11c) Como têm problemas respiratórios, há pessoas que vão para o hospital quando ocorre queimada. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (11) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(12) Precisamos cuidar da natureza porque ela não suportará por muito tempo.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(12a) Por não suportar por muito tempo, precisamos cuidar da natureza. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(12b) Precisamos cuidar da natureza. Ela não suportará por muito tempo. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Precisamos cuidar – presente do indicativo. *(causal)*

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(12c) Uma vez que ela não suportará por muito tempo, precisamos cuidar da natureza. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (12) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(13) ***É difícil conscientizar porque é difícil mudar a opinião de alguém sobre uma coisa.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(13a) *Por ser difícil mudar a opinião de alguém sobre alguma coisa, é difícil conscientizar. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(13b) *É difícil conscientizar: é difícil mudar a opinião de alguém sobre alguma coisa. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

É difícil – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(13c) *Como é difícil mudar a opinião de uma pessoa sobre alguma coisa, é difícil conscientizar. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (13) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(14) ***É difícil conscientizar as pessoas porque elas não dão valor à natureza.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(14a) *Por não darem valor à natureza, é difícil conscientizar as pessoas.*
(causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(14b) *É difícil conscientizar as pessoas. Elas não dão valor à natureza.*
(explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

É difícil conscientizar – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(14c) *Uma vez que as pessoas não dão valor à natureza, é difícil conscientizá-las.* (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (12) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(15) ***As pessoas não respeitam a natureza porque não existe uma lei severa.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(15a) *Por não existir uma lei severa, as pessoas não respeitam a natureza.*
(causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(15b) *As pessoas não respeitam a natureza: não existe uma lei severa.*
(explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

As pessoas não respeitam – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(15c) *Como não existe uma lei severa, as pessoas não respeitam a natureza.* (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (15) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(16) ***Muitos não pensam nos atos que fazem porque desmatam florestas que contribuem para suas vidas.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(16a) **Por desmatarem florestas que contribuem para suas vidas, (concluímos) que muitos não pensam nos atos que fazem.* (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(16b) *Muitos não pensam nos atos que fazem: desmatam florestas que contribuem para suas vidas.* (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Muitos não pensam – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(16c) Uma vez que desmatam florestas que contribuem para sua vida, (concluimos que) muitos não pensam nos atos que fazem. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (16) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa. Nesse caso, ressaltamos que nas glosas o valor de conclusão é mais forte que o de causalidade.

(17) Logo estaremos vivendo um inferno ecológico porque as pessoas estão contribuindo muito mal.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(17a) Pelo fato de as pessoas contribuírem muito mal, logo estaremos vivendo um inferno ecológico. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(17b) Logo estaremos vivendo um inferno ecológico. As pessoas estão contribuindo muito mal. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Estaremos vivendo – futuro composto do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(17c) Como as pessoas estão contribuindo muito mal, logo estaremos vivendo um inferno ecológico. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (17) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(18) ***Podemos tentar conscientizar a população porque não bastam apenas leis.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(18a) *Por não bastarem apenas leis, podemos tentar conscientizar a população. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(18b) *Podemos tentar conscientizar a população. Leis apenas não bastam. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Podemos tentar – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(18c) *Como apenas as leis não bastam, podemos tentar conscientizar a população. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (18) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(19) ***Precisamos pensar mais no próximo porque as leis já estão prontas.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(19a) * *Pelo fato de as leis já estarem prontas, precisamos pensar mais no próximo. (explicativa)*

(A construção com “por” ou “pelo fato” deixam o enunciado insatisfatório. Procurando seguir o pensamento do estudante, se a oração não ficou boa, a marca não é causal, mas explicativa)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(19b) *Precisamos pensar mais no próximo. As leis já estão prontas. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Precisamos pensar – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(19c) *Uma vez que as leis já estão prontas, precisamos pensar mais no próximo. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (19) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(20) ***Quando se lava um quintal você nem percebe que está desperdiçando água porque não precisa reaproveitá-la no momento.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(20a) *Por não precisar reaproveitar a água no momento, você nem percebe que a está desperdiçando quando lava o quintal. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(20b) Quando se lava um quintal você nem percebe que está desperdiçando água: você não vai reaproveitá-la no momento. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Está desperdiçando – presente contínuo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(20c) Como não precisa reaproveitar a água no momento, você nem percebe que está desperdiçando água quando lava um quintal. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (20) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(21) A conscientização é difícil porque a maioria está preocupada em construir empresas.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(21a) Por a maioria estar preocupada em construir empresas, a conscientização é difícil. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(21b) A conscientização é difícil. A maioria está preocupada em construir empresas. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

É difícil – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(21c) *Como a maioria está preocupada em construir empresas, a conscientização é difícil. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (21) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(22) ***Conscientize-se, porque isso será melhor para a nossa convivência na Terra.***

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(22a) *Por ser melhor para nossa convivência na Terra, conscientize-se. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(22b) *Conscientize-se: isso será melhor para nossa convivência na Terra. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Conscientize-se – imperativo. (explicativa)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(22c) *Uma vez que será melhor para nossa convivência na Terra, conscientize-se. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (22) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(23) Não é difícil mudar esse quadro porque as pessoas sabem que devem conservar a natureza.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(23a) Pelo fato de as pessoas saberem que devem preservar a natureza, não é difícil mudar esse quadro. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(23b) Não é difícil mudar esse quadro. As pessoas sabem que devem preservar a natureza. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Não é difícil – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(23c) Uma vez que as pessoas sabem que devem preservar a natureza, não é difícil mudar esse quadro. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (17) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(24) Não jogue lixo nos rios porque já existem outras soluções para ele.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(24a) Por já existirem outras soluções para o lixo, não o jogue nos rios. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(24b) Não jogue lixo nos rios. Já existem outras soluções para ele. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Não jogue – imperativo. (explicativa)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(24c) Uma vez que existem outras soluções para o lixo, não o jogue nos rios. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (24) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e duas possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(25) Se cada um fizer a sua parte tudo fica legal porque vamos preservar a natureza e nossa saúde.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(25a) *Por preservar a natureza e nossa saúde, tudo fica legal se cada um fizer a sua parte. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(25b) *Se cada um fizer a sua parte tudo fica legal. Vamos preservar a natureza e nossa saúde. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Tudo fica legal – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(25c) *Uma vez que vamos preservar a natureza e nossa saúde, tudo fica legal se cada um fizer a sua parte. (causal)*

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (25) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(26) *As pessoas estão acabando com elas mesmas porque no futuro não haverá mais água potável.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(26a) **Por não haver mais água potável no futuro, as pessoas estão acabando com elas mesmas. (explicativa)*

(O enunciado fica incoerente)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(26b) As pessoas estão acabando com elas mesmas. No futuro não haverá mais água potável. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Estão acabando – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que” = causal

(26c) Uma vez que no futuro não haverá mais água potável, as pessoas (ao poluir) estão acabando com elas mesmas. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (26) duas possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa. Trata-se de um enunciado comum na escrita escolar, mas que não se enquadra nas regras de classificação.

(27) O governo precisa proteger as florestas porque, se continuar assim, o que seremos daqui a 30 anos?

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo = causal.

(27a) (A substituição fica inviável relacionada à interrogação) (explicativa)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(27b) O governo precisa proteger as florestas. Se continuar assim, o que seremos daqui a 30 anos? (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

O governo precisa – presente do indicativo (*acreditamos que, nesse caso, o verbo “precisar” no presente do indicativo pode aludir a uma ordem ou necessidade iminente, com valor próximo ao imperativo. Porém, o aluno treinado apenas com atividades de classificação, detectaria o tempo presente e, provavelmente, encerraria aí sua reflexão*). (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(27c) (*Substituição inviável, se quisermos preservar a interrogação*).
(explicativa)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (27) uma possibilidade para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e três possibilidades para classificá-la em coordenativa explicativa.

(28) Muitos jovens pretendem seguir a carreira política porque querem mudar a cidade.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(28a) *Por quererem mudar a cidade, muitos jovens pretendem seguir a carreira política. (causal)*

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(28b) *Muitos jovens pretendem seguir a carreira política: querem mudar a cidade. (explicativa)*

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

Muitos jovens pretendem – presente do indicativo. (causal)

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(25c) Uma vez que querem mudar a cidade, muitos jovens pretendem seguir a carreira política. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (28) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(29) A obesidade é um problema sério porque mata mais que a AIDS.

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(29a) Por matar mais que a Aids, a obesidade é um problema sério. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(28b) A obesidade é um problema sério: mata mais que a Aids. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

A obesidade é – presente do indicativo. *(causal)*

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(29c) Como mata mais que a Aids, a obesidade é um problema sério. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (29) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

(30) *A obesidade é comum nas famílias porque os pais não ensinam os filhos a comer direito.*

Primeiro critério: Substituir oração por equivalente reduzida de infinitivo= causal.

(30a) Pelo fato de os pais não ensinarem os filhos a comer direito, a obesidade é comum nas famílias. (causal)

Segundo critério: Admite pausa forte = explicativa.

(30b) A obesidade é comum nas famílias. Os pais não ensinam os filhos a comer direito. (explicativa)

Terceiro critério: Oração antecedente com verbo no imperativo = explicativa.

A obesidade é comum – presente do indicativo. *(causal)*

Quarto critério: Substituição por “como” ou “uma vez que”= causal

(30c) Uma vez que os pais ensinam errado aos filhos, a obesidade é comum nas famílias. (causal)

Conclusão: Segundo os critérios utilizados, o estudante terá no enunciado (30) três possibilidades para classificar a marca “porque” em subordinativa causal e uma possibilidade para classificá-la em coordenativa explicativa.

A verificação dos enunciados dá-nos uma amostra das dificuldades enfrentadas pelos alunos – e também pelos professores – na realização de exercícios desse tipo. Aliás, um dos grandes problemas nos exercícios de análise sintática é partir dos exemplos congelados na gramática para os enunciados livres, como os que encontramos nas redações dos alunos.

Comparando dois dos critérios apresentados temos grandes contradições. No primeiro critério, em que se substitui a oração por outra reduzida de infinitivo, temos vinte e sete enunciados classificados como subordinados causais contra três,

explicativos. Com o segundo critério, que utiliza a possibilidade de pausa como distinção, temos uma oração subordinada contra vinte e nove explicativas. Considerando que os demais critérios apontaram para uma maioria de orações subordinadas causais, acreditamos que este segundo seja o mais susceptível a falhas.

Outro fato importante é que, como falantes inatos da língua, ao aplicar regras como as sugeridas somos levados a fazer no enunciado ajustes de modo ou aspecto verbal, mudança de uma marca por outra e, assim, a regra torna-se adaptável a ele. É o caso do exemplo (16), em que a aplicação do primeiro critério só foi validada com a inclusão da palavra “concluímos” (vemos, observamos):

Muitos não pensam nos atos que fazem porque desmatam florestas que contribuem para suas vidas.

Por desmatarem florestas que contribuem para suas vidas, (concluímos) que muitos não pensam nos atos que fazem.

A indagação dos alunos na hora da aplicação é: Eu posso fazer esse ajuste ou não? Se puder, a regra é válida; se não puder, a oração não é causal, mas explicativa.

Segundo Carone (2006, p. 73), há motivos que levam a confusões entre a causal e a explicativa, por mais que no contexto extralingüístico elas possam ser distintas (a causa é anterior ao fato, enquanto a explicação, é posterior a ele). Segundo a autora, o primeiro motivo é que a explicativa é “lateralmente” uma causal, ou ainda, exprime uma relação de causa “mais frouxa”. Carone define essa leitura como qualitativa e não sintática. Para ela o verdadeiro problema é que a explicação não exprime uma causa referencial daquilo que é dito no enunciado formalizado como causal, mas a causa do ato e da atitude do locutor ao produzir seu enunciado. Assim, a explicação não é a causa do ‘dictum’, mas do ‘modus’ do falante, visto que gerou seu julgamento sobre o fato exposto (Carone, 2006, p. 73). Esse “modus” é, geralmente, concretizado em um verbo ilocucional (digo, juro, acho, sei, entre outros) a que vai subordinar-se a primeira oração.

Teríamos, assim, no enunciado (29) *A obesidade é um problema sério porque mata mais que a AIDS*, uma oração subordinada causal e em (29.1) *Eu acho que a obesidade é um problema sério, porque mata mais que a AIDS*, uma coordenada explicativa. Trata-se de um ponto de vista que explica que

a oração subordinada, sofrendo translação, incorpora-se à oração subordinante como um termo seu, e esse conjunto forma um todo. É disso que advém a ‘conservação do bloco’ [exemplo (29).] Com a oração coordenada não ocorre a translação: são dois todos que se relacionam e as operações propostas não atingem a ambos, mas a um só. É a ‘ruptura do bloco’ [exemplo (29.1)]. (CARONE, 2006, p. 71-72).

Carone (2006) procura, mais do que explicar a diferença entre uma oração causal e uma explicativa, provar que, para a análise sintática, existe uma conjunção “porque” causal e uma conjunção “porque” explicativa, ou seja, que *se trata de duas conjunções diferentes* (2006, p. 9).

Infelizmente, a transposição dessa leitura sintática para a sala de aula transforma-se no seguinte: “se a oração tiver vírgula, é explicativa; se não tiver, é causal”.

Esse processo de empobrecimento teórico já seria alvo de preocupações para o ensino específico da análise sintática. O que dizer então, ao constatarmos que ele tem sido o único acesso dos alunos à análise lingüística?

Assim, independentemente de se ensinar a análise sintática, acreditamos que a aluno precisa compreender os mecanismos da linguagem e as operações que as marcas da língua lhe oferecem para construir o enunciado.

Considerando a fragilidade e a ambigüidade das regras de classificação, questionamos:

- A marca “porque” explicativa é diferente da marca “porque” causal?
- Saber distinguir as ocorrências com a marca “porque” ajuda o aluno a elaborar bons enunciados causais?
- Ao classificar enunciados, o aluno está realmente analisando a língua?

6 ANÁLISE DA MARCA *PORQUE*: BUSCANDO INVARIANTES

Na análise enunciativa procuramos observar os mecanismos que as marcas lingüísticas operam no enunciado. Para isso, priorizamos a manipulação do enunciado em oposição à análise dos termos já cristalizados. Ao contrário das teorias de análise sintática, defendemos a existência de uma marca “porque” que, graças a propriedades invariantes, pode assumir diferentes funções variáveis (como a de relacionar orações subordinadas ou explicativas). Acreditamos que, uma vez compreendidas as operações acionadas pela marca “porque”, compreenderemos seu papel na construção do enunciado, o que é essencial para a produção lingüística.

