

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

MARÍLIA DIAS FERREIRA

UMA ANÁLISE DO GRAU COMPARATIVO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA VIA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E
ENUNCIATIVAS



Araraquara – SP
2015

MARÍLIA DIAS FERREIRA

UMA ANÁLISE DO GRAU COMPARATIVO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA VIA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E
ENUNCIATIVAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

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

Araraquara – SP
2015

Ferreira, Marília Dias

Uma análise do grau comparativo nos materiais didáticos de
língua inglesa via teoria das operações predicativas e enunciativas /
Marília Dias Ferreira – 2015

211 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade
de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Análise baseada em corpus (Linguística). 2. Língua inglesa.
3. Material didático. I. Título.

MARÍLIA DIAS FERREIRA

UMA ANÁLISE DO GRAU COMPARATIVO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA VIA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E
ENUNCIATIVAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

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

Data da defesa: **02/03/2015**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Marília Blundi Onofre

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – SP

Membro Titular: Prof. Dr. Marcos Luiz Cumpri

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul – RS

Membro Titular: Prof. Dr. Albano Dalla Pria

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

Campus Universitário de Alto Araguaia – MT

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Cristina Martins Fargetti

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu pai, que não pôde esperar por este dia;
à minha mãe, pelo incentivo e pela espera;
ao Cirilo, por ter acreditado sempre; e
aos meus filhos, Maria Luísa e Matheus Henrique.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À UNESP, pela oportunidade.

À Profa. Letícia, pelo acolhimento, acreditando no meu retorno.

À Profa. Marília Blundi, pela constância na parceria.

Aos colaboradores da Profa. Letícia, compondo bancas e incentivando a pesquisa.

À UNESP administrativa, pela paciência e legalização dessa conquista.

Ao Curso MICHIGAN de Uberaba, pelo incentivo e acesso à sua biblioteca.

À Profa. Matildes, do curso MICHIGAN, pelo investimento moral, psicológico e afetivo.

Ao Prof. Adriano Martins, pelas leituras e sugestões filosóficas.

À Hedy, pela colaboração em francês e pelo incentivo.

À Lidiany, pelas leituras exigentes e críticas oportunas.

À Patrícia Bielert, pelas leituras e pelas orações.

À Fernanda Massi, pela revisão criteriosa.

Às colegas dessa luta: Ana Maria, Camila Wamser e Michelle, pela força parceria.

Ao André Cirilo, pelo acompanhamento técnico ao longo dessa caminhada.

Aos colegas do IFTM – Campus Uberaba: Wagner, Rose, Alice, Carla Vicente e Nayara.

À tia Zeza, minha fiel escudeira, por cuidar de mim, dos meus filhos e da minha casa.

À tia Anésia, pelo exemplo de perseverança, até a morte.

A todos os meus familiares, amigos e amigas, pela fé.

Aos meus filhos, pelo fomento dado à minha existência.

Ao Cirilo, um companheiro sem limites, pelo apoio incondicional.

*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 uma certa relação entre eles. Essa relação será sempre aquela que o enunciador escolhe. Isso implica em um esquema: objetos são escolhidos, propriedades lhes são atribuídas, e finalmente o conjunto é composto, organizado, estruturado. O resultado vai se traduzir segundo uma certa composição de significações delimitadas em relação a outras (não delimitadas). Podemos, então, falar em **fronteira, interior e exterior** de um domínio. Tudo isso é focalizado em direção a um ponto de vista cognitivo, em direção a uma espécie de “**centro**” do domínio, que será o alto grau da **noção**. (REZENDE, 2000, p. 104, grifo nosso).*

RESUMO

Este é um trabalho voltado para o estudo do grau comparativo enquanto marca linguística e dos sentidos que essa construção pode gerar. Nossa pesquisa está diretamente relacionada ao projeto *Articulação léxico e gramática e organização de domínios nocionais: novos desdobramentos*, enquadrado na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de línguas*, sob a orientação da Profa. Dra. Lectícia Marcondes Rezende, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP – Campus de Araraquara. Assim, o trabalho faz um percurso para realizar análises semânticas das sentenças comparativas encontradas nos materiais didáticos de língua inglesa, tanto nos livros didáticos quanto nas gramáticas usados no Ensino Médio. Desse material separamos quatro livros didáticos e quatro gramáticas dos quais elegemos dezenove sentenças para compor o *corpus* de análise com o objetivo de responder a indagações em torno dos sentidos trazidos por essas sentenças, separando-as, ainda na fase inicial desta pesquisa, em sentenças lineares e complexas. As lineares são aquelas que apresentam uma propriedade que determina tanto o comparante quanto o comparado em algum grau (igual; menos ou mais); enquanto as complexas são aquelas em que a propriedade colocada em jogo apresenta um grau zero ou nulo na determinação do comparado em relação ao comparante. Para explicar o movimento de linguagem feito por essas sentenças para dar conta de suas significações nos aportamos, especialmente, na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, porém, buscamos, também, suporte em fundamentos lógico-filosóficos, gramaticais e semânticos. Além disso, o trabalho apresenta uma leitura contrastiva, fundamentada na teoria Culioliana, da trajetória dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Conteúdos de Base Comum para o Ensino Fundamental e Médio, de Minas Gerais em torno do estudo de línguas estrangeiras, na escola regular. Por meio das **noções**, que envolvem uma realidade extralinguística e o sujeito enunciador ou coenunciador, nossas análises conseguem marcar o **domínio nocional** dos enunciados comparativos situando as sentenças lineares no **interior** desse domínio e as complexas, no **exterior**, recorrendo às operações de negação. Como resultado dessas análises, apresentamos uma proposta didática para o estudo de graus nesses materiais didáticos, reconstruindo exercícios propostos, que sugerem atividades metalinguísticas para chamar atenção dos alunos para a significação desses enunciados articulando léxico e gramática, além de ensinar a construção morfossintática pretendida por esse tipo de material.

Palavras-chave: Grau comparativo. Sentidos. Sentenças lineares e complexas. Teoria Culioliana. Análises. Propostas.

ABSTRACT

This is a work focused on the study of comparative degree as a linguistic marker and the senses that this construction can generate. Our research is directly related to the project *Articulation of lexicon and grammar and organization of notional domains: new developments*, framed in research line *Teaching and Language Learning* under the guidance of Professor Dr. Leticia Marcondes Rezende of Post Graduate Program in Linguistics and Portuguese Language in UNESP – Araraquara Campus. Thus, the work makes a way to perform semantic analyses of comparative sentences found in English language teaching materials, both textbooks and grammars used in High School. Among these materials we select four grammars and four textbooks, choosing nineteen sentences to delimit the *corpus* for analyses in order to answer questions around the senses brought up by these sentences, sorting them, at the beginning of this research, into linear and complex sentences. Linear ones are those which have a property that determines both the comparing term and the compared one to some degree (equal, less or more); meanwhile the complex ones are those in which the property put into game features a zero or null degree in specification of compared term in relation to the one we are comparing. In order to explain the movement of language made by these sentences to account for their meanings we invest especially in the Theory of Predicative and Enunciative Operations by Antoine Culioli. Before that it was also necessary to search for foundations in logical-philosophical, grammatical and semantic grounds. Furthermore, this paper presents a contrastive reading of the trajectory of National Curriculum Parameters for High School and Contents of Common Ground for Elementary and High School in Minas Gerais around the study of foreign languages in regular school, founded in Culioli theory. Through the notions that involve extra-linguistic reality and the subjects enunciator and/or coenunciator our analyses can mark the notional field of comparative statements placing linear sentences in an inner position of that domain and the complex ones in an outer placement without leaving the domain, resorting to denial operations. As a result of these analyses, we present a didactic proposal to the degree study in these textbooks, rebuilding proposed exercises, by suggesting metalinguistical activities to draw students' attention to the significance of these statements articulating lexicon and grammar, besides teaching morphosyntactic construction required by this material.

Keywords: Comparative Degree. Senses. Linear and complex sentences. Culioli theory. Analyses. Proposals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS PCNS E OS CBCS, NO ESTADO DE MINAS GERAIS – PROPOSTAS E FATOS	16
1.1 Como o ensino de línguas estrangeiras está proposto nos PCNs e nos CBCs de Minas Gerais?....	16
1.1.1 Do conhecimento de Língua Estrangeira Moderna nos PCNs.....	30
1.1.2 CBCs-MG – Ensino Fundamental e Médio	33
1.2 Como é o ensino de línguas estrangeiras na realidade escolar?	37
1.3 Como deve(ria) ser o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas regulares?	40
2 A COMPARAÇÃO.....	49
2.1 Conceito lógico-gramatical e regras de formação	49
2.2 BENVENISTE: Estudos sobre a comparação.....	59
3 GRAMÁTICA, LÓGICA, FILOSOFIA E SEMÂNTICA	67
3.1 Gramática	67
3.1.1 Concepção de gramática e os tipos de gramática existentes	70
3.2 Lógica.....	78
3.2.1 Filosofia: conceito, função e ensino.....	82
3.2.2 Elementos modernos e contemporâneos da filosofia da linguagem	84
3.3 Semântica	96
3.3.1 Estrutura Social e Estrutura Linguística.....	100
4 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE)	102
4.1 Introdução	102
4.2 A linguística (Saussure → Benveniste → Culioli)	103
4.3 Língua e linguagem, via Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas	112
4.4 Atividade Epilinguística	115
4.5 Teoria dos Observáveis	116
4.6 Paráfrase.....	118
4.7 Operações constitutivas do enunciado	120
4.7.1 Relações primitivas	120
4.7.2 Relações predicativas.....	121
4.7.3 Relações enunciativas	122
4.8 O enunciado	123
4.10 Noção e domínio nocional.....	127
4.11 Operações enunciativas	134
4.11.1 Modalidades e Aspecto.....	134
4.11.2 Localização e determinação.....	135
4.11.3 A negação	136
4.11.4 O complementar.....	137
5 METODOLOGIA, <i>CORPUS</i> E ANÁLISES	139
5.1 Metodologia e <i>corpus</i>	139
5.2 Análises	142
5.2.1 Enunciados lineares	142

5.2.2 Enunciados complexos.....	157
6 PROPOSTA DIDÁTICA.....	187
6.1 Amostras do livro didático <i>Globetrekker</i>	190
6.1.1 Amostra 1:.....	190
6.1.2 Amostra 2:.....	194
6.2 Amostras da gramática <i>Focus on grammar</i>	198
6.2.1 Amostra 1:.....	198
6.2.2 Amostra 2:.....	200
CONCLUSÃO	202
REFERÊNCIAS	207

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de reflexões e análises suscitadas por inquietações ao longo de nossa trajetória profissional no ensino de Língua Inglesa. Ele trata do estudo do grau comparativo enquanto marca linguística e dos sentidos que essa construção pode gerar.

Nossa pesquisa está diretamente relacionada ao projeto **Articulação léxico e gramática e organização de domínios nocionais: novos desdobramentos**, enquadrado na linha de pesquisa **Ensino e aprendizagem de línguas**, sob a orientação da Profa. Dra. Lectícia Marcondes Rezende, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP – Campus de Araraquara.

Na fase inicial deste trabalho, embasados pela definição de comparação apresentada na gramática tradicional e sob um enfoque lógico, nós separamos as sentenças comparativas em lineares e complexas. As **lineares**, como aquelas que apresentam uma propriedade que determina tanto o comparante quanto o comparado em algum grau (igual; menos ou mais); enquanto as **complexas** identificam aquelas em que a propriedade colocada em jogo apresenta um grau zero ou nulo na determinação do comparado em relação ao comparante. Havia uma lógica linear elementar nas primeiras e uma falta de lógica comparativa nas segundas, nessa abordagem lógico-gramatical.

O objetivo, também inicial, da nossa pesquisa era estudar a formação e a significação do grau comparativo nos materiais didáticos, através das suas marcas linguísticas, sob a ótica semântica da gramática tradicional.

Como nossa pesquisa é bibliográfica, selecionamos para compor nosso *corpus* de análise determinadas sentenças das gramáticas e dos livros didáticos, delimitados como fontes-suporte para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para dar conta dessa amostra nos propusemos a fazer um levantamento, e posterior análise, de enunciados extraídos de 4 livros didáticos usados no Ensino Médio – (**Globetrekker**: Inglês para o ensino médio, 2008; **Touchstone 2**, 2005; **Inglês**: série novo ensino médio, 2002; **Inglês Doorway**: Ensino Médio, 2004), e de 4 gramáticas de língua inglesa (**Grammar in use**: Intermediate, 2000; **Basic Grammar in Use**: Reference and practice for english students, 1994; **Focus on Grammar**: A Basic Course for Reference and Practice, 1994; **Grammarway 4**: English Grammar Book, 1999) –, considerados por nós como suficientes para ilustrar a tipicidade desses enunciados e constituir o nosso *corpus*.

A partir desse material didático selecionamos enunciados denominados de lineares, posto que apresentam a mesma base de predicação entre o comparante e o comparado, num

movimento de linguagem lógico-elementar e óbvio, no qual a base sofre apenas uma alteração no grau de intensidade. Vejamos exemplos semelhantes aos encontrados:

Ana é bonita e Maria é bonita, também.

Mas Ana é mais bonita do que Maria.

Depois, selecionamos enunciados denominados de *complexos* porque apresentam bases de predicação diferentes entre o comparante e o comparado, num movimento de linguagem que requer operações mais complexas para se conseguir uma equilibração de sentido, no qual a base de predicação se intensifica, mas antes disso se altera. Vejamos o enunciado em que *doente* vai a *não-doente* aproxima-se de *bem* e realiza/fecha uma comparação com *melhor*:

João estava doente ontem. Ao avistá-lo, na escola, hoje, pergunto-lhe:

Você está melhor?

A nossa hipótese é de que a explicação dos dois tipos de enunciados (lineares e complexos) evidencia gramáticos/autores mais preocupados com a estrutura formal do que com a significação porque parece que os enunciados complexos deixam a interpretação semântica de lado. Para Culioli¹ a linguagem é operatória e deve fazer uso da língua, enquanto sistema, para conjugar o empírico e o formal combinando as realidades extralinguística com a linguística para dar conta do sentido enunciativo. Dessa hipótese estabelecemos as seguintes variantes: a) os diferentes autores tratam os dois tipos de enunciados com a mesma naturalidade, criando uma tipicidade temática; e b) não existe preocupação lógico-matemática nos enunciados chamados de complexos.

Este estudo parte da estrutura morfossintática, visando a estabelecer quais são os pontos problemáticos ao se definir a formação do grau comparativo, confrontando-se os aspectos estruturais formativos com os aspectos semânticos, os quais são colocados pela gramática como óbvios ou já-dados.

Nos enunciados complexos passamos a confrontar as relações lógicas com a semântica das estruturas gramaticais e pudemos observar como elas se distanciavam: a lógica-gramatical percorria um caminho e a semântica percorria outro. Para tentar esclarecer ao nosso leitor mostramos a seguir um questionamento elementar proposto aos alunos em sala de aula quando introduzíamos o capítulo sobre o grau comparativo, especialmente nas aulas de língua inglesa.

¹ Criador da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), na qual a grande ementa fica centrada na articulação entre linguagem e línguas.

Colocávamos de pé dois jovens adolescentes (A e B), com estatura média – entre 160 e 165 cm –, com massa corporal média de 60 Kg. Ambos não apresentavam gorduras excessivas, então, socioculturalmente, eles são classificados como ‘magros’. No entanto, os alunos construía relações comparativas entre eles dizendo que: A é mais gordo do que B; ou B é mais gordo do que A. Daí, conduzíamos um debate entre eles para que percebessem que a predicação base entre os dois era ‘magro’ e não ‘gordo’, de acordo com as referências socioculturais trazidas por todos nós. Apresentávamos-lhes, também, definições do que é ‘comparar’ e ‘comparação’. Nesse movimento entre conceitos e definições aliado ao conhecimento constituído por eles ao longo de suas vidas, eles percebiam que a comparação linear se dá por alguma relação de similitude (estabilidade) e não de antagonismo (instabilidade). Logicamente falando, eles alteravam suas inferências para: A é tão magro quanto B; ou B é mais magro do que A. No entanto, eles também percebiam e compreendiam o movimento interpretativo percorrido no primeiro enunciado produzido por eles, agora entendido como um enunciado complexo: A é mais gordo do que B (que não é.).

Raciocínios lógico-matemáticos elementares do tipo acima nos levaram a aspirar a outro tipo de gramática, a qual não fosse só normativa, mas também reflexiva, posto ainda que as gramáticas buscaram sua essência na lógica. No terceiro capítulo, iremos abordar os onze tipos de gramática segundo a classificação de Travaglia (2009), destacando os tipos que apresentaram maior importância nas nossas análises.

Começamos, então, a nomear essas inferências contra-lógica de “enunciados complexos”, confortavelmente aportados no interior dos livros didáticos e das gramáticas em uso. Tais enunciados estão bem localizados nas gramáticas e nos livros didáticos de língua inglesa, mas, ao longo do trabalho de pesquisa, percebemos que as mesmas colocações também se dão na língua portuguesa, em língua falada e escrita.

Nossa escolha por esse objeto de investigação se deu, especialmente, pelos questionamentos em torno do estudo formativo do grau comparativo com sua significância, ao longo do exercício de magistério; e pelo desejo de encontrar uma fundamentação teórica que pudesse dar conta de explicar os processos invisíveis que nos permitem entender as sentenças que denominamos de complexas. Na prática docente ficava uma lacuna interrogativa ansiosa por justificar a compreensão dos enunciados que fugiam da linearidade lógico-matemática².

² A Lógica Matemática é o emprego da lógica formal visando ao estudo do raciocínio matemático, ou de acordo com Church (1996), de uma lógica que é tratada pelo método matemático. O objeto da Lógica, enquanto Ciência, é o estudo dos métodos e princípios que permitem separar os raciocínios válidos dos não-válidos. Os lógicos e filósofos do começo do século XX queriam provar que a matemática, ou pelo menos parte dela, poderia ser reduzida à lógica. Frege, por exemplo, tentou reduzir a aritmética à lógica e, no clássico *Principia Mathematica*,

Após muitas indagações em nosso percurso de pesquisa, nos concentramos em encontrar a resposta para uma única pergunta que conseguiu estabelecer a rota do nosso trabalho: **O que nos faz entender enunciados comparativos que apresentam propriedades determinantes lógico-gramaticalmente opostas?**

A partir desse questionamento o trabalho redefiniu sua rota, inserindo nossa pesquisa numa nova fase, com um novo objetivo: explicar a compreensão semântica das sentenças complexas, apesar da falta de lógica-gramatical delas.

Por conta do desejo de compreendermos os enunciados chamados de complexos aceitando-os da mesma forma que lidamos semanticamente com os enunciados lineares passamos a buscar um quadro teórico que pudesse percorrer os caminhos semânticos da linguagem para responder a esse outro questionamento.

Precisamos esclarecer aqui que apesar de termos percorrido outros espaços teóricos, como a lógica, a gramática e a semântica para servirem de estandarte ao nosso objeto de investigação e referência em nossas análises, foram imprescindíveis a busca e o encontro de uma teoria da linguagem. Sem ela não teríamos conseguido explicar a compreensão natural das sentenças complexas, apesar da falta de lógica que elas demarcavam no início da pesquisa.

Dentro do quadro teórico da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) encontramos uma explicação linguagística envolvendo os sujeitos enunciadore e/ou coenunciadores no processo da significação fazendo um percurso que consegue mostrar o encestamento simultâneo da trilogia sujeito/linguagem/língua para dar conta de estabilizar de forma harmônica esses enunciados lógico-gramaticalmente instáveis.

Nossa pesquisa trata as colocações comparativas, nessa nova fase, numa abordagem enunciativa tanto para os enunciados lineares quanto para os complexos. Embora os estudos teóricos lógicos pareçam suficientes para interpretar os sentidos dos enunciados lineares eles não perdem sua proximidade com a TOPE no ato enunciativo, devido ao lugar interior que elas ocupam dentro do domínio nocional. Já os enunciados complexos apresentam uma falta de lógica, que passamos a considerar aparente, nesse quadro teórico, porque eles transformam uma mesma representação deslocando seu posicionamento para o exterior sem sair do

Russel e Whitehead tentaram reduzir toda a matemática existente em lógica. Um dos seus princípios lógico-semânticos era que a descoberta da forma lógica de uma frase revela, de fato, a forma precisa de dizê-la, ou ainda, revela um tipo de essência que essa frase consegue esconder. Há um consenso de que essa redução tenha falhas, ou precisa de ajustamentos; assim como há um consenso de que a lógica, ou pelos menos certa lógica, é um modo exato de representar o raciocínio matemático. A TOPE nos conduz, exatamente, para o encontro da atividade epilinguística na busca da significação no momento em que o recurso lógico-matemático se esgota no ato enunciativo.

domínio nocional. O sentido se estabelece pela guia que o sujeito faz num movimento linguagístico plástico para encontrar a estabilidade dos lineares a partir da aparente instabilidade dos complexos. Essa compreensão é viabilizada no campo dos sentidos pelo conceito de noção culioliana, com todas as suas propriedades agregadas, e o estabelecimento do domínio nocional.

Inicialmente fizemos uma coleta dos enunciados eleitos como lineares e daqueles eleitos como complexos pela pesquisadora para comporem o *corpus* de análise extraído das gramáticas e dos livros didáticos selecionados. Fizemos uma análise desses enunciados nessa abordagem movimentando-os parafrasticamente, estabilizando e desestabilizando-os para construir enunciados aceitáveis e inaceitáveis.

Precisamos lembrar, ainda, que, em todas as fontes observadas, há muitos exemplos constando relações lógico-semânticas perfeitas nos enunciados lineares, o que faz um intercâmbio harmonioso entre a gramática, a lógica e a semântica. Contudo, o que fez nossa pesquisa existir e tentar explicar a interpretabilidade das sentenças foram os enunciados nos quais há alteração da base predicativa entre o comparante e o comparado nas operações lógicas de comparação. Como os compreendemos?

As operações da linguagem, representadas pela TOPE, são as responsáveis pelo percurso feito por tais enunciados até sua compreensão. Portanto, o aprofundamento nessa teoria nos dá suporte para compreender e explicar esse movimento que tem sua origem nas noções da linguagem. Por isso dedicamos um capítulo da nossa pesquisa a essa teoria para poder situar o leitor dentro do quadro teórico que sustenta nosso trabalho.

Este trabalho se desenvolve em seis capítulos os quais mostram uma sequência de estudos voltada para dar conta daquilo que nos propusemos.

Apresentamos, no primeiro capítulo, estudos e trabalhos realizados quanto às propostas para o ensino de línguas estrangeiras (PCNs e CBCs), das quais esperamos pontuar efetivas relações com o ensino de línguas estrangeiras e o que elas apresentam de destoante do nosso quadro teórico.

No segundo capítulo, trazemos o que é a comparação, numa visão da gramática normativa; a formação comparativa, em inglês; os estudos comparativos de Benveniste e as reflexões que fizemos em torno da formação do grau comparativo, na língua portuguesa, provocadas por esses estudos.

No terceiro capítulo, apresentamos um embasamento gramatical, um lógico- filosófico e um semântico. Sem dúvida, são quadros teóricos que fazem um percurso diferente da TOPE,

no entanto, eles são importantes para colocar o nosso questionamento em pauta até nos ancorarmos na TOPE, que oferece as respostas.

No quarto capítulo, de forma mais aprofundada, trazemos a TOPE, recortada nos tópicos conceituais mais relevantes para a nossa pesquisa, já que essa teoria nos fundamenta argumentativamente para darmos conta de explicar os movimentos feitos pela linguagem nos enunciados comparativos lineares e, mais especificamente, nos complexos.

As propriedades da noção culioliana somadas às operações da linguagem estabelecem generalizações que conseguem justificar melhor as análises das sentenças do grau comparativo em nossa pesquisa. Ao percorrer as operações de linguagem compreendemos os movimentos feitos pela linguagem não mais como “erros lógicos ou desvios”, como eles eram vistos numa fase inicial da pesquisa, mas sim como operações mais densas/profundas para se chegar à estabilidade.

Compreendemos, nessa teoria, que as operações de negação são importantes para a construção de novos significados. Em sentido clássico, a negação é uma ausência ou vazio de existência. Ela, especialmente, aponta marcas aspectuais e modais. No entanto, a negação, segundo essa teoria, é um operador para se construir novos significados, justificando, sem dúvida, muitas de nossas análises semânticas.

No quinto capítulo, serão apresentados a metodologia adotada nessa investigação; o *corpus*, do qual extraímos os enunciados; e nossas análises. Apresentamos, pelo menos, uma sentença linear e uma complexa de cada livro didático e de cada gramática, delimitados como fonte de busca das sentenças eleitas como representantes lineares e complexas. Analisamos dezenove sentenças neste trabalho, demarcando o domínio nocional em que cada uma se insere e a localização delas nesse domínio para expressar aquilo que o enunciador pretende que elas signifiquem. Dessas análises pudemos, também, apoiar nosso capítulo da proposta didática.

No sexto capítulo, ousamos uma proposta didática sobre alguns exercícios propostos envolvendo o grau comparativo nos materiais didáticos. Com isso, queremos mostrar o que eles fazem para atender às propostas de ensino de línguas estrangeiras vigentes e tentamos mostrar como eles poderiam ser trabalhados, via TOPE, para estimular a reflexão semântica do aluno por meio da constituição léxico-sistêmica da língua.

Em seguida, apresentamos uma conclusão do nosso trabalho: da representatividade da TOPE como aporte teórico, das análises, da nossa proposta didática e do que amarramos desse conjunto.