Considerando que as operações de base acionadas pela marca são invariáveis e, portanto, comuns a todos os enunciados, torna-se exaustiva e desnecessária a descrição da análise dos trinta enunciados relacionados no capítulo anterior. Relataremos, portanto, a análise detalhada de seis exemplos. Na primeira análise, acrescentaremos alguns conceitos teóricos nos quais nos apoiamos para efetuar-la. Nas demais, prosseguiremos com a manipulação dos enunciados e observações relativas a cada um deles.

6.1 *Enunciado 1:*

A gente deve preservar a natureza *porque* ela é muito importante.

A relação primitiva diz respeito à qualificação dos termos em relação, o que aponta para a relação semântica de cada termo. Representa-se por uma léxis (λ) que é formada por uma tripla relação estabelecida entre um termo localizado, um relator e um termo localizador:

(a R b), onde

< a (termo localizado) R (relator) b (termo localizador)>

No exemplo verifica-se que a marca “porque” relaciona duas léxis:

λ_1 /gente/ /dever (preservar) / /natureza/

a **R** **b**

λ_2 /ela/ /ser (importante)/ / /

a **R** **b**

Na primeira léxis, o localizador /a gente/ engloba a noção do sujeito enunciador e o(s) sujeito(s) do enunciado (eu + vocês). A noção presente no termo localizado /natureza/ é bastante abrangente e relaciona-se, segundo os temas das redações, ao conjunto matas, rios, animais, compreendidos como seres “ que necessitam de preservação” e, por isso, são “passíveis de se preservar”, “que se deixam preservar”, “que não oferecem resistência para a preservação”.

Os relatores “dever (preservar)” e “ser” relacionam noções de ação ou necessidade de ação³⁴ a noções de existência (que pela escolha enunciativa pode adquirir propriedades qualitativas ou quantitativas). Temos, assim, o jogo entre noções específicas, a respeito do podemos considerar que :

Observação 1: Os enunciados com a marca *porque* relacionam noções que podem ser assim registradas:

/ a (Termo localizador) / **dever (fazer)**/ b (termo localizado) /

Porque (que será observado no nível enunciativo)

/termo localizado b/ **ser**.

Ou, simplesmente,

a **dever(fazer)** b *porque* b **ser**

³⁴ Considerando ação como “ato de fazer algo” e, não necessariamente relacionada a movimento, como nas interpretações convencionais

Na relação predicativa são definidos o termo de partida e o termo alvo do processo enunciativo. Nesse momento ocorre a ordenação do enunciado, que se pode fazer pela seleção de qualquer um dos termos da relação (a, R ou b). Essa seleção define aquilo que se deseja tematizar na enunciação. Assim, observa-se que a relação primitiva deixa aberta uma série de possibilidades de organização dos termos da enunciação. A essa cadeia de possibilidades Culioli (1976) dá o nome de família parafrástica, a partir da qual o enunciador vai optar quer por uma ou outra construção dependendo da intenção de significação em jogo.

No enunciado em estudo, a escolha do enunciador resultou no seguinte esquema predicativo:

A - A gente deve preservar a natureza

S₀ π S₁

B - Ela é muito importante (a natureza)

S₀ π S₁

Onde,

S₀ – Origem

S₁ – Objetivo

π – Predicado

Utilizando a estratégia das glosas, é possível observar a formação dessa predicação a partir de um diálogo, que pode ser interno ou entre um enunciador e um co-enunciador:

(1 a)

- *A gente deve preservar a natureza.*

- *Deve? Por quê?*

- *Porque ela é muito importante. / Por causa *dela ser muito importante/ Pelo fato *dela ser muito importante.*

A escolha do verbo “dever”, chamado de auxiliar modal, no tempo presente do indicativo, faz referência à vontade do sujeito, expressa no enunciado como

“verdade compartilhada” ou “informação conhecida”. O verbo “ser” é empregado também no presente do indicativo e apresenta o objetivo da predicação, que é o “dado novo”, o “conhecimento particular do sujeito”. Essa questão deve ser considerada no enunciado e não necessariamente na experiência de mundo do pesquisador ou leitor. Por exemplo, pode-se dizer: “Os alunos devem tirar boas notas” (proposição do indivíduo enunciador – de conhecimento geral) porque “os pais ficam satisfeitos” (afirmação nova). Ou ainda, “Teremos chuva à tarde (informação compartilhada) porque o calor provoca a formação das nuvens” (conhecimento novo).

Observação 2: Nas relações predicativas os enunciados com a marca *porque* são organizados a partir do dado geral para o dado particular.

As relações enunciativas, por sua vez, dizem respeito às marcas de pessoa, espaço e tempo impressas nos enunciados. Tais marcas, segundo o modelo em questão, deixam-se representar por valores referenciais que podem ser aspecto-temporais e modais. Observa-se em A:

- *A gente/ a natureza*: o termo “gente” é situado por uma operação de QNT com a extração feita pelo determinante “a”. Assim, temos em “a gente” a determinação do grupo no qual o sujeito se inclui em oposição a “somente vocês” ou “somente eles”. Temos em “a natureza” a determinação do conjunto “as coisas que fazem parte da natureza “ (numeráveis), ou “coisas que têm as propriedades necessária para fazer parte da natureza” (qualificáveis) e, portanto, operações de QNT e QLT.

- *Deve preservar*: o enunciador utilizou o verbo “dever” no presente do indicativo e escolheu o aspecto que demonstra a *obrigação/dever*. A modalidade utilizada foi do tipo 4, que expressa *vontade ou obrigação*.

Em B,

- *ela (a natureza) ser*: Associada ao verbo “ser” em seu aspecto pontual e em uma modalidade do tipo 3, que indica uma apreciação ou julgamento, o termo “natureza” ganha novos valores. Aqui, ele é situado por QNT, determinado pela

flechagem do pronome “ela” (*a natureza a que me referi*). Assim, segundo o enunciador, a natureza tem um conjunto de propriedades estabelecidas (QNT) que lhe permitem dizer que ela *é importante*, e pode ainda combinar operações de QNT e QLT ao afirmar que ela *é muito importante*.

Observamos que na escolha de aspecto e modo temos as marcas evidentes do sujeito enunciador que relaciona, por meio de uma analogia com seu mundo experiencial, as partes fundamentais de um enunciado: a argumental e a predicativa, ou, segundo Rezende (2001), a designativa e a proposicional. Ainda prosseguindo com a análise do enunciado em questão, utilizaremos algumas reflexões de Rezende acerca da causalidade que nos serão guia para a compreensão das operações causais desencadeadas nos enunciados com a marca “porque”.

Segundo Rezende (2001), é necessário considerar que a léxis possui uma propriedade transitiva. Essa propriedade permite a visualização de marcas do sujeito enunciador e assim pode ser compreendida:

a partir de uma relação entre a/r e r/b , devemos estabelecer uma relação entre a/b . Essa propriedade aplicada à lexis contendo noções nos lugares formais oferece um resultado ou projeta um eventual, possível ou provável resultado. Ele ou a sua projeção podem ser reversíveis. Isso quer dizer que o resultado pode evidenciar ou um predomínio ou uma projeção de predomínio de $/a/$ sobre r/b , ou um predomínio ou uma projeção de predomínio de $/b/$ sobre r/a . (REZENDE, 2001, p. 205).

A propriedade transitiva cria um circuito causal³⁵ entre os termos da léxis, denominado por Rezende (2001, p. 205) de circuito de causalidade ou transitividade (considerando esse último conceito no sentido mais abstrato do termo). Esse conceito mais abstrato de transitividade enquanto sinônimo de causalidade permite um posicionamento que difere das abordagens que classificam os verbos ou processos (como os da tradição gramatical).

Rezende acrescenta que

³⁵ Até aqui ainda não estamos nos referindo à influência da marca “porque”, mas a uma propriedade inerente à léxis.

a reversibilidade é o corolário da causalidade, pois toda força desencadeada por uma origem deve caminhar para uma finalização e apresentar, portanto, um resultado que poderá ser avaliado como bom ou ruim . O resultado pode não acontecer: ou porque o impulso na origem não tem força suficiente (e a força precisará sempre ser medida em relação ao empreendimento que se tem pela frente, ao trabalho que se deve fazer, o que significa que é uma força dada pelo contexto de relação e não uma força absoluta), ou o objetivo é suficientemente forte para reagir, colocar resistência ao processo desencadeado.(2001, p. 206).

Retornemos ao enunciado analisado.

Entre as operações da léxis, temos a relação entre:

a/r : A gente deve preservar

e *r/b: a natureza se deixa preservar*³⁶, daí a relação

a sobre r/b: “a gente” é a origem da força que pode atuar sobre “a natureza”

b sobre r/a: “a natureza” é o objetivo (fim do percurso) da força que foi desencadeada na origem. “A natureza” não apresenta resistência e o circuito causal (inerente à léxis e sinônimo da transitividade explicitada acima) se fecha.

Verificamos, porém, que o enunciado não termina aí. Uma outra operação de causalidade é acionada, dessa vez, no plano das operações enunciativas:

A gente deve preservar a natureza PORQUE ela é importante

A

B³⁷

Onde,

A – termos a esquerda da marca

B – termos a direita da marca

³⁶ Observe-se que não se trata da aplicação da voz passiva, mas da projeção de um predomínio sobre outro, do jogo de forças entre um e outro.

³⁷ A e B não são notações pertencentes à teoria de Culioli. Utilizamo-nas apenas para a facilitação de nossos argumentos

Segundo Rezende , quando temos um terceiro argumento³⁸ significa que nem a voz ativa (orientação e ordenação origem-objetivo), nem a voz passiva (orientação e ordenação objetivo-origem) e nem a reversibilidade funcionaram. Uma nova origem, mais origem e mais causal entra em cena como o elemento que vai desencadear o circuito causal anterior (relação predicativa). Esse novo elemento causal pode, segundo a autora, ser uma força que facilita ou dificulta. Pode, ainda, “criar bloqueio ou ineficácia por meio de facilidades e liberar por meio de dificuldades” (2001, p. 212).

No enunciado em estudo, as operações que permitem ao sujeito enunciador introduzir um terceiro argumento são acionadas pela marca “porque”. Esse terceiro argumento (B) informa que, no plano enunciativo, a força desencadeada na origem não foi suficiente, ou seja, ocorreu uma **não conformidade**. Isso só pode ser compreendido e aceito se considerarmos que todo enunciado é construído levando em conta as relações de alteridade, ou seja, a relação sujeito/outro, mesmo que esse outro seja o próprio sujeito. Ocorrem, assim, operações de centralização (fechamento do circuito causal no primeiro argumento) e descentralização (abertura de uma nova trajetória acionada pela marca seguida de um terceiro argumento).

Observação 3: A marca “porque” coloca em evidência a relação sujeito/outro na construção do enunciado. “Porque” aciona uma descentralização ao abrir uma nova trajetória para o enunciado. Pode ser considerada, assim, uma marca tipo das relações de alteridade .

As glosas ajudam-nos a observar a relação de força existente entre as noções “a gente “ e “natureza”. Essas noções gerarão no enunciado uma não conformidade que levará o enunciador a “reclamar” uma marca que reforçará o circuito causal que ele desejou criar. Essa causalidade será aceitável ou não, ou poderá, ainda, ser gradualmente bem sucedida à medida que as noções utilizadas

³⁸ Embora o utilize, Rezende afirma que o termo “terceiro argumento” não é bom. Segundo a autora, *a nova explicação causal tem a mesma natureza da origem e do objetivo da relação primitiva. Todos os três termos são portadores de um impulso de força e são altamente predicativos. [...] Estamos mostrando os processos constitutivos do enunciado e, desse modo, não podemos falar em terceiro argumento e também nem em primeiro, nem em segundo. [...] nossa reflexão tenta organizar a relação enunciativa ou esse terceiro plano de organização dos enunciados* (2001, p. 212). Até que encontremos outro mais adequado, continuaremos utilizando o termo, porém alertamos para a importância da ressalva.

no terceiro argumento estejam mais próximas do centro atrator do domínio nocional da noção-tipo: “natureza”.

(1) A gente deve preservar a natureza porque ela é muito importante.

(1a) A gente deve preservar a natureza porque ela é linda.

(1b) A gente deve preservar a natureza porque precisamos dela.

(1c) A gente deve preservar a natureza porque a lei exige.

(1d) A gente deve preservar a natureza porque sim*.

(1e) A gente deve preservar a natureza porque ela é dura*.

Notemos que em (1) e (1b), temos propriedades da noção “natureza” que a remetem à sua relação com a noção “a gente”: “porque ela é muito importante (para a gente)”; “porque precisamos (nós) dela”. O circuito causal enunciativo é fechado e atinge seu ponto máximo de aceitabilidade, uma vez que a noção-tipo teve sua propriedade explorada em seu alto grau no enunciado, relacionada à noção “a gente”.

Em (1 a), a causalidade enunciativa é fechada com uma propriedade da noção-tipo “natureza” (ser bonita), mas o relator presente no terceiro argumento não relaciona essa propriedade à noção “a gente”, como no caso anterior. O circuito causal enunciativo se fecha, porém a força causal é menor que em (1) e (1b).

Em (1c) e (1d) temos uma relação assimétrica entre os termos à direita e à esquerda de “porque”. O sujeito, ao atribuir o significado que a noção “natureza” tem para ele (dentro dos limites compartilhados culturalmente nas relações de alteridade), o faz por meio de uma relação assimétrica: ele evoca uma terceira noção - “porque a lei exige” -, que é externa ao domínio nocional da noção-tipo. Apesar de externa, ela é aceitável (permitindo-se a variação mais aceitável, menos aceitável) se consideradas as operações de ambigüização e desambigüização. Uma vez desambigüizado, o enunciado torna-se aceitável, ou seja, alcançou estados resultantes. Assim, esse terceiro argumento ocupa no enunciado uma área de intersecção entre as noções em jogo (fronteira dos domínios). Observemos que em “porque sim” (1d) , essa aceitabilidade cai, dada a dificuldade de desambigüizar as noções que recobrem o “sim”. Daí, embora tenhamos um circuito causal iniciado, ele é muito frágil e não atinge o final do percurso.