1 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS PCNS E OS CBCS, NO ESTADO DE MINAS GERAIS – PROPOSTAS E FATOS

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre as propostas existentes em torno do ensino de línguas estrangeiras, apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNs) e os Conteúdos Básicos Comuns: Ensino Fundamental e Médio (CBCs) de Minas Gerais; o que acontece de fato, nas escolas; e como deve(ria) ser tal ensino, visando a alcançar o ‘sujeito contemporâneo’ idealizado pelos PCNs. Ao mesmo tempo faremos uma reflexão da teoria culioliana, comparando com a práxis educacional, numa leitura contrastiva de algumas abordagens conceituais apresentadas nesses documentos com aquelas feitas por Culioli recorrendo ao suporte teórico que nos é oferecido neste trabalho por essa teoria.

1.1 Como o ensino de línguas estrangeiras está proposto nos PCNs e nos CBCs de Minas Gerais?

Este documento tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 4).

Como a linguagem tem sido objeto de estudo de praticamente todas as ciências, em especial, as Humanas e as Sociais, os PCNs dão a ela um lugar de destaque na sistematização de um conjunto de disposições e atitudes do aluno para inseri-lo no mundo social. Na medida em que o aluno se relaciona com outras pessoas e desenvolve uma linguagem social, começa a produzir atividades discursivas orais e escritas, registrando e fazendo a história acontecer em um determinado tempo e espaço. Considerando, também, a linguagem “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 5), a produção de sentido passa a ser a razão primeira de todo e qualquer ato de linguagem.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por

força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 5).

Vemos aqui que o próprio conceito peceeniano de linguagem é bem pulverizado em relação ao conceito culioliano, misturando-se às diversas formas de expressão. Enquanto o conceito culioliano de linguagem se marca pela atividade exterior-interior ao sujeito apontando certa estabilidade pelas práticas sociais definidas como invariância.

De acordo com os PCNs o propósito maior da linguagem é a interação comunicativa entre os homens num determinado ambiente. E nesse ambiente observamos a invasão triunfal da língua como um meio organizador das experiências vividas em comum pelos indivíduos de uma dada comunidade linguística. A linguagem que se revela mercadoria e, também, fornecedora da cultura e da comunicação entre os homens interfere na organização do ambiente social, nos atos coletivos, nas regras estabelecidas, nos hábitos e nas políticas das instituições.

Já para Culioli (1999a, p. 19), o maior propósito da linguagem é a dialetização entre o externo e o interno, destacando-se a importância da comunicação do sujeito consigo mesmo, chamada de atividade epilinguística para que o sujeito possa se reorganizar frente a si e ao outro.

No âmbito dos sistemas de linguagem, podemos demarcar a linguagem verbal e a não-verbal com os cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais gerando uma estrutura simbólica de comunicação visual ou de gestos, assim como da verbal compondo sistemas arbitrários de se comunicar e de se produzir sentidos. A partir disso, então, como proposto nos PCNs (2000, p. 6), “podemos assim falar em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas.”

Precisamos esclarecer aqui que, de acordo com a TOPE, o termo “linguagens”, em tomada plural, só se justifica para expressar as diversas formas de expressão comunicativa. Linguisticamente falando, a linguagem não sofre variação apesar de toda variação constatada pelo seu sistema de representação que são as línguas.

Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 6).

Observamos aqui mais uma dialetização negada nos PCNs ao afirmar que ‘as representações são convencionadas e padronizadas’ porque a atividade de linguagem favorece a padronização, mas também favorece a despadronização, não permitindo que vejamos apenas uma face do enunciado. Isso fica evidenciado para nós nos enunciados comparativos, chamados de complexos, quando recorremos ao complementar enunciativo numa operação de negação para atravessar uma estrutura enunciativa padrão e chegar à significância por meio de uma face aparentemente oposta. Por exemplo, *João é mais gordo do que Antônio* (que é não-gordo).

Aqui começamos a identificar as relações de conhecimento e reconhecimento dos sentidos ligados à TOPE. Teoria esta que se volta para a relação das noções na esfera das operações dos 3R’s (Representação, Referenciação e Regulação) na busca do equilíbrio da significação, da qual trataremos em detalhes, posteriormente. Contudo, citaremos aqui a pesquisadora Marília Blundi Onofre³, estudiosa dessa teoria, que afirma que o significado construído por um sujeito enunciador revela o seu modo de apreender o mundo, e isso está diretamente ligado às suas vivências, ao seu grau de maturidade e aos seus relacionamentos em sociedade. Segundo ela,

[...] Culioli tem uma compreensão da língua como sistema de representação da atividade de linguagem (produção de significação) produzida por interlocutores em interação. Nesse processo dialógico realizam-se as operações de representação mental, referenciação e regulação, que dizem respeito respectivamente às operações de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica. (ONOFRE, 2003, p. 33).

O trecho do documento – PCNs – citado a seguir apresenta, com clareza, o esforço feito entre o enunciador e o coenunciador para estabelecer a significação.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 6).

Isso evidencia o movimento de parafrasagem na busca da desambiguação dos sentidos para equilibrar os diálogos oportunizando uma interpretação mais eficaz.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras.

Concordamos com o parecer de Bakhtin posto que a teoria culioliana também trata do árduo trabalho dos agentes da enunciação – enunciador e coenunciador – associando o formal e o empírico para se chegar a uma significação do enunciado produzido dentro daquele contexto.

A interlocução pressupõe um relacionamento do dado linguístico com o extralinguístico e vice-versa, evidenciando uma competência intercambiável entre os falantes na utilização da língua no ato de fala de acordo com as expectativas do contexto.

O processo comunicativo reflete uma interação entre os sujeitos com uma simbologia que vai além de um só sujeito. Por isso, uma visão que ultrapasse o ato comunicativo em si, superficial e imediato, se estabelece pelo caráter dialógico da linguagem.

O estudo histórico, social e cultural dos símbolos usados no dia a dia deve ser capaz de recuperar os significados que ficam guardados em cada evento. Refletir a respeito das linguagens e de seus sistemas, os quais se apresentam articulados com os diversos códigos, e, também, a respeito dos atos comunicativos – seus processos e procedimentos – ultrapassa o campo da necessidade. É, de fato, a garantia de atuar ativamente no meio social, alcançando a verdadeira cidadania.

Vejamos a seguir quais competências os PCNs pretendem promover para o aluno do Ensino Médio e o que se propõe como aprendizagem essencial nesse nível:

As competências que aqui serão objetivadas correspondem à área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 6).

Essa proposta marca para nós a necessidade de manter esse aluno atrelado a competências específicas na área da linguagem para que o mesmo possa alçar voo nos seus estudos e participar plenamente da vida social com capacidade argumentativa.

Destacaremos, a seguir, algumas das principais competências abordadas nos PCNs Ensino Médio (2000) recortando, especialmente, aquelas que são mais importantes para sustentar os questionamentos acompanhando nossa pesquisa.

a. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão e comunicação de informação. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 6)

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 6-7).

Nessa competência podemos perceber a necessidade de manter o aluno ligado ao caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem para atingir uma comunicação plena de significados. A interpretação dos PCNs aproxima-se da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a qual não desvincula o conhecimento empírico do formal para dar conta da significação no ato da enunciação. Lembramos, porém, que é uma proximidade contida porque o recorte feito pelos PCNs que isola os conceitos intra e intersubjetivo do social da linguagem não acontece na teoria culioliana. Acontecem relações psíquico-sociais simultâneas no momento da interlocução ao ativar as relações intra e inter sujeitos encontradas nas marcas enunciativas.

Na tradição linguística nós separamos o formal do empírico, porém, Culioli sugere que andemos do formal ao empírico estabelecendo uma conexão indissociável entre eles para se chegar a uma hermenêutica. A linguagem, para Culioli, é indeterminada e o seu conceito é um trabalho operatório árduo. A objetividade buscada é o máximo da subjetividade, e o sujeito é o núcleo do critério.

Para Culioli (1990, p. 45), o significado de “do empírico ao formal” não quer dizer que o formal seja superior ao empírico. Quer dizer que é necessário que o empírico, na sua complexidade, se transforme em observação para se (re)construir a significação do formal.

Isso significa que na busca das relações estabelecidas entre o presente e o futuro devemos analisar todas as experiências que foram construídas no passado. Dividir o que foi herdado do passado abre as portas para o reconhecimento do papel e/ou da fatia de cada um dentro do processo histórico. Um conhecimento que, à primeira vista, parece inédito e súbito, carrega atrás de si uma sequência de batalhas travadas, as quais deveriam ser revisadas no meio escolar.

As escolhas que fazemos dos símbolos constituidores da linguagem, sempre voltadas para o outro, são mostradas no processo da comunicação. A compreensão das significações

constituídas, nos diferentes seguimentos e nas variadas manifestações, é considerada como contribuidora da formação geral do indivíduo (aluno). Isso acaba por lhe permitir a possibilidade de aprender a fazer suas escolhas, limitadas por princípios sociais, e, também, de ter seu próprio interesse e sua própria vontade de preservá-las ou de modificá-las.

O conhecimento a respeito da linguagem, o qual devemos socializar, via escola, deve ser visto sob o enfoque do movimento da própria linguagem no uso das línguas. A criticidade exige uma investigação detida no processo de construção e representação das verdades.

Daí, então, a avaliação do caráter histórico e contextual de um dado uso da língua possivelmente permita o entendimento dos motivos para esse uso, do valor dado, da representação, dos interesses sociais colocados em cena, das escolhas que atribuem sentidos, isto é, a ciência da força que constitui a linguagem.

Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados.

Recuperar o momento histórico da gênese e do uso da linguagem, seus fins e meios, sugere uma inter-relação com as outras áreas, de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 7).

Enquanto analisamos os PCNs de acordo com seus interesses sociais, políticos, sociológicos, antropológicos e filosóficos de um lado; temos que levar em consideração outro lado, fazendo alguns questionamentos: como os PCNs vêm sendo trabalhados nas escolas? Será que a teoria estudada nos PCNs acompanha a práxis pedagógica, em se tratando da linguagem?

Para entendermos um pouco mais sobre o assunto temos que entender a elaboração desse documento para depois tentarmos mostrar a dicotomia existente na realidade educacional.

Os PCNs foram elaborados por um grupo de colaboradores/especialistas em educação com diferentes níveis de conhecimento (selecionados pelo Governo Federal – Ministério da Educação e Cultura). Eles fizeram o documento com o objetivo de reelaborar a proposta pedagógica brasileira dando relevância e autonomia para que as escolas pudessem elaborar seus projetos pedagógicos, visando a uma educação de qualidade e dividindo responsabilidades entre Nação, Estado e Município. Um dos seus lemas era respeitar a diversidade e a pluralidade cultural de cada realidade, podendo assim contribuir para a formação integral do cidadão.

Para complementar os PCNs, os governos estaduais elaboraram os CBCs (Conteúdos Básicos Comuns) compostos de eixos temáticos e subdivididos em competências e habilidades. O professor deveria possibilitar aprendizagens significativas envolvendo o aluno para que ele adquirisse, no ensino da língua portuguesa e estrangeira, habilidades e competências para exercer o conhecimento apreendido na realidade social em que ele está inserido.

Quando esses documentos foram chegando às escolas, os professores tiveram que estudar. O processo de reflexão-ação-reflexão levou tempo para ser incorporado de forma significativa no decorrer da última década. Várias análises foram feitas, muitos estudos críticos e, ao mesmo tempo, criteriosos foram investigados no mundo da descoberta pedagógica.

A adaptação do indivíduo a novos conhecimentos requer uma operação constante para ser plena precisando de questionamentos e engajamento nas respostas. De acordo com Morin (2000, p. 31):

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de idéias) e condições noológicas (teorias abertas) que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento.

Sendo assim, compreender a linguagem em suas diferentes nuances tornou-se uma complexidade para o educador que até então apenas ministrava suas aulas e não tinha tempo para os estudos das novas propostas curriculares. Isso quer dizer que as escolas foram obrigadas, e ainda são, a abrir um espaço, mesmo que seja dispensando os alunos das atividades escolares, para liberar os professores da sala de aula, para leitura, debates e palestras em torno das propostas advindas dos documentos oficiais. As diferentes interpretações e análises dos documentos trouxeram para a realidade educacional desafios, conflitos, falta de interesse de alguns profissionais e indiferença de outros.

Como consequência dessas mudanças paradigmáticas as universidades continuavam lançando, no mercado de trabalho, profissionais sem habilidades teórico-prática-metodológicas para atender a demanda, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem.

A grande maioria dos professores de língua portuguesa e língua estrangeira, salvo algumas exceções, faziam os alunos do ensino médio abrirem seus livros e pediam que cada um seguisse a leitura, sem ao menos explicar o objetivo do livro. Ler sem compreender, sem questionar o que não se entendia. Essa metodologia veio crescendo com o tempo, principalmente com os profissionais recém-formados na área.

As colocações acima são evidenciadas nos próprios documentos, no entanto, precisamos salientar que por trás desse preconceito para com os recém-formados pode estar o modelo/protótipo que eles encontram nas escolas para seguir resultando numa prática continuada de posturas e metodologias que deveriam ser modificadas.

Outros professores, por sua vez, deixavam que os alunos copiassem várias vezes os exercícios (escritos em língua estrangeira) e faziam com que os alunos decorassem alguns termos elementares que com certeza iriam cair no vestibular. Em se tratando da linguagem oral da língua estrangeira, o processo de aprendizagem se tornava um caos. Os próprios profissionais que saíam do mercado de trabalho não tinham um domínio da língua estrangeira e não conseguiam ensinar para os alunos a não ser quando usavam multimídias para estudarem juntos. A aprovação era direta e a formação de analfabetos passivos veio se avolumando com o passar dos anos. Isso porque o importante era aprovar os alunos e diminuir o índice de evasão e reprovação na educação básica, tanto na esfera federal como na estadual. O Brasil precisava, então, erradicar os analfabetos funcionais⁴. Se o indivíduo não possui a capacidade para percorrer contextos diversos antes de estabilizar a significação de um enunciado ele poderá ser rotulado (ou definido?) como um analfabeto funcional. Para isso chegou essa nova política educacional.

No entanto, os PCNs e os CBCs fazem o educador pensar sobre a postura e a visão de homem e de mundo que agora se modificava. Um novo paradigma educacional surgia e poucos educadores conseguiam acompanhar tal avanço. Os conflitos cognoscitivos e as diferentes interpretações se estabeleciam, mas não se conseguia encontrar um eixo comum. Cada educador expressava ideias diferentes, pois nem todos aceitavam as mudanças de imediato. E a consequência dessa diversidade de pensamento trouxe sérias consequências na

⁴ A UNESCO propôs, em 1978, uma nova definição para alfabetização qualificando-a como funcional: aquela em que o indivíduo possui capacidade suficiente de desempenhar tarefas de leitura, escrita e de cálculos para seu desenvolvimento e de sua comunidade, inserindo-se apropriadamente em seu meio, numa perspectiva sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. Isso quer dizer dar ao aluno uma capacidade de interpretação plena de um enunciado.

prática educacional, pois havia uma dicotomia na interpretação dos documentos de um lado, e do outro a passividade dos professores que recusavam se modificar.

Isso nos mostra a resistência dos(das) professores(as) para a readaptação embora os PCNs tragam uma linguagem reflexiva e analítica que potencializa o aluno no caminho da interpretabilidade eficaz, pois ao reconstruir a significação das formas da linguagem recupera, empiricamente, seu conhecimento com outras áreas gerando uma relação de interdisciplinaridade. Isso parece apontar uma supremacia das Linguagens e Códigos sobre as demais áreas, posto que se faz necessário transitar por elas para se chegar às demais. E para que isso ocorra o professor passa a ser um enunciador e coenunciador da nova teoria que precisava se equilibrar em diferentes instâncias.

Partimos então para uma segunda análise dos PCNs.

b. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 8)

O emprego das formas de linguagem, sua função e os vários acontecimentos – em momentos distintos – possibilitam a verificação de suas especificidades e a seleção de focos para se analisar.

O aluno poderá saber diferenciar e inter-relacionar os recursos expressivos intrínsecos a cada evento da linguagem contanto que ele seja capaz de comparar tais recursos. Isso ocorre em um determinado tempo e espaço pelo próprio sujeito que constrói e reconstrói significados de acordo com sua realidade.

Entendemos esses recursos como as operações de determinação quantitativa e qualitativa (QT/QL), de causalidade ou transitividade, de modalidades e de aspecto referidas na TOPE, e tratadas no quarto capítulo deste trabalho. A interdisciplinaridade e a proposição de trabalho na área podem acontecer através de estudo de certos objetos comuns, os quais aparecem em várias formas de linguagem. Isso quer dizer que “as possibilidades de expressão e os diferentes significados históricos e culturais desses objetos podem ser interseccionados à visão das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 8).

O que mais conta é que o aluno seja capaz de fazer análise das especificidades compreendendo todo o ambiente ou contexto no qual elas se encontram, podendo ainda reconhecer que as particularidades só conseguem alcançar um sentido construído socialmente.

Mas como compreender essa interdisciplinaridade? O aluno do ensino médio tem dificuldade de integrar os diferentes conteúdos, até então vistos de forma compartimentalizada na grade curricular. Ele tem consciência de que agora é língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, história, dentre outras disciplinas, mas não consegue entender por que precisa responder a questões de geopolítica numa avaliação qualitativa de língua estrangeira.

Ele conhece as partes, mas não o todo do próprio conhecimento. Não consegue visualizar a gênese epistemológica. Porém, isso é perfeitamente compreensível, já que o conhecimento é construído num processo semelhante ao da alvenaria, em etapas. Só a experiência e a maturidade conseguem fazer com que nos afastemos do objeto em estudo para tentarmos enxergá-lo em sua unidade e, no entanto, isso ainda não nos é possível coesivamente. Pensar sobre a relação das partes com o todo ainda se torna um conhecimento complexo para muitos, senão para todos.

Existe uma dificuldade por parte de muitos alunos e de um grupo de professores em assimilar o conceito interdisciplinar e, principalmente, colocá-lo na prática.

Tentemos refletir pausadamente a partir do pensamento de Fazenda (2001) sobre a interdisciplinaridade:

A possibilidade de um trabalho de natureza interdisciplinar nas pesquisas sobre sala de aula anuncia-nos possibilidades que antes não eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalizar as instituições e as pessoas que nelas trabalham. O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade. (FAZENDA, 2001, p. 17-18).

Com relação aos CBCs, a interdisciplinaridade também ocorre de forma direta. Apenas com uma diferença: o professor “precisa” fazer com que o aluno adquira essa habilidade de qualquer forma, pois ele terá que passar por avaliações sistêmicas vindas do Estado de Minas e do Governo Federal que irão avaliar se os procedimentos foram trabalhados no decorrer do ano letivo, levando a escola em questão ao aumento do índice de habilidades e competências, ou não. A escola é avaliada mediante outras do município, depois é avaliada no Estado e, por último, é avaliada pelo Governo Federal.

A escola passa por uma classificação direta sendo pontuada pelos avanços obtidos. Mas de quem seria a nota final? Da relação dialética e dialógica do professor e aluno diante dessas matrizes curriculares ou da própria escola que investiu na formação profissional de

seus educadores e alunos? Essas hipóteses ainda estão em processo de construção. Isso devido a melhorias educacionais que já conquistamos nos últimos anos de um lado, e, do outro, às mudanças dos profissionais do ensino que, vagarosamente, vêm acontecendo.

Verificamos que os sujeitos dentro do processo de enunciação buscam compreender o incompreendido fundamentado no conhecimento científico e na realidade. Sendo assim, a linguagem está sendo (re)construída numa relação de interioridade e exterioridade entre os sujeitos. Uma relação biunívoca que vem transformando a prática pedagógica.

c. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 10).

O aluno aprende a usar a língua e suas experiências numa atividade de linguagem com finalidades específicas quando ele consegue compreender isso como parte essencial do homem, na tentativa de uma troca contínua para a vida em sociedade.

A relação entre indivíduos de diversos grupos e de classes sociais diferentes é alcançada graças aos recursos expressivos, existentes nas diversas formas de expressão com o objetivo de se comunicar.

O ato de se comunicar requer formas elaboradas de aprendizagem. Daí, “a aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado” (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 10).

Deve-se conhecer o quê e o como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas.

Entra-se no limite da transversalidade dos usos da linguagem no social. Às escolhas individuais impõem-se os limites do social, que envolvem esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher. Para a maioria, a aprendizagem dessas disposições na escola é fundamental. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 10).

A partir de uma possibilidade, podem surgir muitos ‘caminhos’; a escolha da rota vai ser determinada ao acaso – ‘pela sorte’ – ou por um interesse próprio. Ao acaso, o ponto de chegada passa a ser ‘terra de ninguém’ ou desconhecido; porém, por um interesse próprio, a reta de chegada é demarcada por aquele que aprendeu, oportunamente, como fazer a escolha. É aqui que entra o sujeito enunciador, de Culioli, dando ao enunciado uma orientação que demarca o limitado e o limitador enunciativo expressando o seu ‘querer dizer’.

Quando falamos na transversalidade queremos dizer que os PCNs nos deram, enquanto professores, uma abertura de trabalhar temas que não estão no currículo, mas que fazem parte da vida social, política, antropológica e filosófica do homem. Temos como exemplo alguns temas: meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, arte, orientação sexual, temas locais, regionais e mundiais que afetam de forma direta a população. Esses temas ajudaram a melhorar as fontes de informação e pesquisa no universo do conhecimento. Os alunos começaram a verificar que as aulas de língua portuguesa e língua estrangeira tornaram-se mais dinâmicas e contextualizadas. O professor começa a trazer temas atuais que envolvem a turma de tal forma que o desenvolvimento da língua oral começa a se destacar nas instituições escolares.

Assim se dá na produção de um texto: muitos os caminhos a escolher. Caso o aluno não aprenda – na escola – as rotas que levam ao objetivo pretendido, as probabilidades de não atingir as metas propostas ou de se perder na caminhada são enormes. Percebemos que os PCNs reconhecem a atividade epilinguística, mas, infelizmente, pela ausência de conhecimento teórico e prático, eles não conseguem tratar dessa atividade no estabelecimento da gênese significativa com a densidade que ela tem na TOPE.

As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 11).

Sob essa perspectiva, percebemos que o aluno do Ensino Médio não desenvolve sua competência linguística e depende, com exclusividade, do domínio técnico de emprego da língua, fundamentado pela norma padrão. Esse desenvolvimento se dá, especialmente, quando ele sabe usar a língua em situações objetivas e/ou subjetivas, as quais requerem graus de afastamento e de reflexão sobre os contextos e normas estabelecidas entre os interlocutores. Isso é a competência de se comunicar sob o ângulo da referência do valor social e metafórico da atividade de linguagem e dos diversos discursos que convergem para o mesmo fim.

Mesmo assim percebemos que ainda há muito a fazer para que o aluno do ensino médio possa se expressar de forma objetiva/subjetiva sabendo utilizar a língua de acordo com a norma culta em consonância com a significação. No entanto, temos a

consciência de que podemos modificar a situação com práticas inovadoras que requerem dos sujeitos melhorias nas propostas pedagógicas dos enunciados (enquanto propostas de atividades). Conseguimos mostrar isso na proposta didática apresentada no sexto capítulo deste trabalho.

d. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 11)

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna ultrapassa a concessão de acesso às informações e à comunicação internacional, tão importantes nos dias de hoje para o pleno desenvolvimento do aluno no mundo moderno. Essa aprendizagem reúne condições para que o aluno possa ter uma visão de mundo diferenciada e conhecimento de diferentes culturas.

No âmbito da LDB e do Parecer do CNE, as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 11).

Durante anos, as disciplinas, que não fossem Língua Materna e Matemática, enfrentavam o preconceito da sociedade e, até mesmo de companheiros e alunos no seio escolar, como sendo disciplinas secundárias e que pouco ou nada acrescentavam ao aluno em sua formação. Gradativamente, as Ciências Humanas, Sociais e da Linguagem foram ganhando espaço e respeito pelo profundo caráter reflexivo e questionador que elas apresentam. Hoje, a maioria dos estudiosos concorda com Kant que afirma que as Ciências Humanas e Sociais são a locomotiva das Ciências Exatas.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 25).

O que tem acontecido, de fato, é uma valorização da língua estrangeira por conta da globalização e da internet, porém, a valorização do profissional de língua estrangeira na educação básica ainda precisa de muitas conquistas.

Já que uma língua é quem conduz a comunicação de um povo e, por meio dela, esse povo consegue passar adiante sua cultura, seu costume e seu conhecimento, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras seja pensado como competências abrangentes e dinâmicas. Hoje as informações chegam rapidamente aos alunos. A tecnologia traz informações tão rápidas que chega a assustar o mundo do conhecimento, mas por outro lado ela ajuda os(as) professores(as) de língua estrangeira a participar desse mundo cibernético e virtual, desenvolvendo sua linguagem em diferentes línguas e em diferentes continentes. Isso nos é posto por Contreras (2002, p. 17) com propriedade, quando afirma que

[...] hoje a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola, na ótica neoliberal, tenderia a desaparecer, porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação desse processo. Nessa perspectiva, a educação se resolveria colocando os jovens e as crianças diante das informações televisivas e internéticas.

O grande objetivo da aprendizagem de língua estrangeira deve visar à construção pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo e, para tal, é preciso ter clareza de que a comunicação é a principal ferramenta de busca. Mas cabe ao educador conhecer a diversidade de ferramentas para auxiliá-lo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que aluno e professor interajam, troquem informações, estabeleçam diferenças, relacionem contextos de aprendizagem que sejam de reflexão e análise. Para ajudar o aluno a compreender uma língua diferente da sua é importante que o professor respeite o tempo do aluno, até que este passe a pensar no idioma que está falando e comece a compreender o significado dos enunciados (propostas de atividades), os quais se pedem nos livros didáticos.

Para conhecer uma determinada língua estrangeira é fundamental que se estude a história, o país, a população do país, estimulando o aluno a pensar na possibilidade de conhecer esse lugar um dia e se imergir naquele espaço para encampar um conhecimento pleno daquela língua. É necessário que o aluno se encante pelo local, pela língua, cultura, formas de pensar e agir daquele povo. Nesse quesito é importante o papel do(a) professor(a) ao enunciar convincentemente e ‘sedutoramente’ esse conjunto de informações, não se esquecendo de valorizar, sem vaidade excessiva, o seu próprio conhecimento, relatando sua trajetória experiencial.

Aprender vai além dos livros didáticos e das paredes da sala de aula. Aprender é um processo interno que cada sujeito elabora cognoscitivamente. E na aprendizagem da língua estrangeira não é diferente. O aluno formula hipóteses sobre a língua, conhece os códigos e

desenvolve simultaneamente a linguagem oral e escrita de acordo com seu desenvolvimento intrínseco.

O educador é um mediador do conhecimento que vai auxiliar, incentivar e trazer estratégias diferenciadas para que o aluno aprenda com prazer e sem constrangimento. Por sua vez o aluno vai conhecer e usar a língua estrangeira em diferentes fontes de informações, haja vista que estamos vivendo num mundo globalizado em que as comunicações em rede acontecem simultaneamente.

1.1.1 Do conhecimento de Língua Estrangeira Moderna nos PCNs

Como já foi dito anteriormente, com a chegada da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas ganham um espaço que elas não tiveram até então. Passam a ser uma disciplina importante no currículo compondo a formação plena do indivíduo.

Os debates em torno da importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras acontecem há alguns séculos. Houve momentos no percurso do ensino de idiomas nos quais se valorizava o latim, o grego e, como consequência, a literatura clássica. Já em outros momentos deu-se destaque ao estudo das línguas modernas.

Apesar de a legislação brasileira indicar um caráter prático no ensino de línguas em uso, isso nem sempre aconteceu, de fato. Vários fatores contribuíram para que a aplicação da lei não fosse eficaz, dentre eles: a falta de professores especializados e uma carga horária reduzida (problema existente ainda hoje!). Daí, ao invés de desenvolver as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – naquela língua estrangeira, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas ganharam um caráter ‘chato’ e ‘cansativo’ constituindo desmotivação e desinteresse para professores e alunos.

Além dos entraves já postos aqui e o fato de a língua inglesa ter se tornado predominante – por uma série de fatores – não se estimulou o estudo de outras línguas e nem a formação de novos professores para lecioná-las.

Para piorar, a falta de materiais didáticos e seu alto custo ampliavam a lista de motivos para o desinteresse. É fato que, sem um bom material didático em mãos, fica, praticamente, impossível estudar uma língua estrangeira.

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (PCNs Ensino Médio, 2000, p. 26).

A partir do momento em que se inserem as Línguas Estrangeiras Modernas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – elas justificam sua existência e tomam posse da sua verdadeira função: levar a comunicação aos homens.

No entanto, os profissionais competentes habilitados em línguas estrangeiras ainda não conquistaram o seu lugar, nem mesmo dentro do espaço educacional. É de conhecimento público, por exemplo, que os concursos oficiais, nas três esferas (municipal, estadual e federal), muito raramente abrem vagas para um professor efetivo de língua estrangeira, especificamente. As especificidades têm acontecido, ultimamente, por conta das necessidades de um determinado professor de línguas para atender aos Centros de Idiomas estimulados pelo governo para socorrer os programas de intercâmbio existentes hoje, em especial o **Ciência sem Fronteiras**⁵. Normalmente acontecem chamadas paralelas para associar a vaga ou as vagas da língua estrangeira requerida pela instituição com a língua portuguesa. Isso evidencia um preconceito à profissionalização das línguas estrangeiras ou uma evidente exploração projetada na possibilidade de que o profissional precisa ter, pelo menos, duas competências para que uma possa recompensar a fragilidade ou inconsistência da outra.

Assim como qualquer outra língua ou ciência, as Línguas Estrangeiras Modernas dão acesso ao conhecimento e, por isso, às diferentes maneiras de pensar, de criar, de sentir, de agir e de gerar a realidade, o que faz com que o aluno tenha uma formação mais ampla e, concomitantemente, mais consistente.

As conexões que se criam entre as várias formas de expressão e de acesso ao conhecimento explicam a inserção das Línguas Estrangeiras Modernas numa grande área, deixando de ser uma disciplina deslocada dentro do currículo. Podemos compreender isso melhor porque não nos comunicamos só com palavras. Os gestos, as tradições e a cultura de um povo apresentam muitos aspectos no seu jeito de pensar, de ver o mundo e de se referir a ele.

Isso quer dizer que os principais fatores que possibilitam estabelecer diversos tipos de relações entre as variadas disciplinas e as Línguas Estrangeiras que compõem a área são as semelhanças e as diferenças das várias culturas, a verificação de que os fatos acontecem num dado contexto e a aproximação do cotidiano dos alunos com as situações colocadas para aprendizagem.

⁵ **Ciência sem Fronteiras** é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

Nessa relação interdisciplinar combinada com contextos reais vividos pelos alunos, o processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras ganha um novo formato. Formato este que passa a requerer que se coloquem em prática alguns princípios importantes que só existiam na legislação porque estavam fora da realidade ou por dificuldades de aplicação.

Não se pode ignorar o caráter de formação intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras apesar da importância de se ganhar as habilidades de uma língua – ouvir, falar, ler e escrever – referidas pela legislação e pelos especialistas em estudo da linguagem.

Vemos, então, a necessidade de dar ao estudante do Ensino Médio a chance de alcançar um nível de competência linguística que seja capaz de lhe conceder acesso a informações de diversos tipos, conferindo, simultaneamente, a sua constituição como cidadão. Sem dúvida, essa competência deve ser somada à capacitação do aluno para compreender e produzir enunciados de acordo com a forma-padrão correta do novo sistema linguístico.

Assim o ensino de línguas que almeja apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio das regras gramaticais para, no máximo, gerar um resultado regular em exames oficiais escritos passa a não ter mais lugar. Esse tipo de ensino, de conteúdos repetitivos, abre espaço para uma nova perspectiva: um tipo de curso que se fundamenta na busca da comunicação adequada para as variadas situações da vida do indivíduo. Porém, isso pode ser menos reflexivo pelo foco da instrumentalização.

Lembramos que numa abordagem comunicativa perdemos em atividade metalinguística, muito importante na atividade epilinguística quando fazemos os trabalhos parafrásticos para estabilizar a significação. Sem os recursos metalinguísticos esse movimento não é possível. Daí, compreendemos que as abordagens interacionistas e contextualizadas existentes atualmente ficam nos devendo essa reflexão, porque o ensino de gramática desaparece.

Na verdade, o que os PCNs querem é que os(as) professores(as) mudem suas práticas pedagógicas. Que façam de suas aulas laboratórios teórico-práticos criativos e voltem suas metodologias para reflexão-ação-reflexão sobre as aprendizagens significativas que forem elaborando no decorrer do processo.

Todavia, ao longo dos anos essa responsabilidade de formar cidadão nas aulas de línguas estrangeiras não fora bem incorporada pela escola regular. Esse compromisso foi sendo naturalmente assumido pelos institutos especializados em línguas, o que os PCNs pretendem corrigir alertando toda a comunidade escolar para perceberem que

Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.

[...]

Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (PCNs, Ensino Médio, 2000, p. 27).

Além do papel formador do cidadão, o Ensino Médio carrega o papel de ofertar educação para o trabalho. Por conta disso, é necessário adicionar ao currículo escolar as exigências da realidade do aluno do Ensino Médio de modo que ele tenha acesso aos conhecimentos suficientes para o mercado de trabalho e para a vida.

É preciso, então, oferecer ao aluno condições favoráveis a uma aprendizagem significativa, permitindo-lhe a escolha do idioma que lhe der mais oportunidades e focar nos cursos que priorizem a comunicação ao invés de focar na gramática normativa. Mas cabe ao professor/educador também ter a consciência dessas mudanças. O professor tem um papel sócio-político educacional muito importante na formação do aluno e pode fazer a diferença quando se dispõe a isso. Pode modificar seu jeito (metodologias inovadoras e criativas) de dar aulas. Contextualizar a gramática de tal forma que o aluno poderá aprender “analisando o todo” e redefinindo as partes, já citadas anteriormente, neste capítulo, com vistas a ganhar níveis de consciência de si e do outro.

Escola, professor, aluno, comunidade escolar e pais devem trabalhar unidos em prol da educação que querem para si e para seus filhos. O Projeto Político Pedagógico define com a comunidade os objetivos da escola, suas metas e prioridades. Por isso a escola do século XXI é considerada “autônoma”. Ela define sua filosofia, política, metodologia, avaliação e projetos que vêm de encontro ao que a escola quer para a comunidade na qual está inserida.

Sendo assim, a escola vai ao encontro das necessidades do aluno. Busca adequar sua prática pedagógica à realidade em que o aluno vive. E o professor de língua estrangeira precisa se conscientizar das mudanças e transformar suas aulas de forma que consiga fazer o aluno aprender outra língua, diferente da sua. Mas para isso é necessário persuasão por parte do professor, valorizando e mostrando para os alunos a necessidade de aprender a aprender.

1.1.2 CBCs-MG – Ensino Fundamental e Médio

Daremos agora um panorama da proposta dos CBCs-MG que se encontra apoiada na atual legislação brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), trilhando os PCNs – Língua Estrangeira – 5.^a - 8.^a séries (BRASIL, 1998) e os PCNs: Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Na legislação brasileira atual, é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5.^a série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo. (CBCs-MG, 2006, p.12).

Cada comunidade escolar tem o poder de eleger a língua estrangeira que deve ser priorizada e qual deve ser escolhida opcionalmente, não se esquecendo de fatores históricos, dos referentes a cada comunidade e daqueles ligados à tradição.

Vejamos a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005⁶:

Art. 1.^o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1.^o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2.^o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5.^a a 8.^a séries.

Art. 2.^o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3.^o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4.^o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5.^o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6.^o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Um passo gigante para transformar a rede estadual de ensino de Minas Gerais num sistema de resultados positivos deve ser a delimitação dos conteúdos básicos comuns (CBCs) tanto para as últimas séries do Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Para se ofertar serviços educacionais de qualidade deve-se determinar os conhecimentos, as habilidades e as competências que os alunos da educação básica devem se apropriar.

Os CBCs não conseguem fechar os conteúdos na sua totalidade para que a escola regular dê conta de abordá-los, porém, conseguem isolar os tópicos essenciais de cada disciplina, os quais precisam ser ensinados e o aluno precisa aprender. Eles indicam, também, as habilidades e as competências que ele (aluno) precisa se apropriar e desenvolver. No entanto, essa é uma proposta difícilíssima de ser executada na prática, a curto prazo, conforme a proposta.

Os CBCs-MG estruturam o ensino Médio em dois níveis: 1.º) no primeiro ano, uma abordagem mais ampla e semiquantitativa; e 2.º) uma abordagem profunda e quantificadora.

Os CBCs se destacam porque estabelecem um plano de metas nas escolas, isoladamente, e, por servirem de referência para se elaborar a avaliação anual do PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica – e para o PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Tais avaliações são como um termômetro com o propósito de medir o desempenho dos alunos, constituindo-se como base para se criar um critério de responsabilidade e de premiação para a escola, para o aluno e para os servidores daquele estabelecimento de ensino. Porém, essa “premiação” é mascarada porque acontece no momento que convém ao governo estadual. Ele dá uma gratificação em espécie para os professores de toda a escola conforme a nota/percentual que a escola ficou com relação ao município, ao estado e ao país. Mas essa recompensa é paga aos professores em parcelas, chegando a pagá-las em meses alternados. Por exemplo, os professores receberam uma gratificação no ano de 2014 referente a 2011 e em duas parcelas, abril/junho de 2014. Nem tudo o que o Governo faz propagandas na mídia é realidade. Temos que tomar ciência disso. E, infelizmente, isso não só é desestimulante ao profissionalismo sério e competente como é ofensivo.

Desenvolveu-se um esquema de apoio ao professor que vai desde cursos de capacitação até o acesso aos recursos didáticos modernos e de qualidade para que a implantação dos CBCs possa ser bem-sucedida nas escolas. Essa estratégia, sem dúvida, dá à proposta mais uma chance de dar certo. Na prática isso não acontece porque apenas um grupo

de profissionais da educação é que tem acesso a essa capacitação. Não são dadas oportunidades igualitárias a todos os(as) professores(as).

Destacamos, nessa proposta, dois aspectos básicos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a) a realidade daquela comunidade; e b) os pressupostos teórico-práticos fundamentadores do desenvolvimento do processo. Estes aspectos sustentam as decisões ligadas ao componente metodológico e aos procedimentos didáticos que devem ser adotados, inclusive as decisões ligadas aos critérios de escolha de qual(is) disciplina(s) de língua estrangeira deverá(ão) compor o currículo daquela instituição. (Cf. a Lei 11.161, citada à página 34, desta tese.).

O objetivo primordial das ações pedagógicas propostas é o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pautando-se pela flexibilidade nas escolhas dos procedimentos didáticos. Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no desenvolvimento de habilidades para o uso da língua estrangeira em situações reais de comunicação. (CBCs-MG, 2006, p. 11).

Nesse parágrafo, percebemos, nitidamente, o ponto convergente entre os PCNs e os CBCs do estado de Minas Gerais, no qual o foco das duas propostas incide sobre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno nas situações cotidianas. A ideia de uma aprendizagem em que o aluno atua vigorosamente, questionando, empregando seu conhecimento prévio, construindo estratégias no aprendizado, passando a ter um controle próprio e criticidade diante daquilo que ele está aprendendo é considerada a essência da aprendizagem.

Porém, a realidade é outra. O aluno precisa desenvolver tais habilidades e competências, mas aparecem, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, muitos desafios, conflitos e desencontros com relação aos professores de língua estrangeira e aos alunos. Há momentos que ambos não conseguem se comunicar de forma a equilibrar ideias, dificultando a aprendizagem. Isso não quer dizer que só se constrói aprendizagem quando se comungam ideias harmonicamente, mas quer dizer que há certos conhecimentos que só são adquiridos pela aceitabilidade do outro, porque são pré-estabelecidos por acordos.

Atualmente são incalculáveis as vantagens e os benefícios para aquele que é capaz de se comunicar em diversas línguas. Por isso, além dessa proposta sugerir a inserção curricular de duas ou mais línguas diferentes da materna, é importante que se garantam todas as

condições requeridas para o bom desenvolvimento das habilidades comunicativas no efetivo uso dessas novas línguas.

Nos anos futuros, a implantação de projetos para o ensino de língua(s) estrangeira(s) deverá, também, se fundamentar nessa proposta objetivando o desenvolvimento do aluno, no que tange às habilidades imprescindíveis para a utilização de um idioma estrangeiro com competência, no desenrolar de sua comunicação cotidiana.

1.2 Como é o ensino de línguas estrangeiras na realidade escolar?

No Brasil, o ensino de línguas nas escolas não difere muito das escolas particulares para as escolas públicas. Nossa efetiva atuação nos dois seguimentos educacionais – público e privado – por mais de vinte anos nos autoriza a fazer aqui nossos depoimentos, apresentar os fatos reais, mostrar as pequenas vantagens (se é que existem mesmo!), as falhas e apontar alguns encaminhamentos e sugestões que poderiam trazer melhores resultados a todos.

Dentre as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) de línguas na escola regular estão as salas com grande número de alunos – de 30 a 60 – , os diferenciados níveis de conhecimento trazidos por esses alunos, a carência de material didático para acompanhamento das aulas, pouco ou nenhum recurso tecnológico, poucos professores bem preparados, carga horária reduzida e o desinteresse/desafeto de alguns alunos, especialmente pela língua estrangeira.

Cada dificuldade acima citada requer um método estratégico de abordagem diferente frente à situação para podermos tirar desse empreendimento algum resultado positivo para o aluno. Imaginemos o caos quando ocorrem, num mesmo grupo, duas, três ou todas as dificuldades juntas!

Ao longo dos anos, não foi possível solucioná-las definitivamente, mas não podemos negar o esforço de muitos(as) para diminuir essas dificuldades. As salas numerosas, os diferentes níveis dos alunos, a reduzida carga horária para língua estrangeira e o desinteresse de alguns alunos ainda acometem o nosso sistema educacional como entraves ao progresso da aprendizagem como se fosse uma doença crônica. Portanto, trazemos nesta tese a teoria culioliana que chama nossa atenção para a variação afirmando-nos que a busca da equilíbrio do variante no invariante é contínua na natureza humana. É como se vivêssemos numa corda bamba, indo e voltando o tempo todo para darmos conta de alguma estabilidade. O papel do professor é operar em meio à diversidade e conseguir colher algum fruto. Tentamos equilibrar eu-outro(a) e eu-comigo mesmo(a) em todas as situações.

Nas escolas públicas, a disponibilização de material didático pelo governo, a chegada de recursos tecnológicos e os processos seletivos para professores exigindo mais competências e habilidades vêm trazer uma vacina em doses que visa a diminuir essas dificuldades e, sem dúvida, abre portas para o surgimento de novas vacinas. As escolas particulares, também, fazem esse percurso e já caminham positivamente.

Os recursos tecnológicos têm o seu pedestal de apoio, mas, infelizmente, ainda não são explorados competentemente nem por professores nem por alunos. Muitas vezes temos os equipamentos, mas não sabemos como aproveitá-los adequadamente. Se, de um lado, isso é lamentável, por outro, pode ser o momento de se perceber as deficiências e empenhar na formação inicial e continuada, treinamento e capacitação dos professores.

Por conta da abordagem comunicativa que se tem feito em torno do estudo de línguas, o material didático – livros e gramáticas – não é considerado autêntico, ou seja, não é fonte fornecedora de textos e enunciados que viabilizam as interações comunicativas. Embora os livros didáticos mais recentes se esforcem para tratar de assuntos temáticos atualizados (de problemas cotidianos individuais e coletivos, comportamentais, ambientais, sociais e até os psicológicos) em seus textos eles ainda esbarram nas dificuldades metodológicas adotadas pelos(as) professores(as) agravadas com a pequena carga horária. Isso acaba por penalizar as habilidades requeridas para se chegar plenamente à competência linguística numa língua estrangeira, especialmente no que se refere à habilidade da fala.

No entanto, sabemos que o material didático não é o responsável por essa falta de autenticidade, pois o próprio ambiente de sala de aula já consegue bloqueá-la. A língua oral só se desenvolve num ambiente de imersão total – com temporadas no país daquela língua ou em ambientes fechados nos quais se bloqueia o uso da língua materna em todas as situações. Não podemos nos esquecer, contudo, de que a língua escrita só se aperfeiçoa via escola, por meio de repetições de estruturas padrão, explicações e memorizações – centralizando e descentralizando.

Assim o material não autêntico pode ser utilizado e satisfazer plenamente as habilidades de *reading* e *writing*. Qualquer material pode ser ponto de partida para colocar o aluno em reflexão, dependendo da forma como isso é feito, de acordo com a teoria de apoio e dos recursos adotados. Esse papel é da escola, via professor(a), ensinar o(a) aluno(a) a se distanciar de si e a se encontrar reflexivamente.

Reconhecer e identificar um ponto num mapa, descrever uma rota de um dado ponto a outro, escutar um diálogo e praticá-lo em revezamento com um colega, criar perguntas em torno de uma figura e respondê-las são algumas das tarefas frequentes nos livros didáticos

para o “progresso” da fala. No entanto, tais atividades não dão conta de capacitar o aluno na (re)construção do sentido, fazendo uma parceria com o seu interlocutor na busca de um objetivo específico de comunicação.

Existem até aqui duas formas essenciais de abordar a escrita na evolução do ensino dessa habilidade – a escrita como um processo e a escrita como um produto. Trataremos da escrita enquanto processo mais adiante neste capítulo. Aqui vamos tratá-la enquanto produto, que é uma abordagem sustentada pelas teorias mais formalistas – por exemplo, o Audiolingüismo – com vistas a ensinar e a aprender.

O método do Audiolingüismo foi basicamente construído combinando a teoria estrutural, análise de contraste das línguas, técnicas áudio-orais com a psicologia do comportamento (Skinner). Nesse método a habilidade de fala se desenvolve por meio de imitação, repetição e memorização. Curiosamente, vemos que a escrita como produto progride da mesma forma: não há intercâmbios entre os interlocutores.

Os CBCs-MG detalham muito bem o enfoque dado à escrita enquanto produto:

Em linhas gerais, pode-se dizer que o foco principal da escrita como produto é a produção textual final, livre de erros gramaticais, que será eventualmente corrigida para a atribuição de uma nota ou conceito. O modelo seguido é linear e envolve os seguintes passos: planejamento (explicação da tarefa), produção textual, edição final e quase nenhum tipo de *feedback*. A base principal para a avaliação é a acuidade (correção gramatical); e fatores, como adequação, relevância, propósitos comunicativos, não são normalmente levados em conta. Há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de habilidades ligadas à competência lingüística (conhecimento léxico-sistêmico), e os outros componentes da competência comunicativa do aluno de língua estrangeira (o textual, o sociolingüístico e o estratégico) são relegados a segundo plano. (CBCs-MG, 2006, p. 26).

Para evidenciar o caráter imitativo, repetitivo e de fixação desse método na escrita daremos exemplos de algumas atividades nas quais a escrita como produto se modela:

- composição monitorada (texto construído a partir das respostas dadas a um conjunto de perguntas);
- cópias imitativas de textos;
- reescritura de textos, alterando tempos verbais, por exemplo;
- escrever frase a partir de ilustrações/*pictures* dadas em sala;
- completar textos com lacunas, criando um texto novo;
- selecionar determinado item lexical ou gramatical num conjunto de sentenças.

Reconhecemos que essas tarefas podem ser usadas para aprender itens lexicais e gramaticais, porém, elas são frágeis como atividades de produção textual, posto que elas não dão conta do objetivo da comunicação que deve ter o texto produzido, isto é, a subjacente pretensão comunicativa e o público que se quer alcançar.

Atividades do tipo acima executadas em sala de aula nos despertaram para a necessidade de arrastar os alunos para refletirem sobre os exercícios propostos em seus livros didáticos e gramáticas, na expectativa de que eles se tornem mais autônomos em relação ao conhecimento adquirido. Podendo, com essa autonomia, apresentar posicionamentos críticos a partir dessas análises feitas.

O nosso objeto de pesquisa fica em torno dos exercícios gramaticais sobre o grau comparativo em inglês, extraídos das gramáticas e dos livros didáticos, com suas reproduções sistêmicas repetitivas, sem preocupação semântica. Observamos, ao longo dos anos, que os alunos poderiam fazer reflexões de sentidos daqueles enunciados, aparentemente fora da realidade e, ainda, levarem consigo o conhecimento léxico-sistêmico inicialmente proposto pelo exercício como objetivo final.

Os conteúdos abordados, no nosso ensino, são selecionados pelos professores(as) de cada escola no intuito de enquadrar ensino e aprendizagem com a realidade local/regional do aluno. Portanto tenta-se eleger livros didáticos e gramáticas que se aproximem disso.

Quanto aos livros didáticos, há, ainda, uma evidente preferência por textos engessados, produzidos artificialmente para as situações de aprendizagem visando, em especial, o estudo dos tópicos léxico-gramaticais.

Já as gramáticas adotadas e trabalhadas, em sala de aula, são mais limitadas do que os livros didáticos mais recentes. Elas operam com um modelo pronto do sistema linguístico no qual o aluno deve mergulhar com um ‘tapa olho’. Assim, ele enxerga resultados quanto ao conhecimento sistêmico da língua, a chamada quinta habilidade, mas não estimula a competência comunicativa por meio da reflexão.

Com a apresentação dessa realidade esperamos que os(as) professores(as) compreendam o seu papel na viabilização de canais questionadores dos sentidos do que se lê e do que se escreve.

1.3 Como deve(ria) ser o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas regulares?

A proposta feita nos CBCs-MG com o destrinchamento das etapas a seguir rumo a alcançar as quatro habilidades da língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever) juntamente

com a capacitação do aluno, no que se refere ao conhecimento técnico da forma padrão da língua – constituindo a quinta habilidade –, nos parece perfeita, teoricamente falando. Sabemos que essas habilidades mais esse conhecimento sistêmico dão ao aluno uma competência linguística que lhe possibilita acesso às informações de tipos variados e a formação de sua cidadania.

Vejamos, então, o que os CBCs apresentam para cada habilidade:

1.^a – *Listening* (ouvir) – no processo auditivo há necessidade de uma atuação participante daquele que ouve para se (re)construir o sentido daquilo que se ouve nas suas interações cotidianas sem deixar de lado os propósitos específicos assim como os fatores sociais que encampam a relação ouvinte-falante.

Os processos de interação auditiva são diversificados. Isso quer dizer, então, que a compreensão requer uma percepção relacional de interação encastando no mesmo balaio quem, o quê, para quem, por que, onde e quando se fala.

Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralingüísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de se ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida. (CBCs-MG, 2006, p. 27).