Finalmente, em (1e), a noção evocada pelo enunciador é exterior ao domínio “natureza” e no mover das propriedades, as operações não promovem a desambigüização. Por mais que a marca “porque” esteja presente para acionar o circuito, a causalidade não ocorre, pois o circuito não se fecha. Assim, podemos dizer que em (1e) “ser dura” não tem força causal e por isso não é compatível com “porque” nesse enunciado. Com isso, verificamos que :

Observação 4: O valor causal da marca “porque” é construído a partir da noção a que está relacionado.

Assim, um enunciado não pode ser classificado gramaticalmente em causal ou explicativo, levando-se em conta apenas a presença da marca “porque”, mas deve-se observar, sobretudo, a relação entre a marca e as noções de direita e esquerda.

Observação 5:

A causalidade com a marca “porque” remonta relações de força entre domínios e pode ocorrer se:

a. O circuito causal enunciativo se fechar atingindo seu ponto máximo de aceitabilidade: a noção-tipo (à esquerda da marca) tem suas propriedades do centro atrator do domínio exploradas em seu alto grau, ou seja, é retomada no terceiro argumento (à direita da marca) e relacionada à noção que representa o agente escolhido pelo sujeito enunciador (à esquerda da marca).

b. A causalidade enunciativa for fechada com uma propriedade que pertença ao interior do domínio da noção-tipo , mas sem que o relator presente no terceiro argumento relacione essa propriedade à noção que representa o agente. O circuito causal enunciativo se fecha, porém a força causal é menor.

c. Houver uma relação assimétrica entre os termos à direita e à esquerda de “porque”. O sujeito evoca uma terceira noção externa ao domínio nocional da noção-tipo. Essa noção é aceitável (variando de mais aceitável a menos aceitável) se consideradas as operações de ambigüização e desambigüização. Uma vez desambigüizado, o enunciado alcança estados

resultantes. O terceiro argumento passa a ocupar no enunciado uma área de intersecção entre as noções em jogo (região de fronteira). A escolha das noções em jogo feita pelo enunciador fecham o circuito causal, mas podem deixá-lo mais ou menos frágil.

Observa-se, portanto, que o terceiro argumento abre espaço para uma alteridade cuja força vem ocupar o espaço de uma força original que não pôde ser desencadeada. Segundo Rezende (2001), essa segunda força (mais causal) [que temos chamado de causalidade enunciativa e, embora mais abrangente, está próxima da definição gramatical do processo de causa] é representada por uma propriedade diferencial. Isso quer dizer que as noções em ocorrência (origem e objetivo) não desencadearam o processo porque não correspondem [ou correspondem de modo mais ou menos intenso] às noções- tipo.

Observação 6:

O circuito causal com a marca “porque” não se fecha se a noção evocada pelo enunciador no terceiro argumento for exterior ao domínio nocional da noção-tipo e no mover das propriedades, as operações não promoverem a desambigüização. A ambigüidade fará com que a operação não alcance estados resultantes. A marca “porque” acionará o circuito, mas a causalidade não ocorrerá, pois o circuito causal não foi fechado.

Como vimos nos exemplos, a propriedade diferencial representando inadequações das noções em ocorrência (no 3º argumento) às noções-tipo correspondentes (1º argumento) pode criar vários níveis de instabilidade. Segundo Rezende (2001, p. 219), quando a propriedade diferencial aproxima-se da estabilidade ou da adequação nocional, teremos para os enunciados processos discretos, valores nominais ou quantitativos preponderantes. Quando a propriedade diferencial estiver criando instabilidade ou inadequação nocional, teremos para o enunciado processos densos ou compactos e valores predicativos ou qualitativos preponderantes.

Observamos em nosso exemplo que a noção “natureza” é compacta, com valores de QLT preponderantes. A predicação “devemos preservar a natureza” reivindica uma propriedade diferencial que, enquanto alteridade buscará o desfecho do processo. A instabilidade é estabilizada com a introdução de um valor predicativo “ser importante” com preponderância qualitativa.

A operação de reversibilidade para os enunciados possibilita a percepção dos fenômenos e dos significados. No jogo com a negação é possível visualizar enunciados parcialmente ou completamente reversíveis.

(1f) A gente não deve preservar a natureza porque ela não é importante.

Temos “não ser importante” como propriedade de natureza ou temos “não ser importante” como propriedade que o sujeito atribui à natureza naquele momento?

(1g) A gente não deve preservar a natureza porque isso prejudica nossa saúde.

“Prejudicar a saúde” é uma propriedade válida à noção natureza ou é o sujeito que valida as propriedades?

Quando trabalhamos com a reversibilidade é que percebemos toda a possibilidade de construção da alteridade. Aguçando essa percepção, visualizamos com mais clareza os fenômenos, os significados e os valores (mesmo os mais inusitados). Podemos pensar em:

(1h) A natureza deve nos preservar porque nós somos muito importantes.

Trata-se de um enunciado inusitado, mas perfeitamente possível. O grau de surpresa ou estranheza será medido pelo jogo entre os domínios e as operações de modo e aspecto escolhidas pelo sujeito (considerando-se a construção da alteridade) no momento do enunciado. “A plasticidade da linguagem é maior que a cultura que a usufrui” (Rezende, 2001,p. 216) e é essa plasticidade que faz possível a linguagem da imaginação, do sonho e do possível mas não adequado.

É por intermédio desse conjunto de valores percorridos (todo) que a relação de causa e de efeito, ou a inserção do sujeito (parte) no mundo são mais apuradas.

Observamos na análise das relações predicativas que o enunciado relaciona duas predicções, sendo a primeira uma informação dada como geral e a segunda, como particular. As reflexões que fizemos acerca da inserção do sujeito no enunciado causal e, sobretudo, relacionado à presença da marca “porque” nos ajudarão a compreender como se dão essas operações.

As expressões “dado novo” e “dado geral” são válidas no contexto da produção do enunciado, uma vez que fora dele, esses conceitos estão relacionados a questões sócio-culturais e espaço temporais. Se descartarmos o momento da enunciação, poderíamos argumentar que “João traiu Maria” pode ser dado novo para Pedro – o marido -, mas não para José - o vizinho - e a análise seria inviável. Sem mais delongas, esclarecemos que “dado novo” e “dado geral” são especificações construídas pelo sujeito enunciador e que, dependendo de suas escolhas enunciativas ele pode fazer com que um dado novo seja apresentado como geral e que um dado geral seja apresentado como novo ou particular.

Se no enunciado em questão a presença de um terceiro argumento foi necessária graças a uma não-conformidade percebida no jogo da alteridade que desencadeou uma segunda força – causalidade enunciativa – e que levou em conta domínios que por meio de operações foram perfeitamente ajustados às noções primeiras, somos levados a compreender que este último é o dado novo, ou particular.

Em um enunciado como “Não vou ao baile porque não gosto de música”, essa constatação é mais explícita. “Não ir ao baile” é fato conhecido, que gerou a estranheza ou a surpresa que desencadeou a informação nova: “não gosto de música”. No enunciado “Devemos preservar a natureza porque ela é muito importante”, o fato de a “natureza ser importante” pode ser compreendido como fato conhecido (do ponto de vista cultural), mas é interessante notar que no enunciado, ele é apontado como fato novo ou particular.

Comparemos o mesmo enunciado, porém com a marca “pois” e com a ausência de marcas;

(1) “A gente deve preservar a natureza porque ela é muito importante”

(1 i) “A gente preservar a natureza pois ela é muito importante”

(1j) “A gente deve preservar a natureza. Ela é muito importante”

Não seria surpresa se um professor orientasse o aluno autor da redação a substituir o “porque” de (1) pela marca “pois” (1 i) que, segundo a gramática, introduz uma conclusão ou dedução. No raciocínio conclusivo, o enunciador faz uso de informações supostamente conhecidas ou compartilhadas pelos dois interlocutores (enunciador e co-enunciador). A correção seria baseada, assim, na análise sócio-cultural (a informação, segundo o professor corretor, seria de conhecimento geral) aplicada às classificações gramaticais que se estabelecem pela presença da marca, mas não na análise lingüística que considera o sujeito como construtor das relações entre linguagem e língua.

Em (1j), apesar da permanência das mesmas marcas de modo e aspecto, a relação entre os domínios é mais tênue. A falta de uma marca que realize operações de orientação não permite o estabelecimento das relações de força entre as noções:

- “devemos preservar a natureza” / “natureza ser importante”: que marca lingüística mostra a intensidade ou a direção da intenção do sujeito no relacionar das duas asserções?

- na ausência da marca, enunciados como “Devemos preservar a natureza. A natureza é verde”; ou “Devemos preservar a natureza. A natureza é alegre” tornam-se aceitáveis, uma vez que temos duas asserções conhecidas como verdadeiras e a inserção do sujeito não vai além da informação.

A escolha enunciativa da marca “porque”, aliada às opções de modo e aspecto e às operações de QNT e QLT demonstram a intenção³⁹ do sujeito em estabelecer um percurso que vai do dado geral (ou conhecido) ao dado particular (ou novo), ou ainda, transformar na enunciação um dado que do ponto de vista sócio-cultural é conhecido como geral, em dado particular. Em outras palavras, a marca “porque” pode, no jogo dos domínios, particularizar o geral ou apresentar como novo aquilo que é conhecido. Isso ocorre pelo fato de a marca “porque” apresentar como característica invariável, a capacidade de acionar as operações que tornam a força causal mais eficiente no enunciado.

Observamos, assim, que no enunciado analisado a marca “porque”:

³⁹ Acerca dessa “intenção”, falaremos no capítulo que aborda a compreensão do conhecimento epilingüístico na sala de aula.

I – Aponta um percurso nas operações de orientação (repérage): se no plano das relações predicativas visualizamos a escolha do sujeito quanto a origem e o objetivo do processo enunciativo, visualizamos no plano das relações enunciativas que a marca “porque” aponta o percurso⁴⁰ :

A porque B = A: termo de partida/ orientador – dado geral

B: termo de chegada/ orientado – dado particular

II – Aciona o processo de varredura nas operações de determinação: a marca é empregada como sinal de que as relações de alteridade indicaram que a força causal do objetivo não foi suficiente para desambigüizar o processo enunciativo. A marca sinaliza que se deve fazer uma varredura no interior do domínio da noção-tipo, à esquerda da marca. A varredura terá sua saída ao promover a passagem para a direita da marca (terceiro argumento) e, por meio de identificações, aproximações e oscilações em direção a alteridade, serão encontradas novas propriedades ou novos domínios. Esses, por sua vez, promoverão a instauração de estabilidades (no interior ou na fronteira dos domínios) entre as noções de direita e esquerda.

III – Marca de alteridade enunciativa, promovendo por meio da introdução de um terceiro argumento a estabilização do instável, a desambigüização das ambigüidades detectadas pelo sujeito no enunciado de partida.

⁴⁰ Lembremo-nos que, segundo Culioli (1999), nas regras metalingüísticas as operações predicativas não devem ser separadas das enunciativas.

6.2 Enunciado 2

Todos tiraram o lixo *porque* todos sabem que lugar de lixo é no lixo.

Relação entre duas léxis:

(a R b), onde

< a (termo localizador) R (relator) b (termo localizado)>

λ_1 /Todos/ /tiraram / /o lixo/

a **R** **b**

λ_2 /todos/ /sabem/ / lugar de lixo é no lixo⁴¹ /

a **R** **b**

Focalizando os relatores, temos

- tirar (que se engloba na noção semântica de “ação/ fazer algo”,) etc.

Assim, temos:

a **fazer** (tirar) b

porque

a **saber** que...

Escolha predicativa do sujeito:

⁴¹ Analisaremos com detalhes apenas as orações da direita e da esquerda da marca.

A - Todos tiraram o lixo
 S₀ π S₁

B - Todos sabem que lugar de lixo é no lixo
 S₀ π S₁

Onde,

S₀ – Origem

S₁ – Objetivo

π – Predicado

Possibilidade de construção predicativa a partir de um diálogo:

- Todos tiraram o lixo

- Sim. Por que tiraram?

- Porque todos sabem que lugar de lixo é no lixo.

A formação escolhida pelo enunciador foi:

Origem: informação geral (compartilhada)

Objetivo: informação particular (nova)

No âmbito das relações enunciativa temos em A:

- Todos: termo situado por QNT. Poderíamos ter todos nós tiramos, todos vocês tiraram, todos eles tiraram. Em “todos tiraram”, a terceira pessoa do verbo seleciona que “todos” se refere a “eles” – “todos eles” .

- Tiraram: verbo tirar no tempo pretérito perfeito do modo indicativo. O aspecto dá a ação como acabada. A modalidade 2 indica certeza, constatação da ação , porém, na análise do enunciado completo, verificamos que há também um tom de modalidade apreciativa já na primeira predicção: tirar o lixo tem valor de apreciação positiva ao ato.

- o lixo: termo situado por QLT e QNT. Lixo é situado numa operação de quantificação por extração, pois do grupo lixo, trata-se do “lixo ao qual o enunciador se refere”; A operação de QLT é observada pelos pré-construtos que acompanham o termo “lixo” no enunciado, que tem a noção do descartável, nocivo, que combinado ao verbo “tirar” traz ao termo uma apreciação negativa que será validada na seqüência do enunciado.

Em B:

- Todos: Flechagem do termo utilizado na primeira predicação. Em sua relação com o verbo “saber” e vinda depois da marca “porque” pode adquirir também o papel de “todos” incluindo o valor de eles + eu + vocês.

- Sabem (saber) : temos uma combinação da modalidade 2, da certeza e da modalidade 3, da apreciação. Essa combinação é perceptível se observarmos o verbo relacionado ao termo que o acompanha e é possível em decorrência da relação que a marca “porque” estabelece entre as predicções. A marca “porque” apresenta a informação subsequente como nova, logo, temos algo parecido com:

Todos tiraram o lixo porque todos [eles] sabem [e agora eu também os faço saber] que lugar de lixo é no lixo.

Na ausência da marca teríamos:

(2b) Todos tiraram o lixo. Todos sabem que lugar de lixo é no lixo.

A inserção do sujeito e as relações de alteridade são menos perceptíveis. Do enunciado podemos ter o diálogo:

2.b.1 – *Todos tiraram o lixo.*

- *Sim eu sei.* (informação compartilhada) ou *Ah é? Não sabia.* (informação nova)

- *Todos sabem que lugar de lixo é no lixo.*

- *Sim eu sei.* (informação compartilhada) / *Ah é?Eu não sabia*
(informação nova)

A ausência da marca ambigüiza os argumentos de origem e destino. Não temos pistas que identifiquem as propriedades da informação. Temos a informação pela informação. Além disso, os valores das relações de alteridade são frágeis, não há descentralização e a relação entre as predicções abre o espaço para a oscilação do conhecer para o não conhecer.