Para atingirmos o processo de (re)construir significados, é necessário acionar três tipos de conhecimento: o textual, o léxico-sistêmico e o de mundo. Além disso, é preciso, também, utilizar os processamentos cognitivos de informação: i. ativar o conhecimento prévio do tema abordado, movimentando as pistas extralingüísticas e do contexto, identificando o gênero textual para boa compreensão do que é dito; ii. estabelecer relações de sentido, especialmente ancorado no conhecimento léxico-sistêmico, nos níveis semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico, concentrando-se nas marcas de sonoridade, como entonação e ritmo.

Ao utilizar as estratégias de compreensão oral – *skimming*, *scanning*, identificação do gênero textual, reconhecimento da ideia central, inferência de sentido com base no léxico e nos traços segmentais, registrar informações, captação de marcas de oralidade e distinção de sons – o ouvinte consegue fazer previsões, antecipações, inferências, interpretações do dito e do não-dito, formular e rejeitar possibilidades significativas dedutivamente.

A competência do ouvinte faz um movimento circular nesses processamentos cognitivos, rodando, muitas vezes, um sobre o outro, ao interagir socialmente através de uma língua estrangeira, seja ela qual for. Isso também é posto pela pesquisadora Letícia Marcondes

na junção léxico e gramática embasada pela TOPE, de Culioli. Ela afirma que o léxico e a gramática não se desenlaçam na produção do significado:

Léxico e gramática, separados, como unidades ou em arranjos, constituindo-se em enunciados, apontam apenas para uma grosseira direção de sentido e são constitutivamente indeterminados e ambíguos. Por isso a atividade epilingüística (linguagem interna) é um trabalho constante de construção de enunciados em famílias parafrásticas e de desambigüização. (REZENDE; SILVA; BARBOSA, 2009, p. 312).

Um ouvinte competente não pode ser um receptor passivo, ele age ativamente sobre aquilo que ouve para fazer a recuperação dos propósitos comunicativos daquele que fala/enuncia. Ele busca compreender o que está ouvindo e simultaneamente quer aprender a falar o que ouve. Exemplo clássico é quando os alunos do ensino fundamental e médio gostam de uma música estrangeira e tentam acompanhar a melodia, mesmo utilizando ensaios e erros quando se confrontam com a fala, os alunos ouvem, percebem, sentem o que a música expressa e tentam de alguma forma compreendê-la.

2.^a – *Speaking* (falar) – A competência do falante de uma língua estrangeira se mede pela utilização dos quatro componentes da competência comunicativa: o textual, o gramatical, o sociolinguístico e o estratégico. Esse falante constrói ou mantém interações sociais mediadas pela fala ao articular empregos comunicativos otimizados, estruturas gramaticais, lexicais e pronúncia adequadas, por conta de condições de produção e contextos específicos em que a interlocução acontece.

Os ajustamentos de parafraseagem entre enunciadador e coenunciador mostram que eles participam ativamente na produção de um enunciado, colaborando entre si, negociando e co-argumentando, evidenciando suas intenções de se comunicar, no percurso da interação de fala.

Cada ambiente ou contexto de fala gera um tipo diferente de conversa com objetivos próprios. Os objetivos distintos e as funções comunicativas diferenciadas carregam estilos e modos únicos de organização dos textos, padrões distintos de entonação e ritmo, e particularidades dos envolvidos nos turnos entre as falas.

Os turnos – que são as entradas dos envolvidos na fala durante a interação – se manifestam de duas formas: simétrica e assimétrica. A primeira, na qual todos os participantes envolvidos dividem com igualdade o direito de tomar a palavra, como por exemplo, nas conversas ao telefone, bate-papo no boteco ou na fofoca cotidiana com a vizinha no portão. A segunda, na qual um dos participantes é soberano no comando da palavra, dominando-a por

tempo mais prolongado e distribuindo-a de acordo com o seu desejo, como por exemplo, nas aulas expositivas, nas celebrações religiosas, palestras e consultas.

Cada cultura ou país possui suas próprias regras de conversação que marcam o momento oportuno da entrada ou turno do participante. Quando essas regras não são obedecidas há a possibilidade de o participante mostrar agressividade e grosseria, impedindo que os acordos tácitos deem conta de fechar os sentidos durante a interlocução de modo apropriado e eficaz. Por isso é importante que os interlocutores reconheçam as marcas conversacionais, em cada cultura, as quais sinalizam o momento ideal de assumir o turno nas lacunas de transição. Quando o falante faz um silêncio prolongado no seu turno, faz entonações de questionamentos, etc. evidencia o revezamento do turno, que pode ser comum a várias culturas.

Para o bom desenvolvimento das habilidades de fala e de audição de uma língua estrangeira é importante agregar as estruturas sonoras que são diferentes da língua pátria. Para construir sentidos explorando essas marcas sonoras o aluno precisa ser capaz de identificar e usar os traços segmentais de uma língua (distinção entre os fonemas) e os suprasegmentais (variações de tonicidade, entonação e ritmo). O verdadeiro propósito de se ensinar esses traços deve visar a capacitar o aluno na aquisição de uma pronúncia clara buscando o entendimento daqueles que participam da interação nessa língua.

Precisamos lembrar que uma pronúncia nativa e com acuidade não é o objetivo final de ser alcançado por qualquer estudante de língua estrangeira, contanto que este estudante não deixe que os traços sonoros de sua língua-mãe atrapalhem a inteligibilidade de sua fala confundindo seus interlocutores. As habilidades de *listening* e *speaking* só são plenamente atingidas na imersão total nessa nova língua, embora saibamos, por experiência, que a escola, via professor(a), pode desencadear o encanto e o estímulo para esse novo conhecimento.

A forma como as atividades postas nas gramáticas e livros didáticos tem sido explorada – isso já citado no item anterior – não tem conseguido atingir essa inteligibilidade e desenvoltura ou desempenho. As atividades que visam ao desenvolvimento da fala precisam garantir o ensino-aprendizagem do aluno para encarar e resolver as situações encontradas fazendo uso da língua estrangeira nas interações de verdadeira comunicação.

Dessa forma, essas atividades para o desenvolvimento da fala precisam somar às situações nas quais acontece a interação em língua estrangeira os objetivos de comunicação significativos, estruturas lexicais adequadas à oralidade, nitidez de pronúncia e normas de utilização apropriadas.

Nessa habilidade, também, se movem os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e léxico-sistêmico.

3.^a – Reading (ler) – Ao pensarmos na máxima: “Ler é viajar por onde nunca estivemos”, confirmamos aquilo que estudos recentes defendem sobre o processo de leitura. Apesar do ato de ler parecer aos olhos uma atividade estática sabemos que psicologicamente há um movimento de montanha russa estabelecido entre o texto e o leitor. A leitura, então, pela dinâmica que a constitui lança o leitor num mundo no qual ele precisa trabalhar incansavelmente para a (re)construção do sentido do texto. Para que essa (re)construção seja plena o leitor se baseia tanto em seu conhecimento prévio como nas condições de produção do texto (tema escrito, por quem, para quem, o objetivo, o modo, o momento e o lugar). Podemos ver a leitura como uma interação a distância entre o autor e o leitor mediada pelo texto, mergulhada nas situações comunicativas do dia a dia.

A relação dialógica autor-leitor movimenta, também, os conhecimentos de mundo, o léxico-sistêmico e o textual associando-se à utilização das estratégias de leitura. As estratégias de leitura apresentadas nos CBCs-MG (p. 23) são sequenciadas assim:

- * *Skimming*;
- * *Scanning*;
- * Identificação do gênero textual;
- * Utilização de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, marcas gráficas, etc);
- * Utilização de títulos, subtítulos, legendas do texto;
- * Adivinhações dos fatos sucessores;
- * Utilização do contexto e dos cognatos;
- * Utilização de dicas textuais (pronomes, conectivos, conjunções, etc.);
- * Formação dos elos de coesão (lexicais e gramaticais);
- * Reconhecimento da tipologia e das articulações que estão na superfície do texto;
- * Utilização de palavras-chave para formação da evolução temática;
- * Construção de inferências;
- * Deslocamento de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que se lê em forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Isso estabelece um processo continuado de prever, adivinhar, compor e refazer hipóteses, fazer avaliações, concordar, discordar, concluir, fazer leitura além do que está escrito baseando-se em dicas (con)textuais.

No processo de construção de sentido o leitor movimenta o conhecimento prévio e ativa o conhecimento léxico-sistêmico reconhecendo e usando os marcadores coesivos (como os pronomes e as palavras repetidas), as conjunções (os articuladores) e os elementos modalizadores que aparecem na superfície do texto.

O sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolinguístico que se estabelece durante o processamento da informação. Central é a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. (CBCs-MG, 2006, p. 23).

A coesão e a coerência do texto são construídas pelo leitor quando ele consegue combinar o tema do texto (objetivo, função de comunicação e relações contextuais) com as dicas textuais (marcadores coesivos e evolução temática) e os recursos gráficos e visuais usados no texto (ilustrações, diagramação, *layout*, etc.). A partir disso ele consegue dar significado ao texto com uma participação ativa no processo de entendimento nas duas línguas, estrangeira e materna.

4.^a Writing (escrever) – O escritor/autor, à semelhança do leitor citado anteriormente, também aciona seus conhecimentos prévios (de mundo, textual e léxico-sistêmico) no processo de (re)construir sentidos. Aliás, poderíamos dizer que o autor é o desencadeador desse processo, posto que ele, ao mobilizar esses conhecimentos, mantém em sua mira o leitor e as ocorrências sociais comunicativas para quem a sua produção é endereçada.

Os diferentes gêneros textuais (romance, carta de amor, carta comercial, bilhete, artigo científico, etc.) requerem procedimentos de escritura diferenciados. O gerador do texto tem a árdua responsabilidade de decidir sobre as condições de produção (quem escreve – ele mesmo – o assunto, quem será leitor, o objetivo, o local, o momento e o modo) de maneira que o seu texto final responda bem aos seus objetivos e à função essencial de levar a comunicação.

Como os processos de produção (escrita) e compreensão (leitura) de um texto não acontecem de maneira simultânea, e não é possível ao autor fazer os ajustes necessários ao seu leitor, ele deve pressupor o outro e preocupar-se em fornecer pistas de modo a sinalizar o caminho percorrido por ele no processo de produção textual, levando sempre em conta o pacto de responsabilidade entre ele e seu leitor. (CBCs-MG, 2006, p. 25).

De um lado, o escritor faz a sua parte mantendo a conexão com o leitor usando dicas verbais e não-verbais de modos implícitos e explícitos com o objetivo de viabilizar a

(re)construção daquilo que ele quer comunicar. Do outro lado, o leitor aciona seus conhecimentos prévios para dar significado àquilo que lê.

Dentre os exemplos das marcas explícitas que são acionadas para organizar um texto temos os recursos referenciais (gramaticais e lexicais), as conjunções (articuladoras dos argumentos), os modalizadores, a seleção dos termos e os adjetivos que marcam a posição e a atitude do escritor.

Nessa relação dialógica – escritor/leitor – ambos se comprometem com o funcionamento linguístico e temático do texto. O compromisso do leitor é o resgate do dito e do não-dito somado ao estabelecimento das relações contextuais. Já o escritor fica encarregado do mapeamento das relações de sentido na superfície do texto, sempre focado nas condições de comunicação social nas quais o texto se encontra. No processo de se (re)construir o sentido textual é essencial o movimento dos três tipos de conhecimento (textual, léxico-sistêmico e de mundo) para o escritor e para o leitor.

Das abordagens básicas no ensino da escritura de um língua estrangeira vamos mostrar aqui aquela que trata da escrita como um processo, posto que aquela que trata desse ensino como produto já foi apresentada no item anterior.

A abordagem da escrita como processo [...] centra-se na visão da escrita como um processo de colaboração entre pares, focando atenção especial ao caráter recursivo (não linear) da produção textual e à importância do *feedback* fornecido nas interações entre os participantes envolvidos (aluno, professor, pais, amigos, colegas, etc.). Além de incorporar aspectos cognitivos pela participação ativa do autor durante a produção textual, a escrita é essencialmente pensada como uma atividade social dependente não só dos contextos sociais, onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares. Ganham importância os estágios do processo cíclico de produção textual: geração de idéias (*brainstorming*) e reconhecimento pela leitura da organização textual do mesmo gênero que será produzido, planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, edição final, sempre com o suporte de opções diferentes de *feedback* fornecido pelos colegas, amigos e professor. (CBCs-MG, 2006, p. 26).

Essa abordagem se apoia na atual visão de aprendizagem como um método sócio-interacional que, além do valor comunicativo no momento de usar a linguagem nas relações cotidianas, não pode desprezar os interesses e os laços afetivos do aluno.

A noção/ideia de aprimoramento textual se encontra subjacente no decorrer do processo de debates, reflexões, muitos rascunhos e várias reescrituras até chegar a um texto final. Tal ideia inclui, ainda, a agregação de recursos gráficos (*layout* da página, destaques

tipo ilustrações, fotos, negrito, itálico, legendas, rodapés, gráficos e assim por diante) sem se esquecer de quem carrega esse texto (internet, livro, revista, jornal, periódico, etc.). O processo de produção textual ganha um *empowerment* quando consegue reunir tudo isso.

No que se refere à escolha dos conteúdos no programa da disciplina, almejando atingir a competência de se comunicar nessa nova língua, devemos focar nas quatro habilidades da comunicação – ouvir, falar, ler e escrever. Porém, no percurso dessas habilidades, devemos inserir as sistematizações e as análises relacionadas ao conhecimento do sistema linguístico nos seus níveis diversos: léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico fazendo uma junção entre as funções comunicativas e as formas do sistema linguístico.

Os cinco temas do conteúdo são formados, então, pelas quatro habilidades comunicativas enxertadas com o conhecimento do sistema linguístico. Os tópicos desses temas devem ser desenvolvidos durante os bimestres ou trimestres escolares, de acordo com cada escola, sempre visando ao eixo temático “entrada e saída” dos textos escritos ou orais de diversos gêneros textuais na língua estrangeira em estudo.

O texto, para os CBCs, assim como o enunciado para Culioli, vem a ser o elemento-chave ao redor do qual se organizam as variadas tarefas para o aprendizado. Isso mostra que, em alguns momentos, o texto dos CBCs se aproxima da abordagem enunciativa da TOPE.

A diversidade de gêneros textuais e a diversificação das fontes de suporte desses textos (revistas, internet, jornais, etc.) permitem ao aluno experienciar, dentro da escola, verdadeiras vivências de intercâmbio sócio-comunicativas, aproximando-o de uma realidade de mundo/vida. Aqui a interdisciplinaridade e o multiculturalismo acontecem de forma simples e clara no dia a dia da vida escolar do aluno.

Ao fazer uma seleção de textos seguindo esses critérios optamos por textos autênticos nos desvencilhando daqueles que são elaborados artificialmente para as ocorrências do aprendizado buscando, especialmente, o estudo dos tópicos léxico-gramaticais, como citado no item anterior.

As ações metodológicas que movimentam o progresso das habilidades para enfrentar as verdadeiras situações comunicativas somadas ao progresso da competência estratégica são vitais no processo de seleção dos conteúdos. Mas temos que compreender que os conteúdos curriculares e os temas transversais se encontram nesse mundo de descobertas e significados na medida em que os alunos vão adquirindo habilidades e competências no domínio da língua.

A noção da linguagem enquanto exercício social subjaz às ações metodológicas no processo de seleção dos conteúdos porque cruza as escolhas dos diversos gêneros textuais

aliadas às condições de produção por parte do escritor ou do falante com os sentidos (re)construídos pelo leitor ou pelo ouvinte.

Observemos, com atenção, a sugestão dada pelos CBCs-MG quanto aos módulos de ensino propostos:

Sugere-se que os módulos de ensino para implementação desta proposta combinem os cinco temas de conteúdo e respectivos tópicos com gêneros textuais diversificados sobre assuntos de interesse do aluno e de relevância na sociedade contemporânea, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades necessárias para ler, escrever, falar e ouvir a língua estrangeira. Os assuntos tratados nos textos escolhidos devem se relacionar a questões da atualidade – meio ambiente, entretenimento, pluralidade cultural, ética e valores –, de forma que a sala de aula de língua estrangeira seja o espaço para discussões sobre aspectos de importância social, política e econômica no mundo atual. Isso também atende a uma perspectiva interdisciplinar no tratamento dos conteúdos. (CBCs-MG, 2006, p. 33).

Os cinco temas devem se repetir durante os bimestres ou trimestres bem articulados em cada módulo de ensino girando ao redor de um determinado assunto. As tarefas programadas em cada módulo para o aprendizado precisam assegurar ao aluno as chances de usar a nova língua com vistas a alcançar verdadeiros objetivos comunicativos fazendo da sala de aula um local de exercício social para os intercâmbios dotados de significação.

Esse capítulo nos faz, então, inferir a enorme responsabilidade que carregam os(as) professores(as) na tarefa de como trabalhar, em sala de aula, a língua estrangeira para atingir os propósitos comunicativos reais. Para tal é preciso ajustar o conhecimento de conteúdo do professor, a seleção otimizada de conteúdos a serem trabalhados e dos materiais adotados juntamente com as metodologias aplicadas para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Dessa forma, podemos entender que os métodos de abordagem e os estímulos dados aos alunos – o modo como se provocam as reflexões e o interesse – são mais produtivos no cômputo final do ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de apresentar o nosso objeto de investigação de forma mais clara trataremos no capítulo a seguir as abordagens à comparação, tanto de acordo com a gramática normativa como com os questionamentos acionados pela comparação do ponto de vista da construção linguística.

2 A COMPARAÇÃO

Apresentamos, neste capítulo, o que é a comparação, numa visão conceitual da gramática normativa; a formação comparativa, em inglês; os estudos comparativos de Benveniste e as reflexões que fizemos em torno da formação do grau comparativo, na língua portuguesa, provocadas por esses estudos.

2.1 Conceito lógico-gramatical e regras de formação

No que se refere à comparação dos adjetivos, de acordo com Eckersley & Eckersley (1980, p. 70, tradução nossa), “usamos uma inflexão denominada **comparação** quando se compara ou se contrasta uma coisa com outra(s) a respeito de um determinado atributo”⁷. Para eles, uma comparação pode expressar igualdade, superioridade ou inferioridade. Isso quer dizer que uma comparação pode afirmar que duas representações possuem uma determinada qualidade no mesmo grau – igualdade –, ou em graus diferentes – superioridade ou inferioridade. A comparação pode, também, expressar supremacia da representação a respeito de determinado atributo.

A obra de Eckersley & Eckersley (1980) é uma gramática normativa referência em todo o mundo, no que se trata do sistema da língua inglesa. No entanto, podemos observar a linearidade dessa definição de comparação, a qual não se refere à possibilidade de se comparar duas ou mais representações envolvendo atributos diferentes ou inexistentes para uma delas. E é nesse tipo de comparação que repousamos os enunciados aos quais foram chamados de complexos na fase inicial da pesquisa.

Caso tenhamos as representações A e B com uma base atributiva referente às duas, ao mesmo tempo, como *bonito*, por exemplo, então podemos compará-las, linearmente, seguindo a definição acima, sem problemas lógicos, dizendo:

A é tão bonito quanto B;

A é mais bonito do que B;

A é menos bonito do que B, ou o inverso, de acordo com a guia do sujeito.

Em qualquer dos casos o atributo da beleza é propriedade de ambas, sendo modificado apenas pela intensidade da gradação comparativa, numa determinação de quantidade.

⁷ *When one thing is compared or contrasted with another (or others) in respect of a certain attribute, we use an inflection called COMPARISON.*

Porém, caso tenhamos as representações A e B apresentando um atributo que seja propriedade de apenas uma delas, não conseguimos mais estabelecer uma relação de comparação linear lógico-gramatical. Se A é bonito, mas B não é, podemos compará-los pela ausência da propriedade beleza criando uma complexidade significativa que foge aos limites lógicos evidentes de uma comparação linear. Então, teríamos: *A é bonito, mas B não é, logo A é mais bonito do que B (que não é)*. Sendo A o termo comparante, entendemos que ele detém a propriedade de <ser bonito> no interior do domínio nocional de beleza em oposição a B, que não possui tal propriedade. Mesmo assim, conseguimos estabelecer uma relação comparativa em que B vai se localizar no exterior do domínio nocional de beleza, numa relação de negação/complementaridade com a noção de <ser não-bonito>. Por outro lado, dizer que *B não é tão bonito quanto A* ou que *B é menos bonito do que A* implica a construção de enunciados inaceitáveis, pois seria conceder linearmente a B uma certa quantidade de beleza que ele não possui, enquanto propriedade.

Ainda segundo os mesmos autores mostraremos os graus de comparação dos adjetivos e as regras constitutivas de suas formas, em inglês. Existem três graus de comparação para os adjetivos: o grau positivo, simples ou normal; o comparativo; e o superlativo. Exemplos:

Tabela 1 – Regras Gerais

<i>Positive</i>	<i>Comparative</i>	<i>Superlative</i>
<i>old</i>	<i>older (than)</i>	<i>the oldest</i>
(velho)	(+ velho que)	(o + velho)
<i>hot</i>	<i>hotter (than)</i>	<i>the hottest</i>
(quente)	(+ quente que)	(o + quente)
<i>careful</i>	<i>more careful (than)</i>	<i>the most careful</i>
(cuidadoso)	(+ cuidadoso que)	(o + cuidadoso)

Fonte: Eckersley & Eckersley (1980, p. 70, tradução nossa).

A igualdade se expressa intercalando o grau positivo ou normal do adjetivo entre *as...as*, como no exemplo a seguir, com tradução nossa (p. 70):

Harry is as old as William. (Harry é tão velho quanto William).

It is just as hot today as it was yesterday. (Está exatamente tão quente hoje como estava ontem).

Mary is as careful as Margaret. (Mary é tão cuidadosa quanto Margaret).

A superioridade se expressa pelo grau comparativo, nas formas apresentadas na citação acima:

Harry is older than William. (Harry é mais velho do que William).

*It is **hotter** today **than** it was yesterday.* (Está mais quente hoje do que estava ontem).

*Mary is **more careful** **than** Margaret.* (Mary é mais cuidadosa do que Margaret).

Já a inferioridade se expressa intercalando o adjetivo, no seu grau positivo ou normal, na expressão *less... than* (= menos...que), como nos exemplos a seguir:

*Margaret is **less careful** **than** Elizabeth.* (Margaret é menos cuidadosa do que Elizabeth).

*It is **less hot** today **than** it was yesterday.* (Está menos quente hoje do que estava ontem).

Eckersley & Eckersley (1980) nos alertam para a construção rara do comparativo de inferioridade usando a expressão *less... than* afirmando que há uma preferência para tal construção usando a expressão *so/as...as* intercalada com o adjetivo no seu grau normal ou positivo em sentenças negativas para dar conta da mesma significação. O que não é exatamente verdadeiro, por conta da geração de ambiguidade de sentidos. Vejamos essa construção a seguir:

*Margaret is not (isn't) **so (as) careful as** Elizabeth.* (Margaret não é tão cuidadosa quanto Elizabeth).

*It is not (isn't) **so (as) hot today as** it was yesterday.* (Não está tão quente hoje como estava ontem).

Eles também nos dizem que a construção *as...as* é sempre usada em sentenças afirmativas; e que nas sentenças negativas a forma normal é aquela construída com *so...as*, embora possamos encontrar a construção *as...as*, com frequência.

Por que a gramática normativa não pode ser um pouco mais reflexiva e despertar a atenção do aluno para entender, ainda que seja logicamente, as diferenças semânticas operadas nesses dois tipos de sentenças: positivas e negativas?

Embora tenhamos clareza do caráter ditatorial da gramática normativa ficamos incomodados com colocações desse tipo, pois elas poderiam ser esclarecidas via lógica-formal de maneira convincente. Por isso precisamos abrir um parêntese aqui para desmontar, explicar e questionar as construções com *as...as* e *so...as* nas suas relações lógico-semânticas produzidas.

Vejamos bem:

Numa sentença afirmativa na qual afirmamos que *Margaret is as careful as Elizabeth* (Margaret é tão cuidadosa quanto Elizabeth) produzimos semanticamente um sentido de determinação de quantificação (QT) e de qualificação (QL) equilibrado, posto que as duas apresentam a mesma propriedade balanceada. Enquanto numa sentença negativa afirmamos

que *Margaret is not so careful as Elizabeth* (Margaret não é tão cuidadosa quanto Elizabeth) a própria negatividade da sentença é um fator gerador de desequilíbrio na quantificação e na qualificação da propriedade entre as duas. Isso faz com que processemos semanticamente este enunciado da seguinte maneira, deslocando a noção de <ser cuidadoso (a)>: se *Margaret não é tão cuidadosa quanto Elizabeth* isso quer dizer que *Elizabeth é mais cuidadosa do que Margaret* ou que *Margaret é menos cuidadosa do que Elizabeth*.

Por conseguinte, em sentenças afirmativas os sentidos são postos logicamente de maneira equilibrada, daí a preferência pela construção com *as...as*. Já os sentidos das sentenças negativas são outros. Na verdade, desequilibrados ou não-balanceados, por isso a construção busca, talvez inconscientemente, uma marca linguística para diferenciar esses sentidos, preferindo a construção de *so...as*. Só que, misteriosamente, a gramática normativa mostra a preferência por diferentes construções por conta do sentido positivo ou negativo da sentença, mas não há uma preocupação em explicar por que isso acontece. Nós entendemos essa diferenciação pela instabilidade lógica matemática construída nas sentenças negativas.

Mostraremos ainda a supremacia, que é um tipo de comparação expressa pelo grau superlativo. Atenemos aos exemplos dos autores Eckersley & Eckersley (1980, p. 71), com tradução nossa:

*That was **the happiest** day of his life.* (Aquele foi o dia mais feliz da sua vida).