Podemos ainda trocar a marca pelo “pois”, considerado pela gramática como de valor idêntico ao “porque” nas orações coordenadas.

2.c Todos tiraram o lixo, pois todos sabem que lugar de lixo é no lixo.

Temos formações de léxis idênticas, porém a marca viabiliza outras operações. Temos o não diálogo:

(2.c.1)

- *Todos tiraram o lixo.*

- -----

-*Todos tiraram o lixo, pois todos sabem [eles sabem, eu sei, você sabe] que lugar de lixo é no lixo.*

Com “pois” o jogo de alteridade é mais comum entre o enunciador e ele mesmo, não há recorrência a um outro exterior. Disso decorre o fato de ser empregada na conclusão, reflexão e na explicação (quando não exigida por outrem)⁴².

Dada a relação entre as léxis a e b, temos o processo de reversibilidade que pode ser visto em:

a/r: Todos tiraram

⁴² Não distinguimos em nossas análises o “porque” explicativo do causal porque acreditamos que se trata das mesmas operações de base. Assim, como explicitamos no início do trabalho, consideramos causal toda relação em que y é dado como causa, motivação, razão para x. A distinção utilizada pela gramática e por outros autores é aceita no âmbito sintático, não no das operações.

r/b: tiraram o lixo (lixo é retirável, não apresentou resistência)

a sobre r/b: “Todos” é a origem da força que pode atuar sobre “lixo”

b sobre r/a: lixo é o objetivo (fim do percurso) da força desencadeada pela origem “todos”.

*Fechamento do circuito causal (sinônimo de transitividade) → Centralização
→ Relações de alteridade (não conformidade) → PORQUE → Decentralização →
Causalidade Enunciativa:*

Todos tiraram o lixo porque todos sabem que lugar de lixo é no lixo

A marca em si não determina o enunciado como causal, mas viabiliza operações de força entre domínio de direita e esquerda. A escolha do domínio de direita influenciará na intensidade da relação causal que pode ser desde nula (argumento inaceitável) até o ponto máximo (aceitação total do argumento), quando as propriedades dos domínios são utilizadas em seu alto grau:

(2 d) Todos tiraram o lixo porque querem salvar o rio.

(2 e) Todos tiraram o lixo porque a polícia mandou.

(2f) Todos tiraram o lixo porque Maria pediu.

Em (2d), temos uma relação simétrica entre os domínios com a retomada do agente “todos”: “todos tiraram porque todos querem”; e há, ainda, a relação: tirar lixo ↔ salvar rio,. /Lixo/ e /rio/ se encaixam em um domínio maior relacionado à noção de ecologia, natureza, meio ambiente. A causa atribuída relaciona o sujeito agente e a noção –tipo a propriedades que permitem a centralização e a desambigüização ocorrida ao final da primeira predicação.

Em (2e) temos uma relação assimétrica entre os termos de direita e esquerda da marca. Não há retomada do agente nem da noção-tipo. Na varredura acionada pela marca “porque”, uma sondagem é feita no interior dos domínios anteriores a marca. A causalidade é validada devido ao confronto de forças entre os

domínios: /polícia mandar/ exerce força sobre /todos tirar/ e tem-se aí estabilização e a saída do percurso, encontrada no exterior do domínio.

Em (2f) há uma relação assimétrica entre os termos de direita e esquerda, mas a varredura dos domínios não encontra saída no confronto de forças. Não há preconstitutos que viabilizem a relação entre as noções /todos tirar/ e /Maria pedir/. Não havendo aproximação entre os domínios de direita e esquerda, não há desambigüização, logo, a causalidade enunciativa é frágil ou inexistente.

É possível encontrar saídas relacionando outras noções por meio de outras operações:

(2.f.1) *Todos tiraram o lixo porque Maria pediu. Todos eram apaixonados por Maria.*

Teríamos, então:

Todos tiraram o lixo porque → Maria pediu.

Porque → todos eram apaixonados por Maria.

Um novo argumento retomando o agente e lhe concedendo novos atributos que também o relacionam ao elemento “Maria” centralizou o processo e chegou a estados resultantes, tornando a causalidade aceitável.

Observamos que no enunciado analisado a marca “porque”:

I – Aponta um percurso nas operações de orientação (repérage):

A porque B = A: termo de partida/ orientador – dado geral

B: termo de chegada/ orientado – dado particular

Independentemente se no contexto extralingüístico, o dado B é de conhecimento geral, a marca o particulariza, o apresenta como dado novo.

II – Aciona o processo de varredura nas operações de determinação: a marca é empregada como sinal de que as relações de alteridade indicaram que a força causal do objetivo não foi suficiente para desambigüizar o processo enunciativo. A marca sinaliza que se deve fazer uma varredura no interior do domínio da noção-tipo, à esquerda da marca. A varredura terá sua saída ao promover a passagem para a direita da marca (terceiro argumento) e, por meio de

identificações, aproximações e oscilações em direção a alteridade, serão encontradas novas propriedades ou novos domínios. Esses, por sua vez, promoverão a instauração de estabilidades (no interior, na fronteira ou no exterior dos domínios) entre as noções de direita e esquerda.

III – Marca de alteridade enunciativa, promovendo por meio da introdução de um terceiro argumento a estabilização do instável, a desambigüização das ambigüidades detectadas pelo sujeito no enunciado de partida.

6.3 Enunciado 3

É difícil conscientizar as pessoas porque é difícil mudar a opinião de alguém sobre uma coisa.

Relação entre duas léxis:

(a R b), onde

< a (termo localizador) R (relator) b (termo localizado)>

λ_1 /Conscientizar/ /ser (difícil) / /as pessoas /

a **R** **b**

λ_2 /mudar/ /ser difícil/ / opinião /

a **R** **b**

Focalizando os relatores, temos

- ser (que se engloba na noção semântica de "existência/ alguém ou alguma coisa ser").

Assim, temos:

a **ser**

porque

b **ser** ...

Escolha predicativa do sujeito:

A - (Ser difícil)	conscientizar	as pessoas
S0	π	S1
B - (Ser difícil)	mudar	a opinião de alguém
S0	π	S1

Onde,

S₀ - Origem

S₁ - Objetivo

π - Predicado

Possibilidade de reação predicativa a partir de um diálogo:

-É difícil conscientizar as pessoas.

-É. Por que é difícil?

-Porque é difícil mudar a opinião de alguém sobre alguma coisa.

A formação escolhida pelo enunciador foi:

Origem: informação geral (compartilhada)

Objetivo: informação particularizada (nova)

No âmbito das relações enunciativa temos em A:

-Ser (difícil) verbo ser no presente do indicativo. O aspecto dá o estado como fato, como uma predicação do ato de conscientizar. A modalidade assertiva traz também o tom apreciativo, dando valor negativo ao ser –difícil.

-Conscientizar: forma infinitiva verbal cuja noção sugere transformação, mudança de pensamento. O termo é situado por QLT ao ser relacionado ao relator /ser (difícil)/ , que apresenta resistência : conscientizar ser difícil – ficando na fronteira do domínio entre o /conscientizar= mudar o pensamento/ e o não-

conscientizar. “Ser difícil” está entre o ser e o não ser ; entre o não ser fácil, mas não ser impossível.

- as pessoas: termo situado por QNT referindo-se a um grupo geral, não especificado.

Em B:

- Temos a repetição de “ser difícil” e a noção /mudar/, que no enunciado apresenta uma noção muito próxima de conscientizar: mudar o pensamento.

Embora as noções de direita e de esquerda da marca “porque” apresentem-se no enunciado quase equivalentes (uma define a outra), o enunciador escolheu “porque” para que B fosse apresentado como informação assumida por ele (particular/nova), como:

É difícil conscientizar [e a causa disso, eu lhes faço saber, é que] é difícil mudar a opinião de alguém sobre algo.

No exemplo do enunciado com a ausência da marca teríamos:

(3b) É difícil conscientizar. É difícil mudar a opinião de alguém sobre algo.

A inserção do sujeito e as relações de alteridade são menos perceptíveis. Do enunciado podemos ter o diálogo:

(3.b.1) – É difícil conscientizar.

- *Sim eu sei.* (informação compartilhada) ou *Ah é? Não sabia.* (informação nova)

- *É difícil mudar a opinião de alguém sobre algo.*

- *Sim eu sei.* (informação compartilhada) / *Ah é?Eu não sabia*
(informação nova)

A ausência da marca não nos dá pistas que identifiquem as propriedades da informação quanto ao particular e ao geral. Por outro lado, a semelhança de sentido entre os dois domínios – não estamos falando de simetria – faz com que tais pistas sejam irrelevantes. Deixando a marca de lado e observando apenas os domínios, temos a informação e a repetição da informação. Em um contexto de sala de aula, é provável que o professor sugira a versão sem a marca. Por outro lado, não podemos ignorar que utilizar a marca “porque” foi a escolha do sujeito. Assim, a decisão pelo uso retrata a intenção de estar inserido no enunciado, de apresentar como nova (como sua) a informação dada em B.

Causalidade Enunciativa:

É difícil conscientizar as pessoas porque é difícil mudar a opinião de alguém...

A

B

Temos uma relação simétrica entre termos, porém a semelhança semântica entre as noções /conscientizar/ e /mudar opinião/ deixou a relação causal fragilizada. A operação de varredura acionada pela marca volta para o ponto próximo ao da origem. Esse processo ocorre em enunciados como :

João tem medo de altura porque tem medo de lugares altos.

Maria é professora porque dá aulas.

No contexto escolar, os alunos seriam orientados a substituir a marca “porque” pelo “pois”, que sugere conclusão. Assim, teríamos:

É difícil conscientizar, pois é difícil mudar a opinião das pessoas.

João tem medo de altura, pois tem medo de lugares altos.

Maria é professora, pois dá aulas.

O que não podemos fazer em nosso modelo de análise é simplesmente admitir que o aluno cometeu um engano na troca das conjunções. Se considerarmos as diferentes operações que cada marca aciona e que os falantes de uma língua conhecem de forma inconsciente essas operações (conhecimento epilingüístico) podemos – ainda que hipoteticamente – observar as causas que motivam essa substituição do “pois” pelo “porque”, tão freqüente nas redações escolares.

Apesar de não realizarmos estudos detalhados com a marca “pois”, observamos que quando ela aciona operações que designam conclusão, a relação de alteridade se dá, primeiramente, entre o enunciador e um outro que é ele mesmo.

Observamos nas análises anteriores que “porque” é uma marca que coloca em evidência as relações de alteridade na linguagem, sobretudo, na relação entre um “eu” e o “outro” (exterior ao eu). Utilizar a marca “porque” revela uma escolha do sujeito em intensificar sua inserção no enunciado. Essa escolha anuncia que o argumento que segue a marca é algo que pertence ao sujeito (particular) em oposição à informação de conhecimento compartilhado (geral) que antecede a marca. Assim, entendemos que o uso do “porque” traz uma noção de revelação que parte do sujeito (centralização) para suprir o espaço da não conformidade aberto pelo outro (decentralização). O fechamento aceitável desse circuito causal enunciativo está na escolha dos domínios nocionais e nas operações que os colocarão em relação por meio da marca. Assim, os enunciados

É difícil conscientizar as pessoas porque é difícil mudar a opinião das pessoas.

João tem medo de altura porque tem medo de lugares altos.

Maria é professora porque dá aulas.

têm a força causal fragilizada porque as operações que relacionam os domínios não encontram as saídas esperadas que os qualificam como causais. Por outro lado, eles seriam aceitáveis se na intenção do enunciador houvesse a ironia ou o cômico.

Acreditamos que quando o aluno emprega o “porque”, ele expõe seu desejo de assumir o texto, de “estar mais presente” como sujeito em sua produção. O que lhe falta, porém, é a habilidade para escolher e trabalhar as noções e os domínios nocionais que circundam a marca. Assim, quando o professor simplesmente sugere a substituição de uma marca por outra, ele está desviando o foco do problema. O aluno deve ser incentivado a trabalhar os domínios, o que é possível por meio do conhecimento e da manipulação das operações de construção do enunciado (modalidade, aspecto, operações de orientação e determinação, noções e domínio nocional).

No enunciado em questão, podemos trabalhar outros domínios que viabilizem uma saída aceitável para as operações acionadas por “porque”:

- Mantendo o relator “ser” no domínio de direita e relacionando-o com propriedades da noção /pessoas/ (relação simétrica):

(3 c) É difícil conscientizar as pessoas porque elas são mesquinhas e só pensam em si.

- Trabalhando uma relação assimétrica entre os domínios em que a noção de direita tenha força suficiente para atuar sobre o domínio /conscientizar/:

(3d) É difícil conscientizar as pessoas porque os meios de comunicação não colaboram.

Observamos no enunciado em questão que;

I- A marca “porque” aponta o percurso para as operações de orientação:

A porque B = A: termo de partida / orientador – dado geral

B: termo de chegada/ orientado – dado particular

II – A marca “porque” representa a intenção do sujeito de “estar mais inserido” no seu enunciado. No contexto escolar, na correção das redações, não é adequado sugerir a substituição da marca por outra, mas possibilitar o trabalho conveniente dos domínios de direita e esquerda.

III – Aciona o processo de varredura nas operações de determinação, o que não significa que a presença da marca garantirá o encontro da saída.

IV – O circuito causal enunciativo somente se fechará se a escolha dos domínios for compatível com as operações que a marca “porque” aciona. Isso ocorre :

- Se a noção –tipo for retomada e a ela forem conferidas propriedades de interior ou da fronteira do domínio da esquerda (relação simétrica entre termos);
- Se numa relação assimétrica entre termos, as propriedades do domínio de direita exercerem força sobre o domínio de esquerda.

6.4 Enunciado 4

A obesidade é comum nas famílias porque os pais não ensinam os filhos a comer direito.