*He is **the oldest** man in the village.* (Ele é o homem mais velho da vila).

*I think 'Hamlet' is **the most sublime** of Shakespeare's plays.* (Eu acho que 'Hamlet' é a mais sublime das peças de Shakespeare).

O grau superlativo, normalmente, expressa a mesma coisa que o grau comparativo, contudo com um ponto de vista diferente:

Richard is the tallest of the three brothers and is the oldest boy in the school' is really the same as: 'Richard is taller than his two brothers and is older than any other boy in the school. (Richard é o mais alto dos três irmãos e é o garoto mais velho da escola' é realmente o mesmo que: 'Richard é mais alto do que seus dois irmãos e é mais velho do que qualquer outro garoto da escola). (ECKERSLEY; ECKERSLEY, 1980, p. 71, tradução nossa).

Queremos mostrar, também, como se forma o grau de comparação. A formação se dá a partir da forma simples ou normal do adjetivo, a qual normalmente chamamos de grau positivo. Temos as regras formadoras do grau comparativo e as formadoras do grau superlativo.

De modo geral dividimos os adjetivos no grau positivo em grupos, normalmente de acordo com o número de sílabas que os constituem, para redistribuí-los em duas regras de formação do grau comparativo e duas do grau superlativo, assim:

Grau comparativo:

1.^a regra: acrescentando o sufixo *-er* ao grau positivo:

clear / clearer (claro / + claro)

big / bigger (grande / maior)

happy / happier (feliz / + feliz)

nice / nicer (simpática / + simpática)

2.^a regra: usando *more* antes do adjetivo no seu grau positivo:

famous / more famous (famoso / + famoso)

beautiful / more beautiful (bonito / + bonito)

Grau superlativo:

1.^a regra: usando artigo definido *the* e acrescentando o sufixo *-est* ao grau positivo:

clear / the clearest (claro / o + claro)

big / the biggest (grande / o maior)

happy / the happiest (feliz / o + feliz)

nice / the nicest (simpática / o + simpática)

2.^a regra: usando *the most* antes do adjetivo no seu grau positivo:

famous / the most famous (famoso / o + famoso)

beautiful / the most beautiful (bonito / o + bonito)

Alguns adjetivos formam o grau comparativo e superlativo de maneira irregular. Listaremos aqui os mais frequentes:

Tabela 2 – Principais Formas Irregulares

<i>Positive</i>	<i>Comparative</i>	<i>Superlative</i>
<i>good (well)</i>	<i>better</i>	<i>the best</i>
(bom / bem)	(melhor)	(o melhor)
<i>bad (ill)</i>	<i>worse</i>	<i>the worst</i>
(mau / doente)	(pior)	(o pior)
<i>little</i>	<i>less</i>	<i>the least</i>
(pouco)	(menos)	(o menos / mínimo)
<i>much (many)</i>	<i>more</i>	<i>the most</i>
(muito / muitos)	(mais)	(o mais)
<i>far</i>	<i>farther / further</i>	<i>the farthest / the furthest</i>
(longe)	(+ longe)	(o + longe)

Fonte: Elaboração própria.

A partir das regras de formação do grau comparativo construímos sintaticamente as sentenças comparativas. A gramática normativa foca, especialmente, nessa construção estática e daí coloca o(a) aluno(a) para trabalhar com exercícios de fixação dessas regras visando a sua memorização.

Reconhecemos que essas atividades desenvolvem a quinta habilidade – do conhecimento sistêmico – dos alunos na aquisição de uma língua. No entanto, a forma rígida e engessada na qual essa habilidade se desenvolve não se atém aos sentidos produzidos pelos enunciados comparativos construídos, deixando a semântica à margem da significação resultante.

Por conta dessas inquietações semânticas observadas nas construções comparativas temos investigado autores com indagações próximas às nossas e encontramos em Carlos Vogt (2009) questionamentos e algumas respostas muito pertinentes em torno do comparativo. Ele nos chama a atenção para uma significação que vai além da lógica buscar apoio na intersubjetividade para dar conta dos sentidos.

Ele nos fala do termo **lógico** referindo-se a uma concepção de linguagem enquanto raciocínio (VOGT, 2009, p. 35), lembrando-nos de que essa é uma capacidade própria do ser humano na busca do entendimento. Há, então, a necessidade de se conceber um mecanismo que seja mais abrangente para descrever o sentido nas línguas naturais. A ampliação desse mecanismo deve se dar via mente e corpo: fundindo o caminho percorrido pelas lógicas existentes e possíveis com o lugar no qual repousa o acontecimento da atividade linguística. Neste espaço a linguagem se define como gesto, atitude e, acima de tudo, intenção. Como tais acontecimentos linguísticos são dependentes da vontade humana, vemos a linguagem como uma prática que aciona o **eu** e o **outro** num movimento intersubjetivo.

Segundo Vogt (2009, p. 54), nos enunciados comparativos, há um contexto situacional que determina uma predicação como **favorável** ou **desfavorável** ao comparante e ao comparado.

Os termos *favorável* e *desfavorável* [...] recobrem dois conceitos opostos, mas de uma simplicidade evidente. Quando digo que tal elemento linguístico constitui um argumento *favorável* a um outro elemento, do ponto de vista semântico, o que quero dizer é que, como no caso da comparação, o elemento favorecido é compensado negativamente no desfavorecimento do outro e vice-versa. Deste modo é que do primeiro se poderão tirar conclusões favoráveis, da mesma forma que do segundo se tirarão conclusões desfavoráveis.

Podemos exemplificar isso da seguinte forma: João é conhecido no espaço mencionado e José não é. João tem 190 cm de altura e José tem 185 cm de altura. Ambos são altos, mas não exatamente iguais. Então podemos dizer que

João é mais alto do que José (1);

José é menos alto do que João (2) ou

José não é tão alto quanto João (3).

Na sentença (1) já nos fica evidente o estatuto de altura favorável a João e por conta dessa favorabilidade compreendemos o esquema $A \text{ é } + p \text{ do que } B$, no qual A é o comparante, B, o comparado e p é a predicação/argumento.

A análise semântica que se dá à estrutura comparativa deve se efetivar em relação ao tema (comparante ou comparado) e ao comentário (predicação num dado grau), na qual “o comentário se apresenta como um argumento ‘em favor’ do tema.” (VOGT, 2009, p. 57).

O tema e o comentário são permutáveis do ponto de vista sintático, mas não do ponto de vista argumentativo, isto é, se B é um argumento favorável a A, então A é um argumento desfavorável a B. Tal particularidade dá à comparação um caráter argumentativo por excelência... (VOGT, 2009, p. 57).

Isso nos leva a concluir que por conta desse caráter argumentativo da comparação não é possível analisar a questão do grau em termos de uma medida classificatória, quer dizer, a partir da informação objetiva.

O significado da apresentação semântica da comparação como estrutura de argumentação quer dizer que ela cria no próprio ato enunciativo uma escala na qual os enunciados se apresentam numa relação de grau (mais, menos, igual). E devido a essa relação

de grau, os enunciados possuem uma ambiguidade estrutural – a qual se refere à organização que se dá ao **tema/comentário** – voltando-se muito mais para a argumentação a favor de determinado julgamento do que para a informação.

Que um enunciado comparativo possa significar lógica e objetivamente uma relação de medida e de quantidade é uma decorrência da própria natureza argumentativa desta construção, isto é, é um resultado que se pode indiretamente obter quando o equilíbrio dinâmico dos ‘mais’ e dos ‘menos’ se vê fixado num ponto de igualdade ou de diferença entre os termos comparados. Tal fixação – que é produzida pelo artifício lógico que consiste em esvaziar a relação de seu dinamismo, como já afirmara Sapir, – não constitui senão uma situação particular dentro da possibilidade argumentativa que é própria desta construção. (VOGT, 2009, p. 207).

Lembramos bem aqui que a teoria culioliana não apresenta o par **argumento/informação** porque o sujeito está localizado no interior do processo avaliando, ponderando e modalizando. O enunciado já traz consigo uma história de língua e de gramática que ao encontrar o sujeito adquire modalizações, aspectos, diáteses, etc.

Não devemos tomar a efetivação da comparação por meio das construções comparativas numa escala objetiva de grau como uma condição que determina *a priori* a estrutura dessas construções para não cometermos um equívoco. Um equívoco que

[...] nasce de um apriorismo lógico absolutamente indevido, porque conduz a uma interpretação semântica que, dada a pretensão de objetividade lógica que se propõe, não faz mais do que responder a certas circunstâncias de emprego objetivo ou informativo, deixando um residual de fenômenos, que testemunham muito fortemente, para que se possa escondê-los. (BENVENISTE, 1948 apud VOGT, 2009, p. 213).

Diferentemente disso, considerando essas construções sob o ponto de vista da argumentação, o que é uma característica própria delas, a descrição semântica que podemos fazer não atende apenas às circunstâncias objetivas, mas também ao movimento feito pela intersubjetividade, nas quais situam um

[...] espaço cheio das motivações profundas do *eu* e do *outro*, em que a linguagem é o instante necessário de toda provisoriamente. Aqui já não há referência fixa e a palavra envolvente torna-se palavra envolvida. Atores das dicotomias da ciência, o sujeito e o objeto transformam-se na relação primitiva de eu e do mundo e criam na passagem um intervalo proibido e brilhante, o intervalo semântico do *interdito*, da proibição (VOGT, 2009, p. 213).

O sujeito e o objeto se constituem num momento precedente ao intervalo do nascimento matemático:

[...] espaço em que a memória da igualdade é também nostalgia da diferença. *Igual, mais e menos* são realidades e não conceitos. Por isso a igualdade argumentativa já é passagem para uma diferença: *A é tão p quanto B* enuncia uma igualdade de A e B relativamente a p, mas de modo a apreciar A como provavelmente *mais* e B como necessariamente *menos*. A direção do *favorável* e do *desfavorável* é dada pela presença do *eu* e do *tu* como intenção do ato de linguagem: comparar não é ainda medir e muito menos classificar. É abrir, de forma primitiva, o espaço em que o eu e o mundo poderão, depois, tornar-se na relação lógica do sujeito e do objeto, mas também na relação poética de uma identidade capaz de toda a diferença: a metáfora (VOGT, 2009, p. 226).

Conceber estaticamente a estrutura comparativa em que se trata matematicamente a igualdade e a diferença, enquanto relações objetivas entre dois termos, consiste no obscurecimento do valor semântico de tal estrutura. Isso se explica porque é exatamente nesse lugar, aparentemente estático, que ocorre um movimento que expressa uma intersubjetividade considerada inseparável/inalienável.

Teoricamente poderíamos considerar que o ponto de vista informativo, que é lógico e estático, precisa se aliar ao ponto de vista argumentativo, capaz de fazer deslocamentos dinâmicos não-lógicos, para dar conta dos níveis linguísticos de análise da estrutura comparativa. A interdependência dos componentes argumentativo e informativo pode balancear o movimento e a rigidez, próprios da estrutura comparativa, quando se trata da igualdade.

Vogt (2009), em seu trabalho desenvolvido com o comparativo, tenta evidenciar que a descrição semântica do comparativo não pode ficar presa ao engessamento de uma representação em se tratando de uma metalinguagem lógica. Não existe, a princípio, nem medida nem grau. O que existe é só uma predicação original, a qual deixa fazer um julgamento relativo com a tarefa de localizar a subjetividade enquanto espaço indispensável para existência da linguagem.

E, como esta subjetividade não é mais do que negação da subjetividade do outro, do *tu*, de toda enunciação, é no intervalo desta negatividade que a semântica deverá produzir a linguagem como intersubjetividade. [...] o comparativo é privilegiado para ilustrar a necessidade desta semântica de intervalo. [...] esse privilégio [...] revela a necessidade de pensar a semântica para além dos limites formais que o instrumental lógico da ciência determina. (VOGT, 2009, p. 289-290).

A subjetividade referida só emerge na situação enunciativa, quando se coloca em relação o determinante e o determinado sob o ponto de vista dos sujeitos enunciadores e/ou coenunciadores

Nesse trabalho de Vogt (2009), *O Intervalo Semântico*, encontramos apoio para questionar e tentar achar soluções rumo à interpretabilidade das sentenças lineares e complexas do grau comparativo. Embora tenhamos nos apoiado na TOPE para sustentar nossas explicações, compreendemos e respeitamos as diversas teorias linguísticas que, como a TOPE, se esforçam para dar conta do entendimento e dos mistérios da linguagem humana.

Estamos abordando o problema de pesquisa apontado, seguindo passos metodológicos através de investigação, localização, exposição e análise das estruturas formais descritivas do grau comparativo e suas relações lógico-semânticas.

De acordo com a lógica matemática ou simbólica, e até dicionaristas e gramáticos, as relações comparativas se dão quando relacionamos representações de objetos ou seres animados ou inanimados portadores da mesma natureza ou de similitudes procurando entre elas a existência de relações semelhantes ou dessemelhantes. Podemos, também, buscar pontos de semelhança ou de analogia aproximando itens de tipos ou de naturezas diferentes.

Benveniste (1948) já se inquietava a respeito das construções comparativas chamando a nossa atenção para observarmos a existência de construções potencialmente comparativas sem usar as estruturas tradicionais da gramática. Podemos exemplificar essas construções com um diálogo fictício em que uma mãe A refere-se aos filhos dizendo:

- *Luísa estuda duas horas por dia, enquanto Pedro só larga os livros para comer e tomar banho. Quase nem dorme.*

E a mãe B responde:

- *Pois é. Os filhos assemelham-se aos dedos das mãos. Os meus não são assim tão diferentes, mas conseguem notas suficientes para aprovação na escola.*

No enunciado de A, a construção enunciativa consegue apresentar, via língua, pelo paralelismo estabelecido pela conjunção **enquanto**, uma relação comparativa de superioridade entre os irmãos Pedro e Luísa, na qual Pedro estuda mais tempo do que Luísa. Já no de B, há evidência de uma relação que se aproxima da comparação de igualdade pelo equilíbrio do produto final conseguido: aprovação escolar com um tempo de estudo que pode ser equivalente ou aproximado, sem exagero.

Esse trabalho de Benveniste nos ajuda a enxergar outras possibilidades de comparação sem deixar de mostrar que há estruturas que são mais produtivas (mais... que; menos... que; e tão... como/quanto). No entanto, elas não são definitivas e, muitas vezes, menos expressivas semanticamente.

Tais possibilidades só podem ser compreendidas porque a atividade operatória da linguagem culioliana, por meio da língua, consegue disparar um gatilho envolvendo as operações constitutivas do enunciado (relações primitivas, predicativas e enunciativas) com as atividades de linguagem (3R's), combinando as realidades linguística com a extralinguística.

Vamos, então, abrir um espaço aqui para apresentar algumas considerações de Benveniste (1948) a respeito do problema da comparação, tentando explicar seu funcionamento e sentido a partir das construções comparativas pela pertinência com a nossa investigação.

2.2 BENVENISTE: Estudos sobre a comparação

Em análise das línguas indo-europeias, comparando dois diferentes sufixos gregos, Benveniste diz que a diferença entre ambos não é apenas morfológica, um de natureza primária, outro de natureza secundária. Assim como a forma, as funções de ambos são também diferentes. Podemos inferir uma diferença na natureza de palavras que admitem um ou outro sufixo. Enquanto um sufixo qualifica, sobretudo, noções de espaço (posições dentro do espaço e dentro do tempo), outro se refere especificamente a termos que indicam qualidades e modalidades.

O fato significativo é que as noções de ‘*mais*’ e ‘*menos*’, de ‘*mais grande*’ e ‘*mais pequeno*’ se exprimem com a contribuição de *-yes- não de *-tero-: grego πλείων, μείζων, μείων, latim *plus, maior, minor*, av. *frayah* - etc. Os adjetivos em *-tero- se definem, portanto, em relação a uma referência/localização exterior, em que os que terminam em *-yes- manifestam uma qualidade *intrínseca*.

[...] Devemos nos esforçar por banir a ideia de uma gradação entre várias expressões de qualidade, se queremos recapturar aquilo que esta tem de específico. O adjetivo em ‘-iwy’ denota uma certa modalidade da qualidade que deve ser apreciada diretamente pela consideração dos empregos e ignorando todo recurso a um ‘comparativo’.⁸ (BENVENISTE, 1948, p. 121-122, tradução nossa, grifo do autor).

Tomada em si mesma, a forma em *iwy*, dificultando tomar seu valor em uma única forma, só nos deixa a opção de realizar aproximações sucessivas. Essa

⁸ *Le fait significatif est que les notions de “plus” et “moins”, de “plus grand” et “plus petit”, s’expriment à l’aide de *-yes-, non de *-tero-: gr. πλείων, μείζων, μείων lat. plus, maior, minor, av. frayah-, etc. Les adjectifs en *-tero- se définissent donc par rapport à un repère extérieur, ceux en *-yes- manifestent une qualité intrinsèque. [...] On sait en outre que les formes en -iwy n’ont souvent pas de “positif” ou, quand elles en ont un, il ne s’y relie pas régulièrement. Il faut nous efforcer de bannir l’idée d’une gradation entre plusieurs expressions de la qualité, si nous voulons ressaisir ce que celle-ci a de spécifique. L’adjectif en -iwy dénote une certaine modalité de la qualité qui doit être appréciée directement par la considération des emplois et en écartant tout recours à un “comparatif”.*

forma sinaliza uma qualidade sob seu aspecto mais visível, porém, por outro lado, pouco definido, implicando todos os graus possíveis na sua manifestação. “Tudo o que ela enuncia é uma propriedade de apreciação variável, despojada da limitação que lhe imporia a expressão ‘positiva’ e cujo caráter mais marcado consiste somente em não ser seu contraditório. Mas ela não define esta propriedade como predicado absoluto e preciso.”⁹ (BENVENISTE, 1948, 122, tradução nossa).

Por exemplo, comentando sobre uma passagem encontrada em *Ajax*, em que se faz uma descrição da personagem, Benveniste se pergunta: “será ele verdadeiramente ‘pequeno’? ou ‘muito pequeno’? Não procuremos precisar...[...] quer dizer somente que ele ‘não é grande’. Caráter não só saliente como de determinação global”.¹⁰ (BENVENISTE, 1948, p. 122, tradução nossa). Essa noção tão simples não passou despercebida aos linguistas e filólogos, diz o linguista.

Diante de determinadas análises de sufixos comparativos, Benveniste argumenta que

[...] a particularidade semântica deve ter um princípio dentro do valor do sufixo. Trata-se agora de definir este valor, que é refletido pelos empregos sobre os quais apenas sublinhamos o aspecto negativo. Do fato de que o adjetivo em ‘-yes-’ não é ‘positivo’, ele não comporta a noção precisa e categorizada que é aquela de um adjetivo normal. Ele transpõe diretamente a significação em uma forma nominal que predica a qualidade sob o aspecto ‘mais ou menos’. Enquanto μέγας, *magnus* afirmam a ideia de ‘grande’ como uma qualidade definida, que se especifica no interior de uma classe morfológica (derivadas no grego em –αλο–, latim em -no-), vemos que μείζων, *maior* significam ‘mais ou menos grande’. A qualidade é afetada por um índice de variabilidade em relação à dimensão. Este nos parece ser o valor do sufixo: ele forma adjetivos de sentido *dimensional*. A qualidade *meg-yes* é definida segundo o eixo da dimensão em relação a *meg-alo* (*mag-no*) que a põe dentro do absoluto. Temos, portanto, duas formas paralelas, em latim, por exemplo: *mag-no-* ‘positivamente grande’ e *mag-yes-* ‘mensuravelmente grande’, esta última forma não implicando propriamente nem o ‘mais’ nem o ‘menos’, mas somente uma apreensão da qualidade sob o aspecto da medida. É o que denominamos adjetivo ‘dimensional’. Daí vem que, nas condições de ‘palavra’, este adjetivo carrega uma apreciação quantitativa cuja expressão lexical pode variar. No grego sobressai sempre a ideia de ‘tão...em vez de’ que deixa indecisa a estimacão e marca então aquilo que a qualidade não é.¹¹ (BENVENISTE, 1948, p. 124, grifo do autor, tradução nossa).

⁹ *Tout ce qu’elle énonce est une propriété d’appréciation variable, dépouillée de la limitation que lui imposerait l’expression “positive”, et don’t le caractère le plus marqué consiste seulement à n’être pas son contraire. Mais elle ne définit pas cette propriété comme prédicat absolu et précis.*

¹⁰ *Est-il vraiment “petit”? ou très petit? Ne cherchons pas à préciser: [...] veut dire seulement qu’il n’est pas grand”. Caractère à la fois très saillant et de détermination globale.*

¹¹ *Cette particularité sémantique doit avoir son principe dans la valeur du suffixe. Il s’agit maintenant de définir cette valeur, que reflètent des emplois dont nous n’avons encore souligné que l’aspect négatif. Du fait que l’adjectif en °-yes- n’est pas “positif”, il ne comporte pas la notion précise et catégorisée qui est celle d’un adjectif normal. Il transpose directement la signification en une forme nominale qui prédique la qualité sous*

O sufixo *-yes-*, por exemplo, primário, expressa uma unidade interna, ao passo que *-ter-*, secundário, acrescenta uma qualidade externa; em outro momento, *-yes-* tem um valor ‘dimensional’, e *-ter-* tem um valor ‘posicional’; *-yes-* acrescenta uma definição quantitativa e *-ter-* define uma localização no espaço; *-yes-* é ‘valorativo’/’avaliativo’ e *-ter-* é ‘separativo’.

Para Benveniste, na comparação não há necessidade de uma forma específica ‘comparativa’ linguisticamente. Há operações articulando língua e linguagem enunciativamente capazes de gerar sentidos muito mais significativos como o exemplo fictício que criamos à página 59 deste trabalho.

Comparar dois objetos é uma operação mental da qual todos os homens são capazes, por mais rudimentar que seja sua cultura, e esta operação não requer uma forma linguística especial. É suficiente enunciar sucessivamente dois objetos fornecendo-lhes predicados de sentido contrário para que a comparação seja efetuada.¹² (Benveniste, 1948, p. 126, tradução nossa).

De acordo com Benveniste, há relativamente poucas línguas que apresentam uma marca morfológica do comparativo. Por exemplo, o *finno-ougien*; o árabe; e outros com uma

[...] formação curiosa que põe a qualidade sobre o plano de uma cor ou de uma enfermidade, dando-lhe um valor sinalético [...] ou o indo-europeu com a letra que criou um comparativo em *-āks*, provavelmente comparável ao do gaulês em *-ach*; o basco, com um sufixo *-ago*, com múltiplos usos: *ederr* “bonito”: *ederrago* “mais bonito”; *gizon* “homem”, *gizonago* “mais homem”; *maiz* “frequente”: *maizonago* “mais frequente”; *gugana* “para nós/até nós”: *guganago* “mais para nós/mais até nós” etc., de sorte que diz: *ni baino handiago da* “ele é mais grande/maior que eu” – ‘eu (ni) que

l'aspect du “plus ou moins”. Alors que μέγας, magnus affirment l'idée de “grand” comme une qualité définie, qui se spécifie à l'intérieur d'une classe morphologique (dérivés gr. en -αλο-, lat. en -no-), on voit que μείζων maior signifient “plus ou moins grand”. La qualité est affectée d'un indice de variabilité sous le rapport de la dimension. Telle nous paraît être la valeur du suffixe: il forme des adjectifs de sens dimensionnel. La qualité ◦meg-yes- est définie selon l'axe de la dimension, par rapport à ◦meg-alo (◦mag-no-) qui la pose dans l'absolu. On a donc deux formes parallèles, en latin par exemple: ◦mag-no- “positivement grand” et ◦mag-yes “mesurablement grand”, cette dernière forme n'impliquant proprement ni le “plus” ni le “moins”, mais seulement une appréhension de la qualité sous l'aspect de la mesure. C'est que nous appelons un adjectif “dimensionnel”. [...]

De là vient que, dans les conditions de “parole”, cet adjectif porte une appréciation quantitative, dont l'expression lexicale peut varier. En grec ressort surtout l'idée de “assez..., plutôt...” qui laisse indéfinie l'estimation et marque d'abord ce que la qualité n'est pas.

¹² *Comparer deux objets est une opération mentale dont se montrent capables tous les hommes, si rudimentaire que soit leur culture, et cette opération ne requiert pas des formes linguistiques spéciales. Il suffit d'énoncer successivement deux objets en leur donnant des prédicats de sens contraire pour que la comparaison soit effectuée.*

(*baino*) grande-mais (*handi-ago*).¹³ (BENVENISTE, 1948, p. 127, grifo do autor, tradução nossa.).

Daqui depreendemos que existem vários meios empregados para instaurar a comparação dentro de uma mesma língua e por isso concluímos que essa noção em vez de ser intrincada passa a ser elementar porque envolve processos fundamentais de cognição básica, já que encontra a comparação pela igualdade, pela diferença (mais e menos), assim como pela ausência. A linguagem faz isso muito bem, quem não faz é a língua, sistemicamente falando. O diálogo fictício construído com os exemplos da página 59, desta tese, ilustra esses tipos de comparação em língua portuguesa.

Com base em Small e Gallis, Benveniste (1948, p. 128, grifo do autor, tradução nossa) acrescenta que:

O caso de comparação não pode ser empregado senão quando dois objetos comparados estão dentro da mesma relação de nominativo ou de acusativo com a mesma forma do verbo. Por exemplo, no inglês arcaico: nomin. *sunne is monan beorthre* “o sol é mais brilhante que (não é) a lua”; acusat. *sunnan he gesette monan hierran* “ele colocou o sol mais alto que (ele não colocou) a lua”. Em toda parte e sobretudo quando o segundo termo não é suscetível de uma forma casual, nos servimos da construção com partícula, que é a única expressão possível dentro de comparações tais que: “ele me deu mais que a você” – “ele é mais grande que eu não acreditava” – “o pássaro voa mais rápido que o cavalo não corre” – “ele faz melhor aqui que fora” – “melhor vale se entender que se desentender” etc. Por outro lado, essa construção cujo domínio é mais amplo, poderia se empregar mesmo no lugar do caso de comparação. A diferença seria então ligada à disparidade dos meios de expressão, a partícula se empregando por toda parte onde o caso era impossível.¹⁴

¹³ [...] formation curieuse qui met la qualité sur le plan d'une couleur ou d'une infirmité, en lui donnant une valeur signalétique: *ahsanu* “plus beau”, *akbaru* “plus grand”, formés comme *azraqu* “bleu”, *ahdabu* ‘bossu’, *a’raju* “paralytique”; donc, à peu près “affecté de grandeur” (*akbaru*) comme “affecté d’une bosse” (*ahdabu*); – ou en indo-européen, le lette qui a créé un comparatif en *-āks*, probablement comparable à celui du gallois en *-ach*; le basque qui a un suffixe *-ago* apte à de multiples emplois: *ederr* “beau”: *ederrago* “plus beau”; *gizon* “homme”: *gizonago* “plus homme”; *maiz* “souvent”: *maizago* “plus souvent”; *gugana* “vers nous”: *guganago* “plus vers nous” etc., en sorte qu’il dit: *ni baino handiago da* “il est plus grand que moi”; litt. “moi (*ni*) que (*baino*) grand-plus (*handi-ago*) il est (*da*).

¹⁴ Le cas de comparaison ne peut être employé que quand les deux objets comparés sont dans la même relation de nominatif ou d’accusatif avec la même forme du même verbe. Par exemple, en vieil-anglais: nomin. *sunne is monan beorthre* “le soleil est plus brillant que (n’est) la lune”; accus. *sunnan he gesette monan hierran* “il plaça le soleil plus haut que (il ne plaça) la lune”. Partout ailleurs, et surtout quand le second terme n’est pas susceptible d’une forme casuelle, on se sert de la construction avec particule, qui est l’unique expression possible dans des comparaisons telles que: “il m’a donné plus qu’à toi” – “il est plus grand que je ne croyais” – “l’oiseau vole plus vite que le cheval ne court” – “il fait meilleur ici que dehors” – “mieux vaut s’entendre que se battre”, etc. En outre cette construction, dont le domaine est plus large, pouvait s’employer même à la place du cas de comparaison. La différence serait donc liée à la disparité des moyens d’expression, la particule s’employant partout où le cas était impossible.

Sob o ponto de vista genético, a construção com partícula deveria mesmo ser considerada como mais antiga pelo fato de que ela teria sido a única disponível, tanto que o indo-europeu não tinha constituído sua flexão nominal. Em uma sintaxe primitivamente paratética, uma proposição a princípio independente teria sido empregada e resumida por uma forma com caso; “mas a flexibilidade e a comodidade da comparação com partícula deviam conduzi-la a dobrar, e depois a suplantar a construção com caso”¹⁵. (BENVENISTE, 1948, p. 129, tradução nossa).

Para Benveniste, a generalidade indo-europeia permite enquadrar a indução praticada pelos fatos latinos, no sentido de que “a construção com caso é essencialmente predicativa; ela serve para avaliar a qualidade variável de um objeto por referência a um outro objeto tomado como norma imutável, a princípio, norma natural, depois norma por posição”¹⁶ (BENVENISTE, 1948, p. 135, tradução nossa). Aqui podemos observar a delimitação do domínio próprio ao comparativo com caso, “particularmente adequado às comparações de caráter proverbial em que a avaliação é relacionada a um termo de significação absoluta: *melle dulcior* (mais doce que o mel), *luce clarior* (mais claro que a luz), etc” (BENVENISTE, 1948, p. 135, tradução nossa.). Na realidade, podemos dizer que o comparativo é “um ‘adequativo’”, diz o linguista. E isto se deve ao fato de que o comparativo se restringe a enunciados predicativos:

[...] ‘sua palavra é mais doce que o mel; seu coração é mais duro que a pedra; não há nada mais miserável que o homem...’. Os objetos tomados por normas “são os exemplares completados pela qualidade e a comparação consiste na avaliação de uma grandeza qualquer por relação a uma grandeza conhecida. Este, diga-se de passagem, denuncia o erro do esquema (pseudológico) ao qual remetemos frequentemente as comparações: “mais doce que o mel” significaria “mais doce que o mel (é doce)”. Bem ao contrário, enfrentamos uma avaliação “sintética” por meio de uma norma que se identifica com a qualidade que ela simboliza. Esta qualidade variável dentro do objeto comparado é absoluta dentro da norma de comparação. Vemos agora como se realiza a extensão desse comparativo além dos limites da comparação que denominamos “exemplar”. O processo consiste na substituição, pela norma natural, de uma norma decretada válida nesta circunstância. Enunciando “*nemo me miserior est*”, decido que a qualidade *miser* é integrada dentro do conceito *ego* por uma identificação também necessária como aquela que integra a qualidade *dulcis* dentro do conceito *mel*.¹⁷ (BENVENISTE, 1948, p. 135-136, grifos do autor, tradução nossa.).

¹⁵ *Mais la souplesse et la commodité de la comparaison avec particule devaient l’amener à doubler, puis à supplanter la construction avec cas.*

¹⁶ *[...] la construction avec cas est essentiellement prédictive; elle sert à évaluer la qualité variable d’un objet par référence à un autre objet pris comme norme immuable, d’abord norme naturelle, puis norme par position.*

¹⁷ *[...] sa parole est plus douce que le miel; ton cœur est plus dur que la Pierre; il n’y a rien de plus misérable que l’homme...” Les objets pris pour “normes” sont les exemplaires accomplis de la qualité, et la comparaison consiste dans l’évaluation d’une grandeur quelconque para rapport à une grandeur connue. Ceci, pour le dire en passant, dénonce l’erreur du schème (pseudo-) logique auquel on ramène si souvent ces comparaisons: “plus doux que le miel” signifierait “plus doux que le miel (est doux)”. Tout au contraire, nous avons affaire à une évaluation “synthétique” au moyen d’une norme qui s’identifie avec la qualité qu’elle symbolise. Cette qualité,*

Benveniste levanta a possibilidade de que a construção com partícula ocorre só em enunciados nos quais seria impossível empregar outro tipo de construção. É bastante amplo o domínio dessa construção, assim como são parecidas e particulares as diferentes modalidades, na grande diversidade das línguas, dificultando-nos saber atribuir tanto a origem como o paralelismo, em face da contingência de um agenciamento sintático. Por uma razão positiva, temos, também, nesse caso, a dependência das condições formais diante de determinadas condições menos explícitas. Para Benveniste há poucas chances de que o comparativo por partícula tenha gerado o sintético e vice-versa. No entanto, nós aceitamos as duas formas enquanto dados contemporâneos, aprendendo a apreciar a segunda, do mesmo modo como fizemos em relação à primeira, respeitando a função que é emprestada a cada uma nas situações de uso. Benveniste deixa claro que ele não está se referindo a uma descrição, mas que há necessidade de escolhermos aquelas que são mais notáveis em meio às tantas partículas que uma língua oferece para construir o comparativo, sobretudo as línguas grega e latina, (BENVENISTE, 1948, p. 136).

No indo-europeu, ocorrem dois procedimentos de comparação, com estruturas gramaticais distintas, porém, bastante semelhantes desde sua origem. Essa semelhança acabou gerando um falso problema entre os comparatistas, a respeito da prioridade histórica de uma construção sobre a outra. Isso ocorreu pela limitação das respectivas funções de tais estruturas e pelo reconhecimento da importância de ambas.

Esse problema, segundo Benveniste (1948, p. 140-141, tradução nossa),

[...] nasceu do fato de que sempre consideramos a comparação como uma categoria simples e imutável. Todos os estudos sobre comparativo começam por esta questão: “Em que consiste uma comparação? O que faço, quando enuncio: “meu irmão é mais grande/maior que eu?”. E, invariavelmente o autor responde por uma definição lógica e fácil, que sua facilidade não impediria de ser verdadeira nem sua lógica de ser constante, se ela não tivesse o defeito de preparar a conclusão antes do exame dos fatos e de transpor em categoria universal um mecanismo ligado às estruturas das línguas modernas, ocidentais e normalizantes. Não conhecemos hoje senão um tipo de comparativo; isto não nos dispõe a compreender imediatamente por que tantas línguas empregam os dois simultaneamente. Além disso, um exemplo como “ele é mais grande/maior que eu” é, em sua simplicidade, o

*variable dans l'objet compare, est absolue dans la norme de comparaison. Nous voyons comment se realise l'extension de se comparatif au delà des limites de la comparaison que nous avons appelée "exemplaire". Le processus consiste dans la substitution, à la norme naturelle, d'une norme décrétée valable dans telle circonstance. En énonçant "**nemo me miserior est**", je décide que la qualité **miser** est intégrée dans le concept **ego** par une identification aussi nécessaire que celle qui intègre la qualité **dulcis** dans le concept **mel**.*

mais falacioso de todos, já que pode comportar em indo-europeu duas expressões diferentes. Confundimos “simples” e “elementar”¹⁸.

Queremos aproveitar o problema apresentado por Benveniste para trazer os dois tipos de comparativos, em português, quando tratamos dos adjetivos **bom**, **mau**, **grande** e **pequeno**; assim como dos advérbios **bem** e **mal**, posto que eles podem admitir o comparativo com partícula ou analítico e a forma sintética, dependendo da orientação semântica que precisamos construir no enunciado.

TABELA 3 – Comparativos analíticos e sintéticos em português

Adj. /Adv. (positivo)	Comparativo Sintético	Comparativo analítico/por partícula
1. Bom; Bem	Melhor que	Mais bom que; Mais bem que
2. Mau /Mal	Pior que	Mais mau que; Mais mal que
3. Grande	Maior que	Mais grande que
4. Pequeno	Menor que	Mais pequeno que

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Cegalla (2007) e Almeida (1960) os comparativos de superioridade analítico ou por partícula, citados acima, foram progressivamente sendo substituídos pelo sintético, que possui formas advindas da matriz latina, **mas** não na sua totalidade sintático-semântica. Por exemplo, usamos o comparativo de superioridade sintético quando estabelecemos uma relação comparativa entre dois seres/indivíduos atribuindo uma qualidade/propriedade mais a um do que a outro, podendo ser num enunciado linear ou complexo, indistintamente.

João é melhor do que Paulo. (que também é bom), ou

João é melhor do que Paulo. (que é não-bom, ou seja, ruim).

¹⁸ [...] est née de ce qu'on a toujours considéré la comparaison comme une catégorie simple et immuable. Toutes les études sur le comparatif commencent par cette question: "En quoi consiste une comparaison? Que fais-je quand j'énonce: mon frère est plus grand que moi?" Et invariablement l'auteur répond par une définition logique et facile, que sa facilité n'empêcherait pas d'être vrais ni sa logique d'être constante, si elle n'avait le défaut de préparer la conclusion avant l'examen des faits et de transposer en catégorie universelle un mécanisme lié aux structures des langues modernes, occidentales et normalisantes. Nous ne connaissons **aujourd'hui qu'un seul type** de comparatif: cela ne nous dispose pas à comprendre d'emblée pourquoi bien des langues en emploient deux simultanément. De plus, un exemple comme "il est plus grand que moi" est, dans sa simplicité, le plus fallacieux de tous, puisqu'il peut comporter en indo-européen deux expressions différentes. On a confondu "simple" et "élémentaire".

Contudo, ainda precisamos usar o comparativo de superioridade analítico quando estabelecemos uma comparação entre duas qualidades/propriedades atribuídas ao mesmo ser/indivíduo, denotando a existência de uma das qualidades em maior quantidade do que a outra. Exemplificando,

Matheus é bom e inteligente. Mas conhecendo-o como eu conheço, posso dizer que ele é mais bom do que inteligente.

Isso não nos é permitido pelo comparativo sintético (*melhor do que*), pois temos noções diferentes estabelecendo dois domínios nocionais distintos.

Continuando com a análise de Benveniste, encontramos sua argumentação de que em duas construções indo-europeias do comparativo, estas “não são nem variantes de um mesmo procedimento adaptado a situações diferentes nem as formas sucessivas de uma mesma expressão. Elas denotam bem duas categorias da comparação.”¹⁹ (BENVENISTE, 1948, p. 141, tradução nossa). É o que percebemos no caso acima da língua portuguesa.

No próximo capítulo apresentamos um panorama da gramática, sem deixar de centrar na gramática normativa, pela sua responsabilidade de ensinar a língua enquanto sistema, referindo-nos aos principais tipos de gramáticas existentes e suas especificidades. Focamos no papel exercido pela gramática no ensino de línguas. Também, de forma geral, tratamos da lógica e da semântica por conta de questionamentos filosóficos em nossa investigação e fundamentação semântica para validarmos a interpretação dos nossos enunciados em análise.

¹⁹ [...] ne sont ni des variantes d'un même procédé adapté à des situations différentes ni les formes successives d'une même expression. Elles dénotent bien deux catégories de la comparaison.

3 GRAMÁTICA, LÓGICA, FILOSOFIA E SEMÂNTICA

Embora tratemos aqui de quadros teóricos diferentes da TOPE eles se fazem necessários para colocarmos os questionamentos feitos em nossa pesquisa. Eles impulsionaram essa pesquisa numa fase inicial, até que encontramos respostas para nossas indagações na TOPE, soberana no próximo capítulo.

3.1 Gramática

Há bastante tempo, Platão (1988) já ensinava que tanto a língua falada quanto a escrita são representações simbólicas e convencionais e que este caráter do código linguístico possibilita a compreensão da existência de diversos códigos no mundo. Por ser facilmente decifrado por qualquer falante, dado que os sinais sonoros e significativos articulam-se por meio de uma sintaxe combinatória, é que a atualização desse código não se realiza de modo uniforme; sua variação depende dos indivíduos que compõem a sociedade.

Nesse sentido, entendemos que uma língua sofra constantes alterações com a evolução da história da humanidade, da mesma forma como entendemos a importância e a necessidade de estudos científicos, cuja preocupação seja explicar o funcionamento da linguagem humana e as particularidades de cada língua. Para isto, a Linguística recorre ao trabalho descritivo previsto pelas teorias, bem como utiliza os conhecimentos adquiridos em outras áreas que se valem das línguas como meio de comunicação. Dentro da tradição do trabalho linguístico, existem várias áreas de interesse, dependendo do ponto de vista de como é observada a linguagem.

Para alcançarmos os objetivos a que se propõe esta tese, damos, neste capítulo, um enfoque à Linguística de Análise de Estrutura, que estuda as estruturas linguísticas e sintáticas sustentadas pela gramática normativa na sua combinação de palavras, originando sintagmas; e à Linguística Semântica, que se ocupa do âmbito do significado, isto é, interessa-se pela natureza, função e usos dos significados que compõem um sistema linguístico.

A gramática normativa (GN) é uma construção histórica desde a antiguidade grega estabelecendo padrões ou normas para dar unidade ou autonomia a uma língua nacional com certa identidade determinada diretamente pelos poderes políticos, econômicos e intelectuais. Entretanto, apesar de toda sua valência, quando chegamos ao campo da significação, conseguimos visualizar com nitidez o quanto a gramática-padrão pode se mostrar limitada porque uma GN imprime às línguas uma ordem e uma homogeneização acompanhada pelas

escolas, porém, isso é diferente daquilo que a linguística faz, especialmente na atividade operatória da linguagem. A gramática normativa prioriza os aspectos morfossintáticos na formação do grau comparativo, fazendo-nos entender que o aspecto semântico é dado pelo enunciado, ou seja, que a relação entre o objeto representado e a língua apresenta uma univocidade. Não obstante, por mais que ela cometa equívocos – muitos deles sustentados pelo pacto linguístico – ela não deixa de ser uma **referência** de uma dada língua.

Segundo Câmara Jr. (1979), a gramática descritiva ou sincrônica é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, num dado momento (gr *syn*-“reunião”, *chrónos* “tempo”), como meio de comunicação entre os seus falantes, e na análise da estrutura, ou configuração formal, que nesse momento a caracteriza. Ao empregarmos a expressão “gramática descritiva”, ou “sincrônica”, desprovida de qualquer acessório qualificativo, entendemos tal estudo e análise referindo-se ao momento exato no qual se faz a gramática.

A gramática tradicional, elaborada a partir da Antiguidade Clássica para a língua grega e posteriormente a latina, já apresentava esse princípio como objetivo. Na língua portuguesa, desde Fernão de Oliveira e João de Barros no séc. XVI, as gramáticas têm-se multiplicado amparadas pelo modelo greco-latino, intituladas como descritivas ou expositivas.

O próprio Câmara Jr. (1971) afirma que, em determinadas situações, temos as gramáticas como normativas, as quais se limitam a apresentar uma norma de comportamento linguístico, repetindo uma definição tão bem conhecida – **arte de falar e escrever corretamente**. E, em outras situações (mais ambiciosas e melhor orientadas, quando buscam atingir uma esfera, à qual poderíamos chamar de científica nos seus objetivos), procuram explicar a organização e o funcionamento das formas linguísticas recorrendo à objetividade e ao espírito analítico.

As gramáticas denominadas como “filosóficas”, como a de Jerônimo Soares Barbosa no séc. XVIII, apresentavam o último objetivo citado acima em português. Elas entendiam que o fundamento para a ciência da gramática era a disciplina filosófica da lógica, assim como ela (lógica) tinha sido delineada por Aristóteles, na Grécia Antiga, e depois por Descartes no séc. XVII. Entendia-se a gramática como subsidiadora dos estudos filosóficos que tratam das leis do raciocínio. Tal entendimento se apoiava no pressuposto de que a língua, em sua organização e funcionamento, reflete essas leis com fidelidade.

Percebemos aí um círculo vicioso. A língua servia para ilustrar a lógica e a lógica para desenvolver a gramática. Depois, podemos notar que a lógica aristotélica e mesmo a cartesiana – apesar de ter sido remodelada pelo filósofo inglês John S. Mill, nos meados do

séc. XX – não dão conta de atender satisfatoriamente aos requisitos de uma análise criteriosa e precisa das leis do raciocínio.

A filosofia do séc. XX procurou recriar a disciplina (lógica) numa visão matemática, intitulado-a como **lógica simbólica**, na qual se destacou com acentuada evidência o filósofo inglês Bertrand Russel. Por fim, a base lógica que podemos depreender na organização e nos processos comunicativos das línguas é uma compreensão intuitiva das coisas permeada pela experiência do homem. As línguas refletem o modo como os homens veem as coisas nas quais eles se integram e pelas quais se interessam, em vez de refletirem um exame objetivo e impessoal das mesmas (CÂMARA JR., 1979). Portanto, a organização íntima ou subjacente de um língua humana não é da competência da lógica aristotélica, nem da lógica simbólica, isoladamente, precisando se associar à linguística cognitiva para dar conta dessa aproximação.

Do séc. XX em diante, surgiu um novo rumo para essas análises. A tendência foi colocar o estudo da gramática debaixo das asas da psicologia. Essa nova postura se sustentava na filosofia romântica, que destacava os aspectos psicológicos ou até mesmo antilógicos, que as línguas revelam, como já era percebido em todas as condutas humanas. As cargas de emoção e fantasia – reveladas nas atitudes humanas e na comunicação linguística – não podiam mais ser desconsideradas ou isoladas.

A linguística, que se firmara e desenvolvera no séc. XX como ciência autônoma, limitando-se à comparação das línguas umas com as outras com a finalidade de depreender entre elas origens comuns – gramática histórico-comparativa – e, em seguida, como história das suas mudanças através dos tempos – gramática histórica – não se ateve à descrição linguística diretamente. Contudo, favoreceu a orientação psicológica, indiretamente. Por isso, Hermann Paul, o grande teórico alemão da linguística de sua época à qual ele defendia como histórica com exclusividade, deu, porém, um subsídio voltado para um tratamento descritivo psicológico.

Tal interesse pela linguística se firmou no começo do séc. XX quando os cientistas da linguagem já sustentavam que juntamente com as leis históricas existem leis descritivas. O linguista suíço Ferdinand de Saussure dividiu a linguística, de modo mais rigoroso, sistemático e profundo, em: a) diacrônica – através do tempo, ou seja, histórica, e b) sincrônica – a gramática descritiva, conduzida com cientificidade, isto é, de modo sistemático, objetivo e coerente.

O principal objetivo de Saussure (2008) era ver essa gramática como disciplina autônoma, distinta das disciplinas filosóficas da lógica e da psicologia, assim como de todas as outras ciências. Alguns anos depois isso também foi posto, com clareza, por Louis

Hjelmslev (1966 apud LOPES, 1977). Para ele, é preciso distinguir o campo da linguística sincrônica com nitidez, estudando a atividade pela qual um indivíduo e outro comunicam um conteúdo de consciência, e a psicologia, que, assim como a lógica, trata do exame do próprio conteúdo da consciência humana.

Surge, então, a escola de Bloomfield, que se distingue das escolas descritivas sustentadas por Saussure por colocar de lado o valor significativo das formas linguísticas. Essa tendência se justificava pelo medo de se adentrar no campo da lógica e da psicologia, via estudo das significações. Daí, a gramática descritiva acabou por perder o seu norte, visto que a língua existe especialmente como meio de comunicação entre os homens e as significações linguísticas estão evidentemente na base de tal comunicação.

Até então, a lógica, em qualquer um de seus aspectos – de Aristóteles, de Descartes, de Stuart Mill e simbólica –, e a psicologia clássica não tinham levado em conta que as línguas repousam numa lógica imanente e numa psicologia coletiva intuitiva. Na opinião de Sapir (1969), a melhor maneira de penetrar nessa lógica e nessa psicologia, que escapam ao estudo filosófico e tradicional, é o estudo descritivo de uma língua e do seu mundo de significações.

Portanto, ainda no começo do séc. XX, o filósofo alemão Wilhelm Von Humboldt, apesar de sozinho nessa concepção, conseguia perceber, de maneira implícita, uma gramática descritiva encampando a análise da forma “externa” de uma língua – seus sons vocais, suas desinências e assim por diante –, e a análise de sua forma “interna”, isto é, do seu universo significativo.

Essa visão é retomada por Benveniste (2005), ao argumentar que, por meio do raciocínio, podemos produzir ideias falsas, criando, inconscientemente, um terceiro termo ou terceiro elemento não existente na definição inicial que seria a própria “coisa”, a realidade. Essa ideia de “coisa”, inicialmente excluída da definição do signo, acaba se introduzindo nela por um desvio, acarretando uma contradição. Para Benveniste, o fato de se estabelecer que a língua é *forma* e não substância, como é afirmado por Saussure, nos leva a entender que a linguística é, exclusivamente, a ciência das formas (BENVENISTE, 2005).

3.1.1 Concepção de gramática e os tipos de gramática existentes

De acordo com Franchi (2006), é possível se posicionar em relação às normas gramaticais com criatividade porque as regras de dada língua são o resultado de um trabalho histórico e antropológico. Isso evidencia a existência das gramáticas dos falantes. Porém, a

língua é um espaço para a inventividade/criatividade, ainda que seja tomada em seu caráter sistemático, respeitando suas regras e leis. Para ele, a aproximação entre sintaxe e semântica é demonstrável dentro dos textos sem nos deixar destacar a posição de uma em relação à outra, marcando interdependência entre elas e não autonomia.

Assim, ele começa a nos chamar a atenção para refletir sobre gramática e o ensino de gramática para que os professores possam ser mais bem orientados quanto a esse ensino. O que seria mais importante ensinar, nas escolas: as noções relativas ao texto e ao discurso e a análise textual ou as noções gramaticais e as análises sintáticas?

Separarmos a significação de **gramática, regras gramaticais e saber gramática** torna-se essencial para conseguirmos responder ao questionamento de muitos professores, em exercício profissional. A maioria deles (professores) tem uma concepção de gramática, mostrada por Franchi (2006) a seguir, embora ele não concorde com isso, a qual se chama gramática normativa de utilização da língua:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p. 16).

Aqui temos duas habilidades (falar e escrever bem) que devem ser desenvolvidas na escola, com um destaque acentuado ao escrever bem. Essas habilidades são diretamente dependentes ao rigor das normas estabelecidas na utilização da língua culta, seguida como um padrão apropriado. Já o **saber gramática** não se volta apenas para o conhecimento dessas normas do bem falar e do bem escrever, mas também do uso efetivo das mesmas nos textos produzidos. Então, considerar a gramática é condição importante para um texto pleno, embora não seja condição única.

Vejamos como Franchi (2006, p. 22) define uma gramática descritiva e como ele a relaciona com a normativa.

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.
 “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

Esse tipo de gramática é bem diferente da normativa, porque ela trata do processo descritivo como um todo e não mais apenas como um conjunto de regras para o bem falar e o bem escrever. Percebemos que ela é constituída de um sistema nocional, das descrições das estruturas e das regras que deixam falar da língua descrevendo-a, contando como ela opera no processo de comunicação ensinando a arte de falar e escrever nessa língua.