Relação entre duas léxis:

(a R b), onde

< a (termo localizador) R (relator) b (termo localizado)>

λ_1 /a obesidade/ /ser (comum)/ /nas famílias/

a

R

b

λ_2 /os pais/ /ensinar/ /filhos (comer)/

a

R

b

Focalizando os relatores, temos

a **ser** x

porque

b **fazer** y

Escolha predicativa do sujeito:

A - A obesidade é (comum) nas famílias

S₀

π

S₁

- Famílias: noção discreta, situada no enunciado por QNT e determinado por “as” indicando o conjunto das famílias em oposição à família x ou y. O determinante “em” atua sobre a noção dando-lhe uma propriedade espacial, indicando o interior da noção, de onde extraímos que no interior de cada grupo chamado família há pessoas que apresentam obesidade.

Em B:

- Pais: noção discreta situada por QNT com extração feita pelo determinante “os” que indica “os pais cujas famílias apresentam casos de obesidade”. É situada por QLT na relação com /ensinar (não)/, que qualifica negativamente a noção /pais/.

- Ensinam: verbo ensinar no presente do indicativo. A modalidade assertiva confere a afirmação como verdade constatada pelo enunciador, mas é possível observar o emprego numa modalidade apreciativa, se relacionado à negação. O aspecto é resultativo, considerando que a asserção só é válida se relacionada à primeira.

Análise do Circuito causal

A obesidade é comum nas famílias:

Fechamento do circuito causal (sinônimo de transitividade) → Centralização

Relações de alteridade (não conformidade) → PORQUE → Decentralização

Causalidade Enunciativa:

A obesidade é comum nas famílias porque os pais não ensinam os filhos a comer .

A

B

A marca em si não determina o enunciado como causal, mas viabiliza operações de força entre domínios de direita e esquerda. A noção /pais/ e /filhos/ são reconhecíveis no domínio nocional de /família/, portanto, funcionam como saída para a operação de varredura acionada por “porque”. Na relação assimétrica entre {obesidade ser comum} e {ensinar a comer}, observamos que o segundo termo

exerce força sobre o primeiro se empregado na negativa. Temos uma relação causal autêntica. Observemos que a força causal incide sobre a marca, que dá a informação como nova, inferindo posicionamento do sujeito, o que não aconteceria com “pois”:

(4b) A obesidade é comum nas famílias, pois os pais não ensinam os filhos a comer.

No exemplo o sujeito promove a associação de dois argumentos compartilhados.

A força causal incide, ainda, sobre a negação, sem a qual não haveria saída para o percurso e a causalidade seria nula.

*(4c) A obesidade é comum nas famílias porque os pais ensinam os filhos a comer.**

No enunciado 4 observamos que a marca “porque”:

I – Aponta um percurso nas operações de orientação :

A porque B = A: termo de partida/ orientador – dado geral

B: termo de chegada/ orientado – dado particular

II – Aciona o processo de varredura nas operações de determinação: a saída é viabilizada pela inclusão de propriedades pertencentes ao domínio de esquerda ou pela modalidade (asserção negativa).

III – Coloca em evidência a alteridade enunciativa, promovendo, por meio da introdução de um terceiro argumento, a desambigüização das ambigüidades detectadas pelo sujeito no enunciado de partida.

6.5 Enunciado 5

Precisamos cuidar da natureza porque ela não suportará por muito tempo.

Relação entre duas léxis:

(a R b), onde

< a (termo localizador) R (relator) b (termo localizado)>

λ_1 / (nós) / /precisar (cuidar) /natureza/

a

R

b

λ_2 /ela / /suportar/ / <a falta de cuidado> /

a

R

b

Escolha predicativa do sujeito:

A – Precisamos cuidar da natureza

S₀

π

S₁

B - Ela não suportará <a falta de cuidado> por muito tempo.

S₀

π

S₁

Onde,

S₀ – Origem

S₁ – Objetivo

π – Predicado

Possibilidade de relação predicativa a partir de um diálogo:

- Precisamos colaborar com a natureza.

-*Precisamos por quê?*

- *Porque ela não suportará por muito tempo.*

A formação escolhida pelo enunciador foi:

Origem: informação geral (compartilhada)

Objetivo: informação particularizada (nova)

No âmbito das relações enunciativa temos

(nós) Precisamos cuidar da natureza porque ela não suportará por muito tempo.

A

B

Observamos em A:

-Precisamos cuidar: verbo “precisar” no presente do indicativo, mas com valor de um processo que deverá se iniciar em um futuro, um chamado à ação. A modalidade do sujeito expressa uma obrigação para a qual o “nós” (sujeito enunciador + co-enunciadores) é chamado.

- Natureza: noção que abrange os “todos os seres que fazem parte da natureza”, que se deixam cuidar por “nós”. O termos são situado por QLT e por QNT

Em B:

- Ela (a natureza): É situado por uma operação de flechagem e retoma o termo “natureza”, dando-lhe uma natureza animada, que reage ao não cuidar.

-Suportará (não): Verbo suportar no futuro do presente do indicativo. A negação lhe atribui um aspecto resultativo projetado para o futuro e a modalidade epistêmica indica uma forte probabilidade de efetivação do processo “não suportar”. “Não suportar” é, no enunciado, uma propriedade da noção “natureza”, situado por QLT.

- <por muito tempo> expressão que situa no tempo as operações de modo e aspecto citadas acima. É a extensão do “não suportar” e situa “natureza” por QNT.

Análise do Circuito causal

Precisamos cuidar da natureza:

Fechamento do circuito causal (sinônimo de transitividade) → Centralização
→ Relações de alteridade (não conformidade) → *PORQUE* → Decentralização →

Causalidade Enunciativa:

Os domínios de esquerda e direita relacionam uma ação de “nós” (precisamos cuidar) a um estado projetado para “natureza”. O jogo de forças entre os domínios pode oscilar de acordo com a marca escolhida pelo enunciador, resultando:

- Em conseqüência ou resultado:

(5.1) Precisamos cuidar da natureza senão ela não suportará por muito tempo.

Ou

(5.1.1) Precisamos cuidar da natureza, caso contrário, ela não suportará por muito tempo.

- Em conseqüência, estabelecendo um ponto no tempo:

(5.2) Quando não cuidamos da natureza ela não suporta por muito tempo.

- Em condição:

(5.3) *Se não cuidarmos da natureza ela não suportará por muito tempo.*

Nos três casos, foi necessário construir uma asserção negativa para o domínio de esquerda, para que o domínio da direita tivesse os valores de consequência, condição e resultado.

No enunciado (5), a marca “porque” instaura uma relação causal quando na varredura do domínio de esquerda identifica a modalidade do sujeito expressa em “precisamos cuidar” aplicada em uma asserção positiva. A asserção negativa aplicada nesse esquema de léxis não daria acessibilidade para a instauração de uma relação causal.

O grau de inserção do sujeito é maior, uma vez que a marca “porque” particulariza a informação que segue, dando-a como causa e não como resultado. A modalidade epistêmica no domínio da direita em “suportará” acentua a relação causal. Temos algo como:

(5.4) *Precisamos cuidar da natureza porque <há uma probabilidade muito forte> dela não suportar <a falta de cuidado> por muito tempo.*

Ou

(5.5) *Por causa da natureza não suportar por muito tempo (não suporta o quê?) <a falta de cuidado> é que precisamos cuidar dela.*

Observamos em (5) que a escolha das operações de modo e aspecto interferem no estabelecimento da força causal, abrindo um caminho de acesso para as operações acionadas pela marca “porque” e possibilitando a saída que estabiliza o processo.

O enunciado nos mostra, ainda, que a instauração da causa não está ligada necessariamente à sucessão temporal de acontecimentos. Se assim o considerássemos, a ação empírica “cuidar da natureza” antecede o fato “ela suportar ou não suportar”. Em (5), o sujeito enunciador, ao escolher a marca “porque”, se

impõe no enunciado. Ao fazê-lo, diminui o valor temporal do verbo e acentua seu valor qualitativo, dando “não suportar” como propriedade de natureza.

6.6 Enunciado 6

Vamos seguir a carreira política porque queremos salvar o Brasil.

Relação entre duas léxis:

(a R b), onde

< a (termo localizador) R (relator) b (termo localizado)>

λ_1	/ (nós) /	/vamos (seguir)/	/carreira política/
	a	R	b

λ_2	/(nós) /	/queremos/	/ salvar o Brasil/
	a	R	b

Escolha predicativa do sujeito:

A – (nós) Vamos seguir a carreira política

S ₀	π	S ₁
----------------	-------	----------------

B – (nós) queremos salvar o Brasil.

S ₀	π	S ₁
----------------	-------	----------------

Onde,

S₀ – Origem

S₁ – Objetivo

π – Predicado

Possibilidade de relação predicativa a partir de um diálogo:

- Vamos seguir a carreira política.

-Vão? Por quê?

- Porque queremos salvar o Brasil.

A formação escolhida pelo enunciador foi:

Origem: informação geral (compartilhada/dividida)

Objetivo: informação particularizada (assumida)

No âmbito das relações enunciativa temos

Em A:

-Vamos seguir: forma composta do futuro do presente do indicativo do verbo seguir, equivalente a “seguiremos”. A forma composta incide na modalidade do sujeito expressando vontade, capacidade para algo, enquanto que em “seguiremos” teríamos a certeza. O aspecto é pontual e direcionado para um futuro (imediato ou não).

- Carreira política: /política/ situa /carreira/ por uma operação de QLT. O determinante “a” extrai do grupo de carreiras possíveis, a /carreira política/

Em B:

- queremos salvar o Brasil: verbo /querer/ no presente do indicativo em modalidade do sujeito, expressando vontade, desejo. O aspecto é pontual e remete para um tempo atual.

Análise do Circuito causal

Vamos seguir a carreira política

Fechamento do circuito causal → Centralização → Relações de alteridade (não conformidade) → PORQUE → Decentralização → Causalidade Enunciativa:

(nós) Vamos seguir a carreira política porque (nós) queremos salvar o Brasil .

A

B

Observemos a oscilação espaço-temporal dos termos A e B , de acordo com a marca utilizada. Assim como no exemplo anterior, B pode ser visto, a princípio, como resultado e não como causa, se inferirmos que {estar na carreira política} é condição para {salvar o Brasil} ou seja, A ocupa no tempo uma posição de anterioridade em relação a B.:

(6.1) Quando seguirmos a carreira política, salvaremos o Brasil.

Ou

(6.2) Se quisermos salvar o Brasil, temos que <primeiro> seguir a carreira política.

Alguns professores orientam que, quando o termo B (posterior a “porque”) ocupar no tempo uma posição anterior ao termo A, temos uma explicação, uma vez que a causa é temporalmente anterior à consequência. Acreditamos que a explicação, assim como o motivo, a origem e outras relações possíveis com “porque” são relações causais com maior ou menor intensidade.

Levando em conta a localização espaço-temporal das ocorrências A e B, como explicar o uso do “porque” para indicar um resultado?

O sujeito enunciadador valida o uso da marca na operação aspectual do verbo “querer”. O aspecto pontual situa o desejo de “querer salvar” no tempo presente, portanto, anterior ao “vamos seguir”, que projeta a ação para o futuro. Ou seja, “querer salvar” é anterior ao “salvar” propriamente dito e a “vamos seguir a carreira política”. Temos em B um falso resultado, que na verdade, é causa. Algo como:

(6.3) Por causa de querer salvar o Brasil é que seguiremos a carreira política.

Observamos que a escolha do sujeito é apresentar B como causa assumida por ele. Disto decorre a escolha da marca “porque” e das operações que ela ativa.

No enunciado (6), a marca “porque” instaura uma relação causal quando na varredura do domínio de esquerda identifica a modalidade do sujeito expressa em “vamos seguir” e encontra saída nas marcas de modo e aspecto do verbo “querer”. Este, situa no tempo a anterioridade da causa em relação à consequência, validando a relação causal.

Assim como no enunciado anterior, o exemplo nos mostra que a instauração da causa não está ligada necessariamente à sucessão temporal extralingüística de acontecimentos, mas na escolha do sujeito na organização do enunciado.

6.7 Observando as invariáveis

A análise dos demais enunciados apontaram operações semelhantes às apresentados no trabalho, alterando apenas as combinações entre domínios nocionais. Das observações feitas por meio da manipulação dos enunciados com a marca “porque” ressaltamos duas propriedades invariáveis, responsáveis por um número finito de operações:

I - A marca “porque” aciona operações de orientação que apontam o percurso para o enunciado.

Observamos que os enunciados formados com a marca “porque” apresentam uma organização predicativa que orienta a predicação no seguinte sentido: parte-se de um dado geral ou compartilhado, em direção a um dado particularizado ou novo. Essa propriedade dos dados não é empírica, mas é instituída pelo sujeito. Na apresentação do dado novo, o sujeito assume a enunciação.

II – A marca “porque” coloca em evidência as relações de alteridade na produção do enunciado

A causalidade da léxis estabelece o fechamento de um circuito causal, conferindo ao enunciado uma centralização (primeiro e segundo argumento). Essa centralização permanece quando há concordância entre o eu e o outro, ou seja, quando nas relações de alteridade ocorre a estabilização. Havendo uma não conformidade, operações de ambigüização e desambigüização remetem à marca “porque”, que decentraliza o enunciado original. Uma nova causalidade, dessa vez enunciativa, origina o terceiro argumento (posterior à marca “porque”). Este é produzido por meio da inserção do sujeito no enunciado, o qual assume os dados como seus. Se houver desambigüização, ocorre uma nova centralização. Fecha-se o circuito causal enunciativo.

A marca “porque” no enunciado corresponde a dizer que nas relações de alteridade, houve não conformidade, não houve estabilização. Essa instabilidade, incita a reação do sujeito, que assume o enunciado, particularizando o dado. Todo enunciado é construído a partir da relação eu e outro, porém os enunciados com a marca “porque” evidenciam essa relação. Essa operação é perceptível, sobretudo, se pensarmos nas estruturas interrogativas formadas com “porque”, como exemplificamos nas análises.

III - A marca “porque” aciona uma varredura (operações de determinação)

A varredura consiste em percorrer todos os valores possíveis no interior de um domínio. Nos enunciados com “porque”, a partir desse processo, ocorre uma filtragem entre propriedades do domínio de A que promoverá a passagem para o domínio de B. A varredura estabelecerá identificações, aproximações e oscilações em direção a alteridade na procura de novas propriedades ou novos domínios. A saída do processo acontecerá quando houver estabilização entre as noções de direita e esquerda, o que promove a efetivação da causalidade.