Isso nos dá a ilusão de que a gramática normativa é menos científica do que a descritiva por conta do aparente caráter de neutralidade desta. Porém, o caráter normativo acaba por invadir o descritivo quando recortamos um fato da língua sustentado por um determinado grupo de escritores; e quando um gramático exclui as expressões que não são consagradas por esse grupo reinserindo os parâmetros sociais de uso chamando-as de agramaticais. Isso já é um recorte normativo, pois transforma a gramática descritiva numa ferramenta para as receitas da gramática normativa.

Sabemos, ainda, que todos nós falantes dominamos uma gramática interna – de cunho biológico e social – partindo de nossas próprias vivências linguísticas, interiorizando-a bem cedo na vida, como posto na teoria Chomskyana, ao nos afirmar que a linguagem não é aprendida. De fato, ela desabrocha e se desenvolve alcançando maturidade ao longo dos anos. Por isso, pode-se afirmar que uma criança chega à escola com um domínio perfeito de uma gramática complicada, a qual, apesar dos esforços dos linguistas, ainda não foi suficientemente sistematizada.

Pela perspectiva acima, passamos a ter outros sentidos para **gramática, regra gramatical e saber gramatical**.

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p. 25).

A partir das colocações anteriores fica bem claro a todos nós que a gramática descritiva é uma atividade metalinguística, pois se refere à construção de um sistema nocional e uma metalinguagem que fala da linguagem e explica seus princípios. Trata-se, ainda, de um trabalho de análise e reflexão a respeito da linguagem e da construção de uma teoria que modela, representando a estrutura da linguagem e como essas estruturas operam, enquanto a

gramática interna refere-se a um sistema de regras e princípios correspondentes ao saber linguístico daquele que fala, construído e desenvolvido na atividade linguística.

A forma como o professor consegue fundir esses tipos de gramáticas às atividades executadas em sala de aula pode fazer toda a diferença no momento da leitura da significação até mesmo da oração mais simples. E é essa operação de fundição que tentamos fazer para explicar nossas análises de significação dos enunciados lineares e complexos delimitados nesse trabalho. Desde que consigamos percorrer as operações de linguagem condutoras de uma interpretação reflexiva alcançaremos a significação satisfatória no ato da enunciação.

Portanto, a gramática está diretamente ligada à produção e à compreensão do texto. Contudo se faz necessário “concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação” (FRANCHI, 2006, p. 99).

Não poderíamos deixar de citar em nosso trabalho a concepção de gramática do pesquisador Luiz Carlos Travaglia e os tipos de ensino de língua, especialmente, no que tange aos tipos de gramática existentes e muito bem recortados por ele. Embora a preocupação de sua proposta esteja diretamente voltada para o ensino de língua materna achamos pertinentes suas colocações para serem adotadas em benefício do ensino de uma segunda língua, também.

Sua proposta para o ensino de gramática (TRAVAGLIA, 2009) promete: a) estruturar um pouco mais as proposições sobre o ensino de gramática comungando as ideias de sua prática enquanto professor com o que se diz sobre o ensino de gramática; b) possibilitar, a partir dessa estruturação, uma visão mais organizada dos fatos com uma crítica mais segura, possibilitando avançar no que se refere ao ensino de gramática, e c) realizar uma proposta que tenha a ver com a vida dos alunos e que integre realmente as áreas básicas nas quais se dividem e se estruturam o ensino de língua.

Travaglia cita bem claramente quatro objetivos que justificam o ensino de uma língua para os falantes:

- 1.º – o desenvolvimento da competência comunicativa;
- 2.º – conduzir o aluno para o domínio da língua culta ou norma padrão;
- 3.º – conduzir o aluno para o conhecimento das instituições linguística e social que é a língua, e ao conhecimento de sua constituição e funcionamento;
- 4.º – ensinar o aluno a refletir, pensando e raciocinando.

Todos os objetivos são pertinentes à nossa pesquisa, porém, este quarto objetivo é muito importante, porque não se ajusta apenas ao ensino de língua materna, por ser mais conectado a atividades metalinguísticas no ensino de uma teoria gramatical. Ensinar a

raciocinar equivale à maneira de pensar cientificamente. Travaglia comunga com Perini (1988 apud TRAVAGLIA, 2009) que esse objetivo se encaixa bem na evolução das habilidades de observação e argumentação em torno da linguagem. É claro, também, que tais habilidades são relevantes não só na área de estudos linguísticos, mas também, nas diversas áreas do conhecimento humano.

Ele ainda nos alerta para a importância da concepção de língua e linguagem para o ensino de língua que o professor traz consigo. Isso é fundamental quanto à estruturação do trabalho com a língua e quanto à postura ligada à educação. Assim, ele nos apresenta três concepções distintas de linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 21-23):

1.^a – linguagem como expressão do pensamento – nessa concepção a linguagem é pensamento, e quando não se pensa a expressão linguística fica penalizada. A expressão é construída dentro da mente, como um ato individual que não sofre interferência do outro nem das circunstâncias que compõem o meio social. As leis que regem essa expressão linguística primam nas leis da psicologia de cada um e na capacidade humana de organizar o seu pensamento e exteriorizá-lo através de uma linguagem articulada de forma lógica. Para isso, presume-se a existência de regras para organizar essa lógica do pensamento e da linguagem, constituindo-se nas normas gramaticais do bem falar e do bem escrever nos estudos linguísticos tradicionais, aportadas na gramática normativa tradicional.

2.^a – a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação – aqui temos a língua como código, num arranjo de signos de acordo com regras combinatórias para transmissão de mensagens ou informações de um emissor a um receptor. É preciso, então, um acordo tácito desse código entre os falantes para que a comunicação se estabeleça. Foi essa concepção que permitiu a Saussure apartar a língua da fala, isolando o indivíduo falante no processo de produção daquilo que é social e histórico na língua, estudando-a numa perspectiva formalista, separando o homem dentro do seu ambiente social da língua. Os estudos linguísticos feitos por Saussure (Estruturalismo) e por Chomsky (Transformacionalismo) revelam essa concepção, num processo decodificado.

3.^a – linguagem como forma ou processo de interação – as correntes de estudo da língua denominadas de linguística da enunciação representam essa concepção porque a linguagem é caracterizada pelo diálogo em amplo sentido. Isso quer dizer que o indivíduo executa ações, age e atua sobre o interlocutor (leitor ou ouvinte), além de traduzir e exteriorizar um pensamento (1.^a concepção), ou transmitir informações a outro indivíduo (2.^a concepção). Somando tudo isso, a linguagem ocupa um espaço de interações humana e comunicativa ao produzir efeitos de sentido entre interlocutores numa determinada situação

comunicativa num contexto sócio-histórico-ideológico. Essa concepção é definida de forma similar por Bakhtin (1986, p. 123):

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Na concepção de gramática de Travaglia para a questão do ensino de gramática, encontramos posicionamentos embasados em Franchi, já citados neste trabalho, no que se refere ao entendimento do que é gramática, o ser gramatical e o saber gramática, em consonância com as diferentes concepções gramaticais existentes.

Existe uma tipologia gramatical variada e o trabalho realizado com cada uma pode trazer resultados distintos a partir das atividades trabalhadas em sala de aula para atender a diferentes propósitos. Portanto, mostramos aqui os onze tipos de gramática apresentados por ele e, em seguida, fazemos um recorte daquelas que se enquadram em nossa pesquisa.

Poucos autores conseguem fazer uma classificação tão criteriosa e completa como Travaglia (2009, p. 24-37). Esses tipos de gramática são:

1. normativa;
2. descritiva;
3. internalizada;
4. implícita;
5. explícita ou teórica;
6. reflexiva;
7. contrastiva ou referencial;
8. geral;
9. universal;
10. histórica;
11. comparada.

As três primeiras (normativa, descritiva, internalizada) foram tratadas de forma semelhante em Franchi (2006) e já esclarecemos a importância delas para as análises das nossas investigações (no início desta seção). Já os tipos implícita, explícita ou teórica e reflexiva (4, 5 e 6) tratam, respectivamente, da competência linguística internalizada de forma

inconsciente, possibilitando a utilização automática da língua; dos estudos linguísticos que usam uma atividade metalinguística sobre a língua, explicando a estrutura, constituição e funcionamento dela; e da explicitação feita a partir das atividades de observação e reflexão sobre a língua preocupando-se mais com os processos – o que a TOPE chama de operações de linguagem – do que com os resultados.

Em se tratando do ensino de gramática, os tipos de gramática 4, 5 e 6 marcam uma diferença bem produtiva podendo ser ligados à diferenciação entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas explicadas por Geraldi (1993), porém, não com a mesma profundidade que a teoria culioliana explica e aplica em suas atividades de linguagem²⁰.

As atividades linguísticas são aquelas direcionadas à (re)construção do texto que o falante faz com objetivo da comunicação. O usuário faz uma reflexão da língua, de forma automática construindo um texto usando os recursos linguísticos sem se preocupar em esclarecer os mecanismos de operação.

As atividades epilinguísticas são as que interrompem o andamento do tópico do discurso durante a interação para tratar dos aspectos da interação ou dos recursos da linguagem. Elas podem ser inconscientes ou não, sempre refletindo sobre os componentes constitutivos da língua e da sua utilização no processo de se comunicar. Tais atividades são marcadas pelas repetições, hesitações, pausas (curtas ou longas), questionamentos, antecipações, lapsos, interrupções de todos os tipos, etc., de acordo com Geraldi (1993, p. 24-25).

As marcas citadas aqui representam, praticamente, um percentual mínimo da atividade epilinguística necessária para se definir um enunciado e a sua significação na atividade de linguagem. De acordo com a TOPE essas marcas estão no nível da visibilidade no momento da enunciação, enquanto a atividade epilinguística aciona um percentual enorme de marcas invisíveis localizadas interiormente no embate travado pelo enunciador e o coenunciador num momento que precede a enunciação.

As atividades metalinguísticas fazem uso da língua para analisar a língua. Ocorre uma análise consciente dos elementos constitutivos da língua tentando explicar como ela se constitui e qual o seu funcionamento nas diversas situações de engajamento comunicativo, num processo de metalinguagem. Praticamente todos os tipos de gramática fazem metalinguagem, por isso, essas atividades estão bem conectadas à gramática teórica.

²⁰ Cf. itens 4.3 e 4.4 do próximo capítulo.

A gramática contrastiva (7.), também, participa, efetivamente em nossas análises, posto que seja-nos inevitável comparar a língua inglesa com a portuguesa durante os nossos processos argumentativos. Mesmo porque todos os enunciados selecionados em língua inglesa foram traduzidos para a língua portuguesa, mostrando relações de sentido semelhantes. A gramática contrastiva é definida pelo professor Borba (1971, p. 80) como “[...] a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. É muito usada no ensino de línguas, pois define a natureza das dificuldades, permitindo ao professor selecioná-las ou diminuí-las”.

A gramática geral (8.) é aquela que

[...] compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão. Não se preocupa com o realizado, mas com as possibilidades que estão por trás dele – é uma gramática de previsão de possibilidades gerais. (BORBA, 1971, p. 81).

A gramática universal (9.), de acordo com Perini (1976), opera com a investigação das características comuns a todas as línguas existentes no mundo. Daí, Todorov e Ducrot (1978, p. 15) afirmarem que ela é uma “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente”. Por conta da proximidade das definições de gramática geral e universal, Travaglia (2009) nos diz que nem sempre é possível fazer uma separação demarcada entre as duas.

A gramática histórica (10.), de acordo com Bechara (1968), é aquela que estuda as etapas evolutivas de um idioma numa ordem sequenciada, em caráter diacrônico. Ela estuda as fases de uma língua do seu nascimento aos dias de hoje, partindo de sua origem e acompanhando seu progresso. Travaglia (2009, p. 36) acrescenta que

Noções básicas de gramática histórica têm feito parte dos programas de Língua Portuguesa no ensino médio, informando aos alunos sobre a origem do Português no Latim vulgar, suas fases (medieval, clássica, moderna): sobre os elementos de sua evolução fonológica (metaplasmos), morfológica e sintática e sobre a formação do seu vocabulário.

E, por fim, a gramática comparada (11.), sob o ponto de vista de Travaglia (2009, p. 37), identificada e explicada como sendo aquela que

[...] estuda uma sequência evolutiva de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns. Os estudos comparativistas tiveram seu

auge no final do século XIX e início do século XX e foram os responsáveis pelo estabelecimento das famílias de línguas, descobrindo parentescos entre línguas aparentemente muito distanciadas como o Latim e o Sânscrito, por exemplo.

Após as definições de cada tipo de gramática, podemos observar que o problema de todas elas é que não possuem uma teoria de linguagem trabalhando com dados de língua. Cada uma opera com um segmento da língua que impede a compreensão de uma unidade enunciativa. Além disso, essa compartimentalização da língua e de seus estudos assemelha-se à segmentação instituída pelas diferentes habilidades na aquisição de uma segunda língua (*listening, speaking, reading e writing*). Esses processos, aprendidos isoladamente, comprometem, de um ponto de vista semântico, a construção do sentido de um enunciado, exatamente porque fragmentam o conhecimento. O movimento contrário é feito pela TOPE, quando consegue amarrar, semanticamente, o empírico e o formal, diluindo as dicotomizações ou segmentações; enquanto as outras teorias criam polarizações constantemente, impedindo a chegada em pontos de unidade. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer o valor da gramática enquanto sistematizadora da língua, já que ela não tem uma teoria da linguagem.

3.2 Lógica

Aristóteles foi um investigador, experimentador, observador e sistematizador que baseou suas obras na experiência objetiva e considerou-se um "realista" em seu tempo. O livro *Organon* (2004) aborda a invenção de um método para ensinar a argumentar acerca das questões propostas, partindo de premissas prováveis, e a evitar que um argumento defendido seja contrariado. Isso quer dizer que esse argumento não deve ser obtido por meio da interpretação do sentido das palavras, através de um modo de filosofar que busca a verdade que se vale da oposição e reconciliação de contradições lógicas ou históricas (dialética).

O *Organon* trata exatamente dessas questões, ao citar os raciocínios dialéticos e a retórica (arte do bem falar). Aristóteles (2004) afirma que os argumentos dialéticos derivam de proposições, enquanto os silogismos constituem problemas, sendo os seus elementos definidos como: o próprio, a definição, o gênero e o acidente. Esses elementos são divididos em dez categorias: essência, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, estado, hábito, ação e paixão. Também menciona os paralogramas (raciocínios involuntariamente falsos). Visto isso, ao apresentar o termo "idêntico", afirma que, para destruir a definição, basta demonstrar

que os elementos não são idênticos, e que a indução²¹ é definida como um exame dos casos particulares, além de ser a passagem dos particulares ao universal. Portanto, é um método convincente e mais claro, mais facilmente conhecível mediante a sensação, e, por conseguinte, acessível ao vulgo (o povo, o comum).

A noção culioliana de linguagem se relaciona com a indução porque também é aberta²²; é, de fato, aquilo que pode vir a ser algo, aproximando-se da indução. Então, na TOPE, a teoria dos observáveis (tratada no quarto capítulo deste texto), que ancora a teoria culioliana, localiza fenômenos particulares/específicos, problematizando-os até atingir uma generalização. Por conta disso já podemos afirmar nesse tópico que nossas análises fazem um percurso do raciocínio indutivo. Contudo, não podemos deixar de esclarecer que o modelo teórico de Culioli também se dá dedutivamente²³ porque apresenta hipóteses.

Sendo assim, o conceito de noção culioliano apresenta um movimento dinâmico circular que vai do particular para o universal e do universal para o particular. Conseguimos ter clareza disso porque o campo significativo das noções situa-se num mesmo domínio nocional podendo circular do interior ao exterior desse domínio e vice-versa, dependendo da orientação enunciativa, quando analisamos a significação dos enunciados chamados de complexos.

Um interessante estudo sobre os contrários lógicos também é desenvolvido, apresentando a tese como uma opinião contrária ao senso comum, consistindo também em um problema. Quanto aos meios, estes incluem a aquisição de proposições, a capacidade de distinguir em quantos sentidos uma expressão pode considerar-se, a descoberta das diferenças e a conservação da identidade. Essas proposições podem ser de três tipos: éticas, lógicas e físicas.

A teoria dos semelhantes é mencionada, mas também salientam-se as diferenças, sendo que esta é útil, tanto para os argumentos indutivos como para os silogismos hipotéticos,

²¹ O raciocínio indutivo consiste num método proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume. Esse método considera que o conhecimento se fundamenta na experiência, não levando em conta princípios pré-estabelecidos. Nesse tipo de raciocínio a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta (extralinguística). As constatações particulares induzem ao estabelecimento de generalizações.

²² As noções são, então, estabelecidas nos contextos em que os sujeitos interagem. Isso não quer dizer que elas são estabilizadas com um significado único. De fato, a noção se ajusta movimentando um lugar denominado domínio nocional. Portanto, esse é o lugar no qual se avaliam os valores, as características atribuídas a uma dada noção, assim como se pode negar as características e os valores. (Cf. p.133 desta tese)

²³ O raciocínio dedutivo é um método proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibnitz, o qual pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. Esse tipo de raciocínio tem como objetivo explicar o conteúdo das premissas por meio de uma sequência de raciocínio descendente fazendo uma análise do geral para o particular para se chegar a uma conclusão.

e também para a formulação de definições. A pluralidade de significados é explorada tanto na teoria dos semelhantes, assim como na teoria culioliana.

Do ponto de vista lógico, os contrários são identificados em apenas dois pontos de uma escala nocional se revelando pares opostos como grande x pequeno, alto x baixo, bom x ruim, etc., como se fossem uma tabela lógica apresentando um quadro de contrários fechado.

Culioli, no entanto, propõe uma operação de negação trabalhando a noção indutivamente mostrando que os enunciados denominados de complexos, aparentemente contrários, apresentam diferenças porque tem propriedades que se deslocam, passando por diversos pontos nocionais, do interior para o exterior do domínio. No entanto, eles conservam uma identidade por pertencerem geneticamente ao mesmo domínio nocional.

O primeiro filósofo pré-socrático, Heráclito de Éfeso (535 – 475 a.C.), considerado o **pai da dialética**, era muito crítico e trazia consigo uma quantidade razoável de ideias confusas, o que lhe rendeu o nome de Heráclito, o **obscuro**. Chamava a atenção para a pluralidade e para os opostos, afirmando que tanto o **bem** como o **mal** são essenciais ao todo. Afirmava, ainda, que todas as coisas estão em movimento como um fluxo perpétuo. Esse escoamento contínuo dos seres em mudança perpétua se processa por meio dos contrários²⁴, segundo Spinelli (2003). A lei fundamental do Universo é o **devir**, que significa contínuas transformações, evidenciando a instabilidade. O devir heracliano sugere o conceito de aspecto-temporal da TOPE como agenciador de outros pontos de localização dentro do domínio nocional.

Dessa mobilidade processada por meio dos contrários, lugar onde tudo se faz por contraste (interior x exterior) e da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia, o que é a unidade heracliana, e, segundo a TOPE, um mesmo domínio nocional porque consegue abrigar valores postos logicamente como contrários numa relação complementar.

Interessante também a afirmação de Aristóteles (2004), quando diz que a disposição e o método a serem seguidos nas interrogações também são considerados, e os axiomas devem

²⁴ A doutrina da unidade dos contrários é talvez o aspecto mais original do pensamento filosófico de Heráclito. A lei secreta do mundo reside na relação de interdependência entre dois conceitos opostos, em luta permanente; mas, ao mesmo tempo, um não pode existir sem o outro. Nada existiria se não existisse, ao mesmo tempo, o seu oposto. Assim, por exemplo, uma subida pode ser pensada como uma descida por quem está na parte de cima. Entre os contrários se cria uma espécie de luta constitutiva do *logos* indiviso. Nessa dualidade, que na superfície é uma guerra (*polemos*), mas no fundo é harmonia entre os contrários, Heráclito viu aquilo que definia como o *logos*, a lei universal da Natureza. E é a própria doutrina dos contrários que faz de Heráclito o fundador de uma lógica “antidialética”, fundada na lei estética do devir da realidade. Antidialética porque tese e antítese (ser e não ser) são uma síntese contraditória e permanente na realidade, que só assim pode vir a ser, através dos seus dois aspectos existenciais (“no mesmo rio, entramos e não entramos”; “somos e não somos”); oposta à lógica aristotélica porque oposta ao seu princípio da não-contradição e do terceiro excluído. A teoria de Heráclito é alternativa à ontologia de Parmênides, o filósofo da unidade e da identidade do SER, que ensina que é a contínua mudança a principal característica do não-ser.

ser os mais conhecidos e os mais próximos da questão, por ser deles que os raciocínios epistemônicos procedem.

Portanto, as premissas necessárias são as que servem para a construção do raciocínio. Estas premissas podem ser de quatro espécies e servem para: tornar aceite a premissa universal, amplificar o argumento, dissimular a discussão e obscurecer o argumento. E um argumento é **perspicaz** quando a conclusão é tal que não admite outra conclusão depois dela, ou quando as proposições apresentadas são tais que a conclusão se revela necessariamente, e quando o argumento se conclui através de premissas que são, em si mesmas, conclusões.

Por outro lado, Aristóteles afirma que um argumento é falso quando parece concluir, sem deveras concluir. Ou então, quando obtém uma conclusão, mas esta não é a conclusão proposta, ou quando o argumento leva à conclusão proposta, mas não de acordo com o método próprio do sujeito. Outra forma seria a conclusão ser obtida por meio de premissas falsas.

Contudo, na obra de Wittgenstein, como um todo, a relação entre linguagem e mundo é um tema importante, em especial a questão da natureza da realidade e da forma através da qual ela se faz inteligível. Inúmeros sistemas filosóficos buscaram demonstrar, ao longo do tempo, que a estrutura essencial da realidade (ou do mundo) estaria necessariamente ancorada em entidades abstratas, em construções geométricas, em conceitos abstratos, ou ainda em objetos da experiência imediata. O modo como Wittgenstein (1994) articula a estrutura da realidade no *Tractatus Logico-Philosophicus* possui peculiaridades importantes para a concepção de linguagem apresentada nesta obra.

Sabemos que a epistemologia possui um papel secundário ou pelo menos reduzido no *Tractatus*, o que foi uma grande novidade em relação aos demais sistemas filosóficos apresentados até então. Enquanto os demais filósofos preocupavam-se com o nosso modo de conhecimento da realidade e tratavam a questão do significado linguístico como essencialmente ligado à verdade das proposições, Wittgenstein deslocou o eixo da investigação filosófica ao reduzir drasticamente o papel da verdade como determinante do sentido das expressões. Aquilo que parecia ser uma condição de verdade das proposições é, para o autor do *Tractatus*, uma condição de sentido.

Alguns filósofos procuravam responder a questões acerca de **quais coisas existem** tratando-as como equivalentes a **quais coisas que podemos conhecer existem** (como é o caso de Russell, por exemplo). Contrariando essa tradição, Wittgenstein (1994) considerou essas questões como enredamentos psicológicos irrelevantes, salientando que a pureza cristalina da lógica evitaria este tipo de confusão. Argumentou, ainda, que questões

importantes para a epistemologia moderna, tais como os processos mentais, as crenças e os pensamentos, eram, na melhor das hipóteses, investigações psicológicas desnecessárias para a filosofia.

Além disso, as ideias de que conhecimento é o conhecimento de estados mentais (processos mentais), e que descrições são genuinamente descrições de experiências privadas, ou de imagens mentais, são insistentemente rejeitadas por Wittgenstein (1994). E isso por dois motivos: as teses de cunho fenomenológico envolvem um massivo material psicológico entre linguagem e mundo, o que impede de ver claramente que a linguagem representa diretamente a realidade; e, em segundo lugar, a identificação do critério de sentido com experiências mentais privadas gera uma série de confusões acerca da natureza e do uso da linguagem.

A primazia da lógica em relação à realidade parece ser uma consequência da rígida distinção entre os domínios empírico (ou contingente) e lógico (ou necessário) que Wittgenstein (1994) estabelece no *Tractatus*. Grande parte de seus argumentos em favor desta distinção consiste em demonstrar que as proposições da lógica não podem ser confirmadas pela experiência, do mesmo modo que não podem ser refutadas por ela.

3.2.1 Filosofia: conceito, função e ensino

Nesta seção vamos inserir o ponto de vista de Kant²⁵, apresentando o que é filosofia, para quê serve, como aprender e como ensinar filosofia.

Kant (1992) deixa claro que a filosofia faz parte dos conhecimentos racionais (não empíricos) partindo de princípios (*ex principiis*), opondo-se aos conhecimentos históricos ou *ex datis*. O filósofo, na *Crítica da Razão Pura*, esclarece que existem dois princípios *a priori* localizados nas duas fontes do conhecimento: a **sensibilidade** e o **entendimento**. A sistematização das representações que formam o conhecimento é realizada pelo entendimento e essas representações produzem a consciência de um eu transcendental, uno.

Kant (1992) mostra na *Lógica*, de acordo com a origem objetiva, que todo conhecimento deriva do princípio da sensibilidade, que quer dizer empírico, ou de princípios

²⁵ Immanuel Kant (1724 – 1804) foi um filósofo prussiano, considerado como o último grande filósofo dos princípios da era moderna. Kant executou, na epistemologia (teoria do conhecimento), uma síntese entre o racionalismo continental (de René Descartes e Gottfried Leibniz), onde impera a forma de raciocínio dedutivo e a tradição inglesa empirista (de David Hume, John Locke e George Berkeley, que valoriza a indução). Kant é famoso sobretudo pela elaboração do idealismo transcendental: todos nós trazemos formas e conceitos *a priori* (aqueles que não vêm da experiência) para a experiência concreta do mundo, os quais seriam de outra forma impossíveis de determinar. A filosofia da natureza e da natureza humana de Kant é historicamente uma das mais determinantes fontes do realismo conceptual que dominou a vida intelectual do século XX.

do entendimento racional. Contudo, de acordo com a origem subjetiva, um conhecimento pode ser unicamente racional ou histórico.