Durante a varredura instaura-se um jogo de forças entre domínios – por isso defendemos que a causalidade não está na marca, mas nas operações que ela pode acionar. Esse jogo de forças é, na verdade, a produção de arranjos léxico-gramaticais promovida pela sujeito e que resultarão na significação produzida.

Observamos as combinações entre domínios que instauram a força causal por meio da marca “porque”. Ela ocorrerá :

- Quando houver uma relação simétrica entre os termos A e B. Isso pode acontecer se a noção- tipo apresentada em A for retomada em B e o sujeito do enunciado de A coincidir com o de B.

A gente deve preservar a natureza porque precisamos dela (exemplo1b).

Pode acontecer, ainda, se houver a retomada da noção-tipo em B, mas não houver coincidência do sujeito do enunciado.

A gente deve preservar a natureza porque ela é linda. (exemplo 1 a);

- Quando houver uma relação assimétrica entre os termos A e B. Ocorre quando o sujeito enunciator evoca em B uma terceira noção, externa ao domínio da noção-tipo em A. A causalidade será instaurada se houver desambigüização, ou seja, nos arranjos léxico-gramaticais, B exercer força sobre A.

A gente deve preservar a natureza porque a lei exige.(exemplo 1c)

Outro fator importante que incide na instauração da causalidade com “porque” são as relações entre as operações de modo e aspecto. Embora os enunciados trabalhados tenham apresentado uma incidência maior da modalidade (do sujeito) e do aspecto acabado, observamos que não há uma regularidade para as combinações, porém, no enunciado, o sujeito tem um número limitado de possibilidades de arranjos para que a relação seja causal. É o que verificamos nos enunciados 5 e 6. Em 6, por exemplo, a inclusão do verbo querer no aspecto pontual fixou a relação causal acionada por “porque” que, sem ele, oscilaria para a relação oposta, a conseqüência.

As três características invariantes da marca “porque” encontradas nos textos escolares servem como ponto de partida para a compreensão de outros

enunciados causais com a marca. Essas características possibilitam a versatilidade da marca em relacionar diferentes domínios, resultando nas combinações sintáticas que conhecemos.

7 DA PESQUISA PARA O ENSINO

Neste capítulo, além das questões específicas relacionadas à causalidade e à conjunção “porque”, faremos algumas reflexões a respeito do ensino de gramática e das conjunções.

Como adiantamos no capítulo inicial deste trabalho, valemo-nos da oportunidade de estar lecionando no período em que desenvolvemos essa pesquisa. Durante esse tempo, concomitantemente às atividades propostas pelos livros didáticos, realizamos algumas atividades que, acreditamos, foram compatíveis ao modelo lingüístico escolhido para nossas reflexões. Obviamente, os exercícios que pesquisamos e outros que oferecemos não puderam ser limitados apenas ao marcador “porque”, mas ao estudo geral das conjunções.

Observamos no terceiro capítulo deste trabalho que os estudos mais recentes acerca das conjunções concordam que tais elementos não podem ser descritos apenas como aqueles que “ligam uma oração à outra”. Por outro lado, vimos que tais estudos encontram-se fundamentados, sobretudo, em duas vertentes: ou concentram-se na pura descrição sintática pautada em classificações de acordo com a posição da marca na oração, como observamos nas gramáticas; ou realizam um levantamento minucioso de funções, porém, sem o intuito de apresentar as operações que permitem essa multiplicidade de usos.

A impossibilidade de encontrar a natureza profunda dessas marcas é decorrente da realização de estudos numa perspectiva estática da língua, na qual as categorias gramaticais - bem como a sintaxe, de modo geral, - são entendidas como entidades já construídas, como forma (significante), limitando ao léxico a presença do conteúdo (significado).

Procuramos em nossas análises demonstrar que a melhor maneira de compreender as conjunções é partir de uma perspectiva dinâmica de estudo, que se preocupe em descrever e compreender as operações lingüísticas realizadas por esses elementos, substituindo, assim, as listas de função e classificação. Segundo Rezende (2001), numa perspectiva de *análise dinâmica*, considera-se a existência de *noções*⁴³, as quais por meio de relações e operações podem dar origem tanto ao

⁴³ Conceito explicitado no capítulo 2 deste trabalho.

léxico quanto à gramática. Assim, nesse enfoque, não há a polarização *forma e conteúdo, significado e significante, léxico e gramática*, e sim, um trabalho de articulação entre eles.

Ao observar que a o valor da marca “porque” está diretamente ligado às noções presentes nos contextos de direita e esquerda, compreendemos que o próprio conceito de categoria gramatical não se encaixa em uma lógica de designação, mas remete ao conceito de operações da linguagem. Ao verificar que a marca “porque” aciona operações que permitem ao sujeito particularizar o que é dado como geral, observamos que a língua não se manifesta baseada em definições generalizadas e acabadas acerca de um determinado elemento de seu conjunto, mas nas possíveis operações que este elemento pode realizar dentro de um contexto maior ou menor. Ao compreender a marca “porque” como marca viva das relações de alteridade, vemos que inserir o sujeito e o outro nas análises lingüísticas como construtores do enunciado é - de modo muito mais abrangente que o determinado nos Parâmetros de Ensino de Língua Portuguesa – trabalhar com o conhecimento epilingüístico do aprendiz.

7.1 Os exercícios tradicionais

Neste tópico extraímos alguns exercícios propostos em gramáticas e manuais didáticos para comentá-los a partir do contraste com a proposta teórica que defendemos⁴⁴.

Observemos os exercícios propostos por Almeida (1999, p. 363) no capítulo referente às conjunções subordinadas:

Questionário

1 – *Quantas espécies de conjunções subordinativas existem? (Demonstre clareza nas definições; citação completa das conjunções nas suas diferentes espécies; explicação completa e clara das integrantes).*

2 – *Construa um período em que entre a subordinativa causal “porquanto”.*

⁴⁴ Nas listas oferecidas por cada autor escolhemos alguns exercícios. A numeração dos exercícios, portanto, não é fiel à obra citada.

3 – Preencha os claros destes períodos hipotéticos com os verbos indicados entre parênteses:

- a) (reter) Ele poderia falar contanto que _____ o choro.
- b) (ver) Ficarei contristado se _____ você fumando novamente.
- c) (convir) Faria o negócio com tal que _____ à firma.

4 - Construa quatro períodos, em dois dos quais o “como” funcione como conjunção conformativa e noutros dois como conjunção causal.

“Quando conhecer todas as conjunções, distinguindo o significado e o emprego de cada uma, você escreverá com beleza e correção que poucos escritores têm atualmente”.

Os exercícios nesse caso são feitos em forma de questionário. Na primeira questão, o objetivo é a memorização por meio da cópia: o aluno é levado a reproduzir no caderno a matéria dada para responder a pergunta. A segunda questão pede a produção de um período com a conjunção pedida: a maioria dos alunos reproduz o exemplo dado pelo autor na parte teórica. A terceira questão relaciona as conjunções condicionais aos tempos verbais que as acompanham: note-se que as orações são construídas com linguagem rebuscada e nenhum uso desse tipo foi encontrado em textos posteriores dos alunos. A quarta questão pede novo exercício de construção de período, dessa vez, com as duas classificações possíveis para a conjunção “como”: não há abertura para reflexão que justifique o fato da conjunção ter duas classificações.

Pasquale & Ulisses (1999, p. 327) propuseram as seguintes atividades para o estudo das conjunções:

1 – Procure unir as orações de cada um dos pares seguintes utilizando uma conjunção coordenativa.

- a) Este é um país rico. A maior parte de seu povo é muito pobre.
- b) Fique descansado. Eu tomarei as providências necessárias.
- c) Choveu durante a noite. As ruas estão molhadas.

Etc.

O exercício explora a capacidade do aluno de perceber a relação entre a primeira e a segunda oração. Os alunos o fizeram rapidamente. Perguntei se seriam capazes de fazer o exercício sem as informações teóricas a que tiveram acesso (como, por exemplo, a classificação de cada conjunção). Todos responderam sim: não precisavam da aula para completar o exercício, uma vez que, como falantes, tinham a percepção da conjunção que deveria ser utilizada.

2) A classificação de uma conjunção só pode ser realizada satisfatoriamente a partir de sua atuação efetiva numa frase. Observe os conjuntos de frases seguintes e procure indicar o tipo de relação estabelecida pela conjunção destacada.

*a) **Como** chovesse, decidi adiar a partida. Ele é compreensivo **como** um travesseiro.*

*b) A indignação foi tanta **que** produziu seguidas manifestações de rua. Será **que** os brasileiros são mais alegres que os outros povos? Tivemos de sair correndo, **que** a situação ficou difícil!*

Não fosse a presença de mais de um enunciado em cada item, seria um mero exercício de classificação. Quando dada a conjunção, o aluno é levado a simplesmente verificar no texto em qual classificação ela é citada. Uma vez que foram oferecidas possibilidades de diferentes classificações para uma única conjunção, o esforço do aluno foi um pouco maior: foi necessário pensar no tipo de relação que cada uma estabelecia. Esse esforço, infelizmente, não ultrapassa a comparação com os exemplos fornecidos no texto.

3- Dado o texto “Moto Contínuo”, de Edu Lobo e Chico Buarque, classifique a palavra porque em suas duas ocorrências no texto.:

a) “Homem também pode amar e abraçar e afagar seu ofício porque vai habitar o edifício que faz pra você”

b) “... que o seu caminho não foi um caminho sozinho porque sabe que um homem vai fundo se for por você”

Trata-se do típico exercício em que o aluno tem acesso a um texto literário ou letra de música – o que lhe dá a impressão de ser uma atividade diferenciada-

mas que no final, é levado a fazer o mesmo tipo de exercício gramatical: classifique a palavra x contida no texto. Não vemos aí um “Trabalho com o texto”, como é apresentado o exercício. Um aluno chegou a dizer: *“Detesto esses textos porque depois sempre vêm questões complicadas de gramática”*.

Em Campedelli & Souza (2003, p. 523), livro didático utilizado no Ensino Médio, temos acerca das conjunções, exercícios como:

1-Identifique as conjunções coordenativas no período abaixo:

a) “Assim, ou você me deixa, ou fica de uma vez” (Herivelto Martins)

b) “Não precisa torturar meu coração, pois te amo tanto que causa espanto” (E. Santiago)

c) “Natalina era muito simpática, porém, arredia”. (Jorge Amado)

etc.

2) Identifique e classifique as conjunções subordinativas:

a) “Os penedos apontavam para o céu como enormes e negros dedos” (C.M. da Costa)

b) “Capitu esperou alguns minutos, depois teve um choro tão convulso que não pôde contê-lo”. (Machado de Assis)

c) “Cidade tão feia e desengonçada que causa pena”(Pedro Nava)

etc

As atividades propostas se resumem na identificação e classificação, não abrindo nenhum espaço para reflexão. Os exercícios são feitos automaticamente pelos alunos. Notemos, ainda, que todos os itens são citações de textos literários cuja linguagem sequer coincide com a utilizada pelos aprendizes.

As autoras incluem outros exercícios retirados de vestibulares que se compõem, em sua maioria, no preenchimento de lacunas com as conjunções adequadas.

No Ensino Fundamental, os livros didáticos oferecidos pela escola exploram o assunto para as 6^{as} séries. Em suma, parte-se de um texto literário ou informativo

e, em forma de questionário, localizam-se as conjunções. Um texto apresentando as conjunções e suas classificações seguidas de um exemplo antecedia exercícios como os seguintes:

1) *Classifique a conjunção segundo o esquema apresentado:*

- a) () *Ele já chegou à escola e ainda não veio aqui.*
- b) () *O time treinou bastante, tenhamos, **pois**, confiança.*
- c) () *Eles ficaram nervosos **porque** o jogo estava terminando.*
- d) () *José saiu de casa, **mas** não foi ao trabalho.*

Os alunos fizeram o exercício rapidamente. Bastou-lhes procurar no livro onde estavam os exemplos com as conjunções **e**, **pois**, **porque**, **mas** e preencher a lacuna com a classificação atribuída.

7.2 Apresentando Atividades Epilingüísticas

As atividades que propusemos foram adaptadas para cada série em que tivemos oportunidade de praticá-las: 6ª série do Ensino Fundamental; 2ª série do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Superior e Cursos de Extensão para professores da rede pública. Fizemos, obviamente, a adaptação da nossa linguagem de apresentação, respeitando as limitações de idade e grau de conhecimento de cada turma.

Aos professores, enfatizamos, também teoricamente, a necessidade de se explorar em sala de aula as atividades epilingüísticas. Segundo Rezende (2006) as atividades epilingüísticas constituem 99% de nossa atividade lingüística. O 1% restante é o que representa nossa expressão verbal externa (oral e escrita), que se apresenta como o texto possível e liberado. Este é revestido de marcas argumentativas (a favor ou contra) e de coerência e coesão. São, segundo Rezende, textos padronizados e não criativos. Assim, *se os canais do texto instituinte, criativo*

e original não se abrem, experiências, comportamentos, valores e significados alternativos ficarão à deriva, reprimidos ou transmutados em violência ou silêncio (2006, p.17).

Trabalhar a atividade epilingüística em sala de aula significa fazer aflorar externamente o trabalho interno, discutir com os alunos os valores, significados e expressões diferentes, mas próximas. Trata-se de *“julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar, procurar diferenças e pontos em comum”* (Ibid, p. 17). Enfim, é caminhar junto ao aluno, do processo pré-consciente para o processo consciente; da atividade epilingüística para a atividade metalingüística. *Um ensino de língua que trabalhe essa passagem já traria em si um projeto educacional no qual a construção do sujeito encontraria um espaço natural* (Ibid., p. 17) e, conseqüentemente, uma gramática também natural, constituída de operações e reflexões acerca da linguagem pouco a pouco se esboçaria.

Gauthier afirma que a compreensão de uma língua não pode ser reduzida à *memorização de formas lingüísticas e a sua organização em seqüências lineares, mas deve-se interpretar marcas, desconstruir arranjos de marcas, reconstruir relações* (1995, p. 425). É o que tentamos fazer nas análises e exercícios propostos.

7.2.1 Atividades propostas

As atividades epilingüísticas podem ser observadas em diversas situações de linguagem, independentemente de quem seja o sujeito enunciador. Porém, nos enunciados infantis, sobretudo os que marcam os primeiros anos de fala da criança, essa atividade é mais facilmente perceptível. Utilizamos, assim, uma série de enunciados infantis do período de 10 meses a 3 anos. Eles apresentam “equivocos” cometidos pela criança na tentativa de elaborar seus enunciados e nos mostram de forma mais explícita as operações realizadas para alcançarem os resultados desejados.

Esses enunciados foram utilizados nas quatro turmas a que nos referimos, porém, somente nas classes de professores pedimos para que fizessem a reflexão sozinhos e por escrito para depois intervirmos. O exercício foi dado no seguinte formato:

Exercício I

Observe os enunciados elaborados por um menino no período de 1 a 3 anos de idade. Tente compreender o que levou a criança a cometer os “erros” em suas construções:

GRAMÁTICA DE QUEM ESTÁ APRENDENDO...

a) Mãe, como eu ero quando eu ero bebê ?????

Resposta esperada: O menino já compreendeu que a língua apresenta uma concordância com o sufixo **-o** para as palavras masculinas. Ele não compreendeu ainda que esse tipo de concordância se dá apenas para a classe de palavras que chamamos de nomes e não para os verbos. Assim, ele fez a concordância “**ero**”, considerando que ele é um menino.

b) Mãe, quando você chega e eu tô dormindo eu gosto que você me dá
beijo

SENTIVO.

(que ele sinta enquanto está dormindo)

Resposta esperada: A criança procurou fazer a junção da palavra “sentir” com o sufixo **-ível**, provavelmente entendido por ela como **-ivo**. Assim, ele quis dizer “sensível”, mas no sentido de “que eu sinta”, “que mesmo dormindo, eu saiba que você me beijou”.

c) Hoje, quando a professora perguntou,

eu sabio toda a lição

Resposta esperada: *semelhante ao item a): para ele, “era” seria a fala da menina, mas como ele é menino, deve dizer “ero”.*

d) -Filho come o strogonoff .

-Tem que comer rápido né mãe?

-Por quê?

-Não é straganof? Ele estraga logo ué!

Resposta esperada: *A interpretação da palavra desconhecida “strogonoff” deu-se pela assimilação a uma palavra conhecida “estraga”, de “estragado”. Ele aliou a noção conhecida de “estragado” a uma propriedade existente no prato oferecido.*

e) - Filho, seu sorvete tá derretendo!

-Calma mãe, eu não consigo linguar ele rápido!

Resposta esperada: *No desconhecimento ou esquecimento da palavra “lamber”, a criança criou uma nova palavra seguindo as operações padrão da língua: a junção do radical com o sufixo verbal: lingu +ar = linguar. O verbo criado não é descrito na gramática, mas é perfeitamente possível na língua.*

Os alunos conseguiram acompanhar a reflexão e mostraram-se entusiasmados pela nova perspectiva de olhar aquilo que para eles, até então, era considerado “erro” e não os levava a observações lingüísticas produtivas. Nas aulas seguintes, de forma espontânea, os alunos nos procuravam para compartilhar exemplos que passaram a observar no cotidiano.

O segundo exercício, mais objetivamente ligado ao ensino das conjunções, foi dado na seqüência da aplicação dos exercícios tradicionais a que

nos referimos. Descreveremos aqui o desenvolvimento feito com uma classe de 6ª série do Ensino Fundamental.

Exercício II

Uma vez lidas e comentadas as explicações teóricas contidas no livro didático, os alunos fizeram os exercícios propostos no livro⁴⁵:

1) *Classifique a conjunção segundo o esquema apresentado:*

- a) () *Ele já chegou à escola **e** ainda não veio aqui.*
- b) () *O time treinou bastante, **tenhamos, pois,** confiança.*
- c) () *Eles ficaram nervosos **porque** o jogo estava terminando.*
- d) () *José saiu de casa, **mas** não foi ao trabalho.*

Como dissemos acima, os alunos fizeram o exercício rapidamente. Bastou-lhes procurar no livro onde estavam os exemplos com as conjunções e, pois, porque, mas e preencher a lacuna com a classificação atribuída.

Na aula seguinte, propusemos os mesmos exercícios no quadro e pedimos para que os alunos não consultassem o livro.

2) *Faça os exercícios propostos, dessa vez, sem consultar o texto.*

Verificamos que o índice de acertos caiu consideravelmente: os alunos não se lembravam das classificações e alguns, sequer lembraram-se do termo conjunção. Além disso, nas produções textuais feitas naquela semana, pouco notamos o uso das conjunções apresentadas. Os alunos continuavam a fazer suas redações com orações curtas do tipo a r b sem a utilização de terceiro argumento.

⁴⁵ Repetimos aqui o exercício citado nas páginas anteriores para facilitar a progressão da atividade.

Exercício III

Colocamos na lousa alguns enunciados em que as conjunções eram utilizadas de maneira inadequada, ou seja, a operação proposta pela conjunção não era compatível com os domínios de esquerda e direita. Tratavam-se, portanto, de orações inviáveis do ponto de vista gramatical.

1) *Observe as orações da lousa. O que você acha delas?*

- a) Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes
- b) Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu saí.
- c) Júlia passou de ano pois estudou.
- d) João não poderia sair naquela tarde portanto saiu.

Embora a lição acerca das conjunções não tivesse sido interiorizada, como constatamos nos exercícios anteriores, todos os alunos demonstraram o estranhamento diante das orações. Esse estranhamento já marca o início do trabalho com a atividade epilingüística. Um clima de curiosidade e interesse tomou conta da sala.

2) *Para deixarmos essas orações aceitáveis, o que é preciso fazer?*

As sugestões foram dadas pelos alunos e nós procurávamos apresentar as mudanças sugeridas como operações que se realizavam nos enunciados. Os termos da teoria eram utilizados e explicados de maneira simples, de modo que fossem compreendidos pela classe⁴⁶.

a) Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes.

⁴⁶ Grafamos em itálico as intervenções que fazíamos direcionados à classe. Em negrito, os exemplos sugeridos pelos alunos.

- De a. podemos fazer:

A.1 Maria não vai ao cinema mas gosta de filmes.

trocamos a marca “porque” por um “mas”, que indica que uma idéia contrária à da oração que a antecede será introduzida.

-E se quiséssemos manter o “porque”?

A.2 Maria não vai ao cinema porque não gosta de filmes.

ou

A.3 Maria () vai ao cinema porque gosta de filmes.

nesse caso, o valor negativo ou afirmativo deve ser repetido nas duas orações para que o enunciado faça sentido. Para manter a marca, foi necessário mudar valores no domínio da direita e da esquerda.

- O que mais podemos fazer?

A. 4 Maria não vai ao cinema porque gosta de filmes na televisão.

introduzimos um valor qualitativo (QLT) para filmes. Assim, a ambigüidade de “não ir ao cinema” e “gostar de filmes” foi resolvida: Maria gosta de filmes que tenham como propriedade o “passar na televisão”.

<p>b) Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu sai.</p>

B1. Minha mãe proibiu-me de sair de casa, porém eu sai.

mudamos a marca “então” para “porém” , pois a segunda oração dá uma idéia contrária à primeira.

B2. Minha mãe proibiu-me de sair de casa então eu não sai.

atribuímos um valor negativo para a segunda oração, o que nos permite manter a marca: “Proibiu (+) então não saí (-)”.

B3. Minha mãe não me proibiu de sair de casa então eu sai.

atribuímos um valor negativo na primeira oração, o que permite manter a marca e pede um valor positivo para a segunda: “não proibiu(-) então saí (+)”.

B4. Minha mãe proibiu-me de sair então eu saí, porque sou muito teimoso.

se o enunciado terminasse em “saí” haveria um estranhamento, como foi notado pela classe. Isso acontece porque sempre que falamos existe um “outro” que precisa nos compreender. Se não nos fizermos compreender – e podemos perceber quando isso acontece – temos que repensar, refazer a nossa fala. Em um caso como o desse enunciado, o estranhamento pode ser resolvido se explicarmos ou mostrarmos a causa da afirmação: é o papel da marca “porque”. Ela trouxe a saída para aquilo que estava estranho. “Ser teimoso” é um valor qualitativo atribuído a mim. “Ser muito teimoso” é um valor quantitativo atribuído à minha teimosia. O papel da marca “porque” é acionar esses valores atribuídos e, assim, resolver o estranhamento.

<p>c. Júlia passou de ano, pois não estudou.</p>

C1. Júlia passou de ano, embora não estudou.

assim como nos outros exemplos, a troca por uma conjunção que apresente uma idéia contrária pode resolver o problema.

C2. Júlia passou de ano pois estudou.

transformando a negação da segunda oração em afirmação, a conjunção “pois” fica aceitável. Temos “passou (+) pois estudou (+)”.

C3. Júlia passou de ano porque estudou.

Ou

C4. Júlia passou de ano porque não estudou. Se tivesse estudado, teria ficado tão confusa quanto seus professores.

qual a diferença de C3 e C2? Imaginemos um diálogo para cada um:

C.2.1 - Júlia passou de ano.

- Sim eu sei

- Passou pois estudou.

- Sim, eu sei. Sim, eu concordo com sua opinião.

percebemos nessa tentativa que as duas orações são do conhecimento dos dois enunciadores. Com “pois”, não há possibilidade de parafrasear questionando.

C.2..2 Júlia passou de ano.

-Sim eu sei que ela passou. Mas por que passou ?

-Passou porque estudou ou Passou porque não estudou. Se tivesse estudado...

observamos que a oração posterior a “porque” é uma informação nova, desconhecida do co-enunciador.

d) João não poderia sair naquela tarde portanto saiu.

D.1 João não poderia sair naquela tarde (mas, contudo) saiu.

a mudança da conjunção permite que a oração da direita e da esquerda fiquem compatíveis.

D.2 João não poderia sair naquela tarde portanto saiu somente à noite.

a atribuição de um valor específico para “sair” na segunda oração - “somente à noite” - resolveu a ambigüidade e mostrou uma saída para o estranhamento.

A aula apresentou um índice de participação e interesse superior às aulas anteriores. Os alunos portaram-se como se quisessem resolver enigmas, descobrir saídas. Houve alguns que se entusiasmaram em procurar outros enunciados “absurdos” e assim se entregavam às possibilidades de operações que a linguagem oferece e as filtravam à medida que contrastavam com o conhecimento de língua que tinham.

Outros exercícios de natureza mais simples podem ser oferecidos, desde que conduzam o aluno a construir os enunciados, a trabalhar com possibilidades.

Exercício IV

1) Utilize conjunções adequadas para o entendimento das frases.

a) Maria não vai ao cinema,.....goste de filmes.

b) Minha mãe proibiu-me de sair de casa,eu saí.

c) Júlia passou de ano, não ter estudado.

2) Complete as orações adequadamente de acordo com o conector:

a) Meu carro quebrou, por isso.....

b) Não fui à festa porque.....

c) *Você não trabalhou, então.....*

d) *Ela guardou dinheiro, mas.....*

3) *Construa orações possíveis para completar os enunciados:*

a)*por isso não fui à aula.*

b)*porque gosto muito dele.*

c)*mas pretendo viajar amanhã.*

d)*pois ele ainda está preso.*

Além das atividades propostas proporcionarem um número maior de acertos – uma vez que são construções do aluno e ele mesmo é capaz de perceber a viabilidade dos enunciados -, elas incentivam a participação da classe e podem ser feitas individualmente ou em grupo. Quanto mais troca de informações houver entre eles, maior a reflexão, ao contrário das atividades de classificação, em que o compartilhar de idéias reprime o pensamento próprio e incentiva a consulta “desautorizada”, seja do livro ou de outros colegas.

A intervenção do professor no processo de reflexão sugerido é fundamental. Ele precisa ter uma formação teórica para na prática repetir externamente o processo interno. O professor deve estar capacitado para enxergar as operações, comentá-las, discutir valores, significados, brincar com as possibilidades e, assim, incentivar os alunos ao mesmo tipo de observação. O aprender está, justamente, na passagem da expressão lingüística de um sujeito ao outro – no caso, entre professor e alunos ou entre alunos e alunos.

Ao não atribuir um valor polarizado a uma construção gramatical, mas permitindo a observação de mecanismos de montagem e desmontagem, aproximamo-nos de processos que ligados à produção de textos. Logo, não temos a gramática pelo texto, mas o texto pela gramática. Os resultados da aula proposta também puderam ser vistos nas redações. As conjunções foram utilizadas e os enunciados mostraram-se mais complexos.

As propostas apresentadas não pretendem sugerir a eliminação do ensino da gramática tradicional nas escolas. Acreditamos, porém, que o trabalho com a atividade epilingüística deve anteceder o metalingüístico. O aluno deve aprender a reconhecer e manipular as operações que articulam linguagem e língua para depois ter acesso à apresentação em categorias. Estas, por sua vez, não seriam apresentadas como verdades absolutas, mas como uma possibilidade pedagógica de organizar as características da língua.

Concluimos, assim, que os alunos, como falantes natos da língua, conhecem a característica profunda de cada marca (conhecimento epilingüístico), mas não são preparados para manipulá-la. Em conseqüência, dá-se a confusão no momento em que lhes é exigida a tarefa de classificar em categorias os elementos lingüísticos apresentados pela gramática. Basta verificar que os casos que mais incitam confusão nos exercícios de análise gramatical dentro das salas de aula - como a separação das subordinadas causais das coordenadas explicativas, entre tantos outros casos - continuam a ser pontos de indecisão tanto entre os gramáticos como entre os lingüistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *Vamos dormir?*
- *Ah não, eu não gosto de ir dormir.*
- *Por quê?*
- *Porque eu não gosto.*
- *Por que você não gosta?*
- *Porque eu não gosto ué!*
- *Mas porque você não gosta?*
- *Porque não. E zíper na boca!*

O texto acima relata o diálogo de uma criança de três anos com a mãe. Ele nos mostra de maneira singela que quando não encontramos boas respostas, a solução é o *zíper na boca*.

Em busca de boas respostas, nosso trabalho procurou apresentar uma proposta de relação entre análise lingüística e práticas de ensino. Correndo o risco de não agradar suficientemente a nenhuma dessas áreas, buscamos o entrelaçamento das experiências do pesquisador e do docente, escrevendo um trabalho, em muitos momentos, subjetivo. Por outro lado, acreditamos que a reflexão teórica escolhida nos permitiu essa ampliação de nosso foco de estudos, uma vez que ela incita o sujeito a olhar para a linguagem e para a língua, como parte construtora dos processos de significação.

Procuramos, com a análise específica da marca lingüística “porque”, exemplificar um procedimento para observação e compreensão dos mecanismos da língua por meio do reconhecimento das operações de linguagem. Encontramos três propriedades invariantes que atuam nos enunciados com a marca. Essas propriedades sinalizam o alcance dos objetivos traçados no início do trabalho.

A primeira característica da marca “porque” é a capacidade de acionar operações de orientação que apontam o percurso enunciativo para o estabelecimento de uma relação causal. Esse percurso parte de um dado geral para um dado particularizado. Dizemos particularizado ao invés de particular porque não se tratam especificamente de dados marcados na causalidade empírica, sujeita a ordens pré-determinadas no espaço-tempo. Essa propriedade nos remete à segunda característica.

A marca “porque” coloca em evidência as relações de alteridade na produção do enunciado. A particularização dos dados é instituída pelo sujeito e não pela ordem empírica. Em outras palavras, seja qual for o dado, o sujeito o apresenta como novo, como seu. A marca “porque” pressupõe uma não conformidade, ou seja, na relação eu e outro, não houve estabilização, o que implica novas tentativas com a introdução de um novo argumento – precedido pela marca “porque”. Assim, ao estabelecer uma relação com a marca “porque”, o sujeito reconhece as relações de alteridade que incidem sobre o processo de construção do enunciado e assume a autoria do argumento (ou do dado, ou da informação) que segue a marca.

A terceira característica invariante é que a marca “porque” aciona uma varredura, que precede outras operações de orientação. Essa característica responde aos objetivos - traçados no início do trabalho - de compreender a relação entre conjunção e domínio nocional e de descobrir quais operações envolvem esse processo. A varredura implica em percorrer os valores no interior dos domínios da esquerda e depois da direita da marca. A estabilização das noções entre os domínios, efetivará a relação causal. Essa estabilização é o resultado dos arranjos léxico-gramaticais que envolvem a combinação de operações de modo, de aspecto, de quantificação e qualificação entre os domínios.

Observamos, portanto, que a noção de causalidade não está na marca “porque”, mas resulta das operações que ela pode acionar. Se a combinação das operações promoverem a estabilização entre os domínios, a causalidade será efetivada. Enquanto as operações são as propriedades invariantes, as combinações são as variáveis.

Essas combinações são o alvo dos estudos de Neves (2000), que apresentamos no quarto capítulo deste trabalho. Quando a autora classifica as construções causais em subtipos, afirmando que elas podem ocorrer entre estado de coisas, fatos possíveis ou atos de fala, estamos falando de domínios e não de operações. Em todas essas possibilidades de combinação entre domínios, as três operações invariantes serão encontradas. Da mesma forma, temos as mesmas operações quando falamos em causa, razão, motivo ou explicação.

As classificações tradicionais apontam a causalidade apenas na oração subsequente à marca “porque”. Esse posicionamento dificulta a visualização da causalidade existente, por exemplo, na explicação. Acreditamos que o processo causal deve ser visto no conjunto do enunciado. Vimos que as operações de determinação começam na oração que antecede a marca, e vão em direção da que a segue a fim de efetivar a relação como causal. O que diferencia a causa da explicação não são as operações acionadas pela marca “porque”, mas a escolha do sujeito nas combinações aspecto-temporais. Assim, discordamos da posição da análise sintática, explicitada por Carone (2006), que defende a existência de duas conjunções “porque”.

O exemplo das conjunções mostra que a separação em categorias distintas está sujeita a falhas, pois o valor gramatical atribuído a uma expressão lingüística não é estável. Ele resulta de uma articulação entre mecanismos invariantes

(características comuns a toda manifestação da marca) e das experiências diversificadas dos sujeitos (variáveis).

Acreditamos que a compreensão das operações construtoras do enunciado, sejam as da marca “porque” ou de quaisquer outras marca da língua, abrem caminho para o aprimoramento do ensino de línguas.

Verificamos no primeiro capítulo que o ensino de língua portuguesa, apesar da variedade de métodos e riqueza de materiais didáticos, centraliza-se no aprendizado da nomenclatura gramatical. Observamos que essa postura é ineficiente, uma vez que os alunos - do ensino fundamental ao superior - apresentam grandes dificuldades na produção textual.

No terceiro capítulo, observamos que as gramáticas – das mais antigas às atuais – pautam-se na descrição e apresentam de maneira estática os elementos que compõem a língua. As conjunções são apresentadas em blocos, o que impede a compreensão do papel específico que cada uma pode ter na construção do enunciado.

No quarto capítulo, verificamos que a gramática de usos supera a gramática tradicional, apresentando uma visão enriquecedora das funções das marcas lingüísticas. Por outro lado, trata-se de uma postura que concentra-se na descrição de variáveis. Temos assim, uma ampla exploração das múltiplas possibilidades de emprego das marcas, mas não temos a explicação das operações que permitem essa variedade.

No quinto capítulo apresentamos, por meio de um exercício prático, as ambigüidades da classificação gramatical na análise de enunciados com a marca “porque”. Com o objetivo de distinguir as orações causais das explicativas,

observamos que as regras são frágeis e não dão margem para a resolução das dúvidas que permeiam a mente dos alunos no momento em que são levados a fazer os exercícios tradicionais de análise sintática. As explicações encontradas para justificar a distinção da marca “porque” em categorias sintáticas são aceitáveis no âmbito exclusivo dos estudos sintáticos, mas não contribuem para que a marca seja compreendida e manipulada nas construções enunciativas.

No sexto capítulo, além dos resultados referentes às operações acionadas pela marca “porque”, procuramos apresentar um exemplo de análise que não fosse pautado nas classificações, mas que buscasse, por meio da manipulação dos enunciados, compreender as operações e mecanismos de construção enunciativa. Essa metodologia de análise não consiste na aplicação de métodos prontos, mas sugere uma mudança de postura na forma de olhar para a língua. Ela insere o sujeito na observação e permite a ele uma compreensão produtiva.

No sétimo capítulo, relacionamos o percurso utilizado para as análises da marca “porque” às possibilidades de ensino das conjunções. Observamos que os exercícios tradicionais propostos pelas gramáticas e pelos livros didáticos não incitam à compreensão dos papéis da marca, mas sugerem a memorização dos conceitos e das classificações possíveis. Essas atividades não contribuem para a produção de textos e demarcam uma distinção enganosa entre estudos gramaticais e produção textual. Quando nos referimos a produção, não nos restringimos às atividades de redação – o que não foi abordado em nosso trabalho – mas nos referimos a constituição do sujeito como indivíduo na busca de uma identidade, como construtor e organizador de conhecimento.

Elegemos como ponto de distinção entre as exercícios aplicados na escola e os propostos em nosso trabalho, a exploração do conhecimento epilingüístico. As

atividades epilingüísticas inserem o sujeito na busca de compreensão dos processos que fazem parte da produção dos enunciados. O trabalho com as atividades epilingüísticas não parte da apresentação de valores polarizados, mas incentiva a observação de mecanismos de montagem e desmontagem. Esse trabalho “gramatical” está totalmente relacionado aos processos ligados à produção de texto. Assim, não temos a gramática por meio do texto, mas o texto aflorando da gramática.

Ressalvamos que trabalhar com as atividades epilingüísticas é uma tarefa que exige do professor mais do que intuição. Ela agrega a observação intuitiva da língua sim, mas aliada à formação teórica que orientará para a prática de repetir externamente os processos internos de produção enunciativa. Assim, em uma caminhada natural e espontânea, o professor conduzirá os alunos na descoberta de processos, mecanismos e operações lingüagísticas.

A passagem pela escola trouxe-nos, além da experiência, a responsabilidade de pensar um trabalho que permitisse, não só aprofundar a pesquisa lingüística, mas também abrir portas para a pesquisa epistemológica. A necessidade de delimitar o nosso tema, certamente, não nos permitiu escrever um trabalho que contribua de modo amplo para o ensino de língua portuguesa. Porém, ele assumiu as conseqüências de ser escrito por uma pesquisadora-professora, ou seja, ele procurou apontar para reflexões e propostas de ensino.

Nosso desejo é que o ensino de língua portuguesa amplie suas perspectivas, dando ao aluno uma posição mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. As atividades epilingüísticas possibilitam essa inserção. Assim, entenderíamos que ter dificuldades para discernir uma oração causal de uma oração explicativa com a marca “porque” não constitui uma falha de aprendizagem, mas é

decorrência do conhecimento epilinguístico de que as operações que acionam essas duas possibilidades são as mesmas. Acreditamos que, se o professor olhar para a língua dessa forma, essas e outras questões não serão mais respondidas com o tradicional *zíper na boca*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral.** (tradução do francês). Vol.I Campinas: Pontes, 1989a.

_____. **Problemas de lingüística geral.** (tradução do francês). Vol II. Campinas: Pontes, 1989b.

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

CAMARA Jr., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa.** 2^a. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento.** Petrópolis: Vozes, 1971.

CULIOLI, A. **Recherches en linguistique: théorie des opérations énonciatives.** Paris: Paris VII, 1976.

_____. Valeurs modales et opérations énonciatives (à propos de certains emplois de *bien* et *fort bien*) In: **Le Français Moderne** n. 46. Paris: Université de Paris VII, p. 300-317, 1978.

_____. Representation, referential processes, and regulation language activity and recognition. In: Montagero, Jacques I. e Tryphon, Anastasia (eds.). **Language and cognition.** n^o 10. Geneva: Fountation Archives Jean Piaget, p. 97–24, 1989.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Opérations et représentations. Tome I. Paris: Ophrys, 1990.

_____. A propos de la notion. GROUSSIER, M. et RIVIÈRE, C. (orgs). **La Notion.** Paris: Ophrys, 1997, p. 9–24.

_____. Subjetivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentation linguistiques. FUCHS, C., et ROBERT, S., (eds.) **Diversité des langues et représentations cognitives.** Paris: Ophrys, 1997, p. 43-57.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Formalisation et opérations de repérage. Tome II. Paris : Ophrys, 1999a.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Domaine Notionnel. Tome III. Paris : Ophrys, 1999b

DANON-BOILEAU, L. **Énonciation et reference.** Paris : Ophrys, 1987.

FUCHS, C. et ROBERT, S. (orgs.) **Diversité des langues et représentations cognitives.** Paris: Ophrys, 1997.

FUCHS, Cathérine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: Algumas referências. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 7, p. 77-85, 1984.

_____. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. In: **Revista ALFA** n. 29, São Paulo, 1985, p. 111-129.

FUCHS, C. et LE GOFFIC, P. Théories sémantiques de l'activité de langage. **Les linguistiques contemporaines** – repères théoriques. Paris: Librairie Hachette, 1992, p. 105-151.

GAUTHIER, André. Sur quelques paradoxes em didactiques des langues. BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S., (orgs). **Langues et Langage.** Problèmes et raisonemet en linguistique. Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 425-433.

GROUSSIER, M.L.; RIVIÈRE, C. **Les mots de la linguistique** – lexique de linguistique énonciative. Paris: Ophrys, 1996.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEFFA, V.J. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe? In: FORTKAMP, M.B. M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). **Aspectos da lingüística Aplicada.** Florianópolis: Insular, 2000, p. 203-228.

LÉVY, M. **Grammaire du français** : approche énonciative. Paris : Ophrys, 2000.

MAINGUENEAU, D. La stylistique culiolienne. BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S., (orgs). **Langues et Langage**. Problèmes et raisonemet en linguistique. Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 493-498.

MATTOS E SILVA, R.V. **Estruturas trecentistas**. Lisboa : Imprensa Nacional/Casa da moeda, 1989.

_____. **O Português arcaico** : Morfologia e Sintaxe. São Paulo : Contexto, 1993.

NORMAND, C. Lectures d'Emile Benveniste. **Língua e Literatura**. São Paulo : Universidade de São Paulo, v. 21, p. 29-46, 1994/1995.

ONOFRE, B. M. **A indeterminação na linguagem: inconsciência e manipulação**. Araraquara, 1994, Dissertação de mestrado, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

_____. Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se". Tese de Doutorado. Araraquara, 2003, Tese de Doutorado, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

PIAGET, J. **La formation de la notion de force**. Paris: PUF, 1973.

PIAGET, J. ; GARCIA, R. **Les explications causales**. Paris : Presses Universitaires de France, 1971.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem** (Tradução). São Paulo: Cultrix, 1983, p.448-456. Original francês.

REZENDE, Letícia M. **Estudo do instrumento de avaliação: prova de comunicação e expressão do vestibular VUNESP 1987**. Pesquisa n.º 1, São Paulo, 1988.

_____. Ciências do homem e para o homem. **Pensando a educação**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 77/78, 1989.

_____. Gramática e ensino de língua. **Estudos Gramaticais**. SériEncontros, ano III, n.º 1, Araraquara: Edição do Curso de pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, p. 132-154, 1989.

_____. A interdisciplinariedade e a especificidade lingüística. Comunicação apresentada no IX Seminário Internacional da ALFAL, Campinas, 1990.

_____. Linguagem e sociedade: o ensino de língua. **Didática**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

_____. Relatives et notions constitutives de la principale. GROUSSIER, M. et RIVIÈRE, C. (orgs). **La Notion**. Paris: Ophrys, 1997, p. 223-228.

_____. **Léxico e Gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais**. Araraquara, 2000. V 1. Tese de livre docência. Faculdade de Ciências e Letras-UNESP.

ROMERO-LOPES, M. C. **Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada**. 2000. 333p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A significação vista por Emile Benveniste. **Cadernos Centro Universitário S. Camilo**, v. 9, n. 1, p. 48-56, jan. mar.2003.

SALVIATO-SILVA, A. C. **Conjunções: elementos de ligação? Um estudo acerca da conjunção *então* sob a perspectiva da Teoria das operações enunciativas de Antoine Culioli**. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2002.

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

SILVA, G. J. A **palavra “que” subordinante: interface causal e explicativa numa abordagem diacrônica**. Disponível em : <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno_11-03> . Acesso em: 26.fev. 2007.

VIGNAUX, G. Entre linguistique et cognition: des problématiques de l'énonciation a certains développements tires de l'oeuvre d'Antoine Culioli. BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S., (orgs). **Langues et Langage**. Problèmes et raisonemet en linguistique. Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 565-582.

VOGÜÉ, S. Discret, dense, compact: Les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. FRANCKEL, J. J. (org.). **La notion de Prédicat**. Paris: Université Paris 7, 1989, p. 1–37.

ZAVAGLIA, A. **Da invariância da linguagem à variância das línguas: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase**. Tese de Doutorado. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2002.