No que se refere à filosofia, podemos tomá-la em duas concepções: da **escolástica** e do **mundo**. De acordo com o conceito da escolástica, Kant (1992, p. 41) afirma que “A Filosofia é o sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos.” Nessa perspectiva, a filosofia teria um valor intrínseco e absoluto, epistemológico, porque é considerada uma ciência que vem de conhecimentos racionais, ligados e sistematizados oferecendo o todo a partir de uma unidade. E, nesse sentido, a filosofia se torna apenas uma habilidade a mais, posto que ela é um meio para se atingir o fim último do conhecimento.

In sensu cosmico, o conceito mundano, trazido na *Lógica*, dá à filosofia um caráter de doutrina da sabedoria, aquela que legisla a razão, ou, como coloca Kant (1992, p. 42, grifo do autor), ela é

[...] *a ciência máxima suprema do uso de nossa razão*, na medida em que se entende por máxima o princípio interno da escolha de diversos fins. Pois a Filosofia no último sentido é, de fato, a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir a unidade.

Tanto na *Lógica* como na *Crítica da Razão Pura*, há um consenso de que a filosofia não existe em sentido do mundo, cosmopolita. Por conta disso, concluímos que não se pode ensinar filosofia, podemos, apenas, aprender a filosofar. A respeito disso Kant (1992, p. 42) diz:

Como é que se poderia, a rigor, aprender filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico-subjetivo.

O mais importante da filosofia não se atém ao que se ensina ou não dela e de seus sistemas, mas do uso que fazemos dela. É um conhecimento que precisa passar de *ex datis* para *ex principiis*, fazendo um percurso que vai do momento histórico ao estabelecimento de princípios, conforme diz Kant (2012, p. 603):

Só se pode aprender a filosofar, isto é, exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas dadas, mas sempre guardando o direito da razão de investigar esses princípios em suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.

Mesmo que a filosofia não possa ser ensinada, isso não quer dizer que não podemos tomá-la objetivamente, enquanto conhecimento racional. De acordo com Kant (2012, p. 603) ela é um “modelo para o julgamento de todas as tentativas de filosofar, devendo servir para julgar todas as filosofias subjetivas, cujos edifícios são, com frequência, tão diversos e cambiantes”.

3.2.2 Elementos modernos e contemporâneos da filosofia da linguagem

As sistematizações das leis ideais do pensamento, elaboradas pela filosofia antiga e pelos lógicos da Idade Média, podem ser sintetizadas em torno de quatro características básicas: a) são bivalentes admitindo como valores lógicos apenas o verdadeiro e o falso; b) são normativas apoiando-se no pressuposto de que o verdadeiro deve ser procurado e o falso evitado; c) vinculam-se a uma metafísica essencialista, supondo que os conceitos lógicos expressem a própria realidade dos seres; d) permanecem quase completamente presas ao âmbito da linguagem corrente.

Esse panorama geral da lógica começou a sofrer transformações na Idade Moderna, em virtude, principalmente, do aparecimento da álgebra. Gottfried Leibniz (1646-1716), por exemplo, colocou os princípios de uma lógica simbólica, através de seu projeto de uma linguagem artificial, desprovida de qualquer ambiguidade. Mas, apenas no século XIX é que alguns pensadores conseguiram construir uma lógica formal liberta dos entraves que vieram a impedir o desenvolvimento da lógica clássica.

Entre os trabalhos nesse sentido, salientam-se os feitos por George Boole, que desenvolveu uma álgebra da lógica²⁶ e Georg Cantor, criador da teoria matemática dos

²⁶ Em meados do século XIX George Boole (1815-1864), um matemático inglês, desenvolveu uma teoria completamente diferente para a época, baseada em uma série de postulados e operações simples para resolver uma infinidade de problemas. Apesar da álgebra de Boole, como foi chamada, poder resolver problemas práticos de controle e fabricação de produtos, na época não havia Eletrônica e nem as máquinas eram suficientemente avançadas para utilizar seus princípios. A álgebra de Boole veio a se tornar importante com o advento da Eletrônica, especificamente, da Eletrônica Digital, que gerou os modernos computadores. Boole estabelece em sua teoria que só existem no universo duas condições possíveis ou estados, para qualquer coisa que se deseje analisar e estes dois estados são opostos. Assim, uma lâmpada só pode estar acesa ou apagada, uma torneira só pode estar aberta ou fechada, uma fonte só pode ter ou não ter tensão na sua saída, uma pergunta só pode ter como resposta o verdadeiro ou o falso. Dizemos de maneira simples que na álgebra de Boole as variáveis lógicas só podem adquirir dois estados: 0 ou 1; Verdadeiro ou Falso; Aberto ou Fechado; Alto ou Baixo (HI ou LO); Ligado ou Desligado. Na Eletrônica Digital partimos justamente do fato de que um circuito só pode trabalhar com dois estados possíveis, ou seja, encontraremos presença do sinal ou a ausência do sinal, o que se adapta

conjuntos²⁷. Entretanto, as investigações realmente importantes nesse período foram aquelas feitas por Gottlob Frege (1848-1925), considerado por vários historiadores como o verdadeiro fundador da moderna lógica matemática. Durante toda a sua vida dedicou-se apenas à lógica e à matemática. O desenvolvimento das ideias que formulou a respeito desses temas pode ser estudado segundo quatro períodos distintos. O primeiro é marcado pela obra *Conceitografia, uma linguagem formular do pensamento puro, imitada da linguagem aritmética*, publicada em 1879 e na qual sintetizou suas pesquisas sobre operações de negação e implicação e sobre os conceitos de identidade e de quantificador universal, além de desenvolver uma teoria lógica das séries. No segundo período, que corresponde à obra *Os fundamentos da aritmética* (1884), Frege ocupou-se com o esboço informal da distinção lógica de número e com a demonstração lógica das leis aritméticas fundamentais, a partir de leis lógicas. O terceiro período vai de 1884 até 1903, quando ele completou a publicação de *As leis fundamentais da aritmética*, na qual procurou formalizar e completar *Os fundamentos da aritmética* e, por essa razão, foi levado a alterar alguns aspectos da sua conceitografia e a inserir em seu contexto a distinção entre sentido e significado. Com essas alterações, ele tornou possível o uso generalizado do sinal da identidade, sem causar perplexidades filosóficas, também conseguiu explicar porque as equações aritméticas são ao mesmo tempo analíticas e informativas. Mais ainda, Frege introduziu a noção de percurso de valor de uma função - todo conceito é uma espécie de função, a extensão de um conceito, e criou uma notação simbólica correspondente ao que Bertrand Russell (1872-1970), posteriormente, chamaria descrição definitiva, ou seja, expressões do tipo “o tal-e-tal”. A esse terceiro período do pensamento de Frege pertencem, além de *As leis fundamentais da Aritmética*, os importantes artigos “Função e Conceito”, “Conceito e Objeto” e “Sentido e Significado”.

Pouco antes da publicação do segundo volume de *As leis fundamentais da aritmética* (1903), Frege recebeu de Russell uma correspondência na qual o filósofo inglês chamava-lhe a atenção para um problema, que, posteriormente, tornar-se-ia famoso como “paradoxo das

perfeitamente aos princípios da álgebra de Boole. Tudo que um circuito lógico digital pode fazer está previsto pela álgebra de Boole. Desde as mais simples operações ou decisões, como acender um LED quando dois sensores são ativados de uma determinada maneira ou quando uma tecla é pressionada, até originar no espaço uma imagem tridimensional.

²⁷ A *Teoria dos conjuntos* é uma teoria lógico-matemática dedicada ao estudo da associação entre objetos com uma mesma propriedade, foi desenvolvida por volta de 1872. Sua origem pode ser encontrada nos trabalhos do matemático russo Georg Cantor (1845-1918), os quais buscavam o que seria a mais primitiva e sintética definição de conjunto. Esta teoria ficou conhecida também como "teoria ingênua" ou "teoria intuitiva" por causa da descoberta de várias antinomias (ou paradoxos) associadas à ideia central da própria teoria. Tais antinomias levaram a uma axiomatização das teorias matemáticas futuras, influenciando de modo indelével as ciências da matemática e da lógica. Mais tarde, a teoria original receberia complementos e aperfeiçoamentos no início do século XX por outros matemáticos.

classes”. Segundo Russell, o paradoxo das classes poderia ser demonstrado no sistema lógico proposto por Frege, o que o obrigou a escrever um apêndice a *As leis fundamentais da Aritmética*, propondo uma maneira de corrigir seu sistema a fim de evitar a contradição apontada por Russell. Todavia, essa saída – solução – não agradou a Frege, na medida em que ameaçava o caráter lógico do sistema, isto é, sua evidência imediata. Iniciou-se então o quarto período, no qual Frege procurou uma nova saída para essa problemática, contudo, logo desanimou e retornou aos “velhos assuntos”. A maioria dos escritos desse período somente foi publicada em 1869.

Além desses trabalhos, Frege redigiu dois artigos²⁸, sendo que em um deles reconhecia explicitamente a impossibilidade de reduzir a aritmética à lógica e propunha um novo projeto de reduzi-la à geometria. O projeto, contudo, ficou somente no esboço. Mas, sua influência conceitual vai encontrar respaldo em outro importante pensador da filosofia da linguagem, isto é, na obra *Tractatus Logico-Philosophicus (TLF)* de Wittgenstein.

As influências fregeanas no *TLF* são profundas e de diversas ordens. O conceito lógico de proposição está intimamente relacionado ao aparato que caracteriza a lógica contemporânea, a qual é bastante distinta da silogística tradicional²⁹. Reconhece-se que a lógica contemporânea começou a se caracterizar como tal devido à publicação da *Conceitografia* de Frege em 1879. Nessa obra ele expõe, sistematicamente, a nova teoria da quantificação e das funções de verdade que, mais tarde, veio a constituir o eixo básico dos sistemas lógicos contemporâneos; influenciando, deste modo, Wittgenstein no *TLF*.

Parte considerável da filosofia da linguagem de Frege encontra ecos em Wittgenstein, em especial no seu anti-psicologismo, em que propõe um tratamento exclusivamente lógico

²⁸ *Grundgesetze der Arithmetik (Leis Básicas da Aritmética)*, Jena: Verlag Hermann Pohle, Band I (1893), Band II, 1903. ‘Was ist eine Funktion?’ (*O que é uma Função?*), in *Festschrift Ludwig Boltzmann gewidmet zum sechzigsten Geburtstage, 20. Februar 1904*, S. Meyer (ed.), Leipzig, 1904, pp. 656-666.

²⁹ A teoria lógica, que é pressuposta por todas as ciências, é o instrumento do pensamento correto, tanto teórico como prático. Seu objeto é a linguagem, que fornece ao pensamento os meios de expressão habituais. Mas, no decorrer do seu desenvolvimento histórico, a partir de Aristóteles, que dela fez a primeira formulação sistemática, os lógicos posteriores se tornaram conscientes dos equívocos e das ilusões que surgem do próprio uso da linguagem. Isso acontece porque as palavras se unem para formar proposições - afirmação de um juízo que, por sua vez, realiza uma composição de ideias. O raciocínio sendo o modo de organizar os juízos -, que não têm por única função explicitar nossas ideias, mas também de tornar inteligível ao outro um pensamento claro, de torná-lo sensível a um pensamento às vezes ainda embrionário. Por isto, supõe-se que a lógica ocidental começou com Aristóteles. Durante muito tempo, acreditou-se inclusive que a lógica aristotélica era simplesmente a lógica; testemunho disso é a famosa (e errônea) frase de Kant, segundo a qual a lógica não teve, desde Aristóteles, nenhum passo atrás, mas tampouco nenhum passo à frente. Depois, esteve na moda, durante algum tempo, considerar que a lógica de Aristóteles ou era uma manifestação particular da sua metafísica e da sua cosmologia, ou era um fragmento muito reduzido da lógica - tão reduzido que, segundo esta última opinião, poderia reduzir-se a um fragmento da lógica quantificacional elementar. Também nesse caso, a verdade encontra-se num ponto médio. Com efeito, somadas às leis silogísticas, encontramos em Aristóteles, embora apresentadas de forma pouco sistemática e segura, diversas leis da lógica da identidade, das classes e das relações.

ao conceito de proposição³⁰. Esse caráter, de tratar o conceito de proposição somente ao ponto de vista lógico, leva a um contraste com a nuance epistemológica que caracteriza a filosofia no século XIX, no que diz respeito às questões pertinentes à linguagem. Assim, Frege recupera e dá um novo tratamento à perspectiva lógica. Daí, o lema fregeano de que, no que diz respeito à lógica, “o sentido de uma proposição são suas condições de verdade.” (FREGE, 1978, p. 123.). Por isso ele afirmava que o que a proposição representa é algo, que sendo efetivamente real, a torna verdadeira; não sendo, a torna falsa. Deste modo, a proposição representa apenas o que “deve ser” para que ela se torne verdadeira.

É este modo do compreender o papel de uma doutrina lógica da proposição que Wittgenstein encontra, de maneira sistemática e rigorosa nos trabalhos de Frege, os quais ele toma como modelo no *TLF*. Frege cria um conceito de proposição que não tem como alicerce a bipolaridade - termo que vem de Aristóteles, que considerava a bipolaridade como sendo um elemento básico para o conceito de proposição. Assim, Wittgenstein absorve no *TLF* esse princípio, o qual se torna fundamental para a compreensão de temas como o que trata do sentido e do significado.

Considerando a relação existente entre o nome “Vênus” e o planeta que ele designa, esta mesma relação deve ser encontrada entre a proposição “Vênus é a Estrela da Tarde” e o valor da função especificada por “x é a Estrela da Tarde” para esse planeta como argumento. É para essa relação que Frege reserva a palavra “significação”. Desse modo: “Vênus” significa um planeta, este é o significado do nome; a expressão “x é a Estrela da Tarde” significa uma função, esta é seu significado; e na medida em que essa função assume um valor para o argumento Vênus, a proposição “Vênus é a Estrela da Tarde” significa esse valor, este é seu significado.

Segundo Frege, uma proposição exprime um sentido, suas condições de verdade. A proposição é um símbolo complexo, seu conteúdo semântico é determinado pelos conteúdos

³⁰ O objeto da lógica é a *proposição*, que exprime, através da linguagem, os *juízos* formulados pelo pensamento. A proposição é atribuição de um predicado a um sujeito: *S é P*. O encadeamento dos juízos constitui o *raciocínio* e este se exprime logicamente através da conexão de proposições; essa conexão chama-se *silogismo*. A lógica estuda elementos que constituem uma proposição, os tipos de proposições e de silogismos e os princípios necessários a que toda proposição e todo silogismo devem obedecer para serem verdadeiros - princípio da identidade, princípio da não-contradição e princípio do terceiro excluído. *Juízo*: é o ato pelo qual a inteligência afirma ou nega a identidade representativa de dois conceitos. *Proposição*: é constituída por elementos que são seus termos. *Silogismo*: Aristóteles elaborou uma teoria do raciocínio como *inferência*. Inferir é tirar uma proposição como conclusão de outra ou de várias outras proposições que a antecedem e são sua explicação ou sua causa. O raciocínio é uma operação do pensamento realizada por meio de juízos e enunciada linguística e logicamente pelas proposições encadeadas, formando um *silogismo*. Raciocínio e silogismo são operações mediatas de conhecimento, pois a inferência significa que só conhecemos alguma coisa - a conclusão - por meio ou pela mediação de outras coisas. A teoria aristotélica do silogismo é o coração da lógica, pois é a teoria das demonstrações ou das provas, da qual depende o pensamento científico e filosófico.

de seus constituintes, e não por uma regra simples de associação. Assim, é sentido de um nome aquilo que em seu conteúdo semântico contribui para a determinação dos sentidos das proposições em que ocorra.

Em seu artigo “Sobre o Sentido e o Significado”, Frege defende a tese de que o sentido de uma proposição não é o seu significado: exprimir e significar são relações distintas, que atam a uma proposição componentes distintos de seu conteúdo, logicamente relevantes. O significado de um nome não é o sentido que exprime; em seu conteúdo semântico há que se distinguir um sentido e um significado. Exemplificando, as proposições: “A Estrela da Tarde é um planeta” e “A Estrela da Manhã é um planeta” atribuem a mesma propriedade ao mesmo objeto. Tanto “Estrela da Tarde” e “Estrela da Manhã” significam o mesmo objeto, mas de diferentes maneiras, correspondentes à diferentes características. Sintetizando, um nome encerra um conteúdo descritivo, por meio do qual chega a significar o que efetivamente significa e esse conteúdo descritivo é sua contribuição para a determinação das condições de verdade das proposições em que ocorre, seu sentido.

Já para Wittgenstein, o sentido da proposição é o seu acordo ou desacordo com a possibilidade de existência e não-existência dos fatos atômicos. Só a proposição tem sentido; só no contexto da proposição o nome tem significado. Ele separa sentido e significado, isto é, “sentido” é reservado para a proposição e “significado” para os nomes que são os últimos elementos simples, da linguagem, da proposição. O nome significa o objeto e o objeto é o seu significado. Não se pode dizer que um nome tenha sentido, só a proposição o pode ter, pois só nela e por ela o nome pode existir.

A partir disso podemos compreender melhor a proposição tal qual fora proposta por Frege. Em 1879, Frege introduziu a noção proposicional, que posteriormente foi desenvolvida por Russell e Alfred N. Whitehead (1861-1947) e é hoje o objeto de um dos capítulos fundamentais da lógica. A função proposicional é uma função de mais variáveis independentes. Ao substituí-las por símbolos denotados obtemos proposições, que são chamadas valores. Por exemplo: “João é mortal” é um valor da função proposicional monádica “x é mortal”. Se a função proposicional é monádica é chamada também um predicado ou uma propriedade; de outra maneira é chamada uma relação (diádica, triádica, n-ádica). Como poderemos notar, ao se definir “função”, faz-se de acordo com uma ou outra das seguintes expressões, ou ambas conjuntamente: Expressão do cálculo ou variável. Nota-se uma oscilação no uso deste termo ao se determinar, por ele, a variável dependente.

Em 1913 Bertrand Russell havia terminado de escrever a parte principal de um livro na qual tratava do tema de sua teoria do conhecimento. Russell encaminhou a obra para que seu

discípulo Wittgenstein desse sua apreciação (RUSSEL, 2003). O discípulo respondeu de forma lacônica e incisiva ao mestre: “Os vícios da teoria do juízo como relação múltipla são insanáveis, porque essenciais” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 53). Russell ao receber o comentário de Wittgenstein diz que, apesar de não compreender o sentido preciso das objeções que fundamentam o veredito, “sente nos ossos” que Wittgenstein está com a razão, porque este deve ter visto algo que ele não viu. Russell deixa de lado esta obra. Mas, nela, Russell havia proposto uma resposta desesperada ao problema que o seguia por anos: definir o conceito de forma lógica, que é o que mais importa à lógica no sentido proposicional. A resposta de Russell a essa questão era a teoria do juízo onde argumentava que “se é o fato do juízo que confere sentido a uma proposição, se é ele que define o complexo cuja existência é a condição de verdade da proposição, deve, então, estar de algum modo envolvida a forma do complexo neste fato. Esta forma nada mais é que a forma lógica da proposição”. Compreendemos que a resposta dada por Russell a essa questão só “escamoteia” e complica mais a definição de forma lógica.

Com Russell desistindo de completar sua obra é Wittgenstein quem assume a condução do enredo. Porém tal enredo começou antes. Russell estava trabalhando em duas linhas de reflexão lógica e filosófica: uma definida pela questão da natureza do sentido proposicional; a outra definida pela questão da natureza da lógica como modo peculiar de conhecimento. Ambas as questões convergiam para a questão da definição do conceito de Forma Lógica.

Para Russell, a tarefa da lógica é fazer o inventário sistemático das formas proposicionais possíveis, e, além disso, estabelecer as leis relativas às propriedades e relações formais das proposições. Por conta dessa tarefa, ele faz seu inventário se basear no que chama de “teoria dos tipos e sobre a enumeração”, que tem como função indicar de que modo, em uma proposição, se articulam os conteúdos dos nomes que nela ocorrem para erguer o sentido proposicional.

A “teoria dos tipos” de Russell tem a seguinte regra: um conceito não pode jamais servir de predicado em uma proposição cujo sujeito seja do tipo igual ou maior do que o próprio conceito. A respeito da teoria dos tipos, Wittgenstein expõe sua opinião no *TLF*, aforismas 5.25 e 5.252, nos quais, comentando a ocorrência da operação, define sua opinião de que a lógica é tautologia (aforisma 4.46). Ou seja, em uma proposição molecular (complexa) cujo valor de verdade é “verdadeiro”, quaisquer que sejam os valores das proposições atômicas (simples) que a compõem, por exemplo, “chove ou não chove”.

Para Russell os nomes na proposição se distribuem em tipos lógicos definidos pelas possibilidades combinatórias compartilhadas por seus elementos. A forma lógica de uma

proposição é definida pelos tipos lógicos dos nomes que nela intervêm e pela maneira que seus significados se articulam para compor o sentido proposicional.

O sentido proposicional pode ser indicado por símbolos lógicos (negação, disjunção, etc.), depois de estabelecida a tipologia lógica dos nomes e dita a significação dos símbolos, o lógico passa à formação das leis que diz se uma proposição é verdadeira logicamente (proposição em que sua verdade é exclusivamente garantida por sua forma. Ex.: “PVNP”, Chove ou não chove), e por fim das inferências logicamente válidas.

Pode-se ver, portanto, que tanto para Russell como para Wittgenstein, a lógica seja a linguagem perfeita e ideal e não tenha em si qualquer função de verdade. As proposições lógicas são verdadeiras independentes das noções de significados e de estado de coisas, porque rigorosamente não falam de nada, pois se referem a qualquer fato que ocorra ou não no universo. As proposições lógicas são verdades vazias, referidas apenas ao próprio uso das convenções lógicas.

Russell acreditava que o sentido de toda proposição, verdadeira ou falsa, só poderia ser um complexo constituído pelos significados de suas partes, porém Russell deixou tal ideia de lado e passou a procurar o porquê da proposição ser mais que um mero agregado de símbolos ou nomes, e que explicação poderia se dar ao conceito de forma lógica, já que não havia conseguido definir o sentido dos nomes na proposição e, portanto a lógica não poderia ser vista como forma de conhecimento, já que nomes são efetivamente como rótulos.

Russell chegou à conclusão através da teoria do juízo, pela qual argumenta que é no momento da afirmação da proposição que quem a formula já emite um juízo. É nesse ponto que Wittgenstein argumenta, acerca da questão do juízo. Até o próprio Russell já havia suspeitado que a sua solução para o problema da forma lógica era inconsistente, e assim Wittgenstein diz que esta teoria de seu professor tem como vício o que parece ser sua maior virtude: “a maneira simples e engenhosa de explicar como os significados das partes de uma proposição se articulam para compor seu sentido sem que dessa articulação resulte o complexo cuja existência a proposição enuncia.” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 51).

É por esse motivo que Wittgenstein acusa a teoria dos juízos de viciosa e causa relações múltiplas que são insanáveis: essa teoria é essencialmente incapaz de prover uma explicação de como o sentido de uma proposição se compõe do significado de suas partes. O juízo causa uma descaracterização na forma lógica da proposição, a qual o juízo deseja conceituar. Portanto Russell não lograra esclarecer o conceito de forma lógica.

Porém Wittgenstein (1994, p. 225) observa que “a lógica deve cuidar de si mesma”. A lógica proporciona o conhecimento das formas, propriedades formais e relações formais de

proposições. As proposições lógicas não descrevem fatos, pois não há fatos lógicos a serem descritos. Então, que conhecimento as proposições podem proporcionar? Wittgenstein esperava que ao encontrar a resposta para conceituar o que é forma lógica encontraria a solução satisfatória para o problema da natureza da lógica.

O fato é que a própria maneira de se apresentar as proposições faz com que seja impossível uma definição de forma lógica, é por isso que a lógica é tautologia, nada nela é casual, a lógica cuida de si própria. As propriedades e relações formais que definem o propósito peculiar da lógica são propriedades e relações internas das proposições. Dizer que P implica Q, quer dizer que P implica logicamente Q dentro da proposição, no seu espaço lógico e seguindo as definições já estabelecidas, fora isso, é impossível se conceber uma forma lógica.

Wittgenstein começa falando sobre forma lógica no aforisma 2.0233 em que apresenta pela primeira vez no *TLF* o conceito de forma lógica e nos aforismas seguintes vai definindo aos poucos o seu conceito, até ligar o conceito de figuração ao conceito de forma lógica; tal relação pode ser apresentada em três pontos:

1º) Wittgenstein diz que “figuramos os fatos” (2.1) e que essa figuração é feita no espaço lógico da proposição (2.11) onde se substituem os objetos do mundo por uma figuração dentro do espaço lógico (2.131) e sendo a própria figuração um fato (2.141).

2º) No aforisma 2.18 Wittgenstein diz que o que a figuração deve ter de comum com a realidade, para poder afigurá-la de algum modo, é a forma lógica, ou o que ele chama de a forma da realidade, portanto “Toda figuração é também uma figuração lógica” (2.182).

3º) Cabe, porém à figuração concordar ou não com a realidade, dizer se é verdadeira ou falsa (2.21).

Na definição de Wittgenstein, portanto, a forma lógica é a forma de se expressar a realidade, o mundo, de forma que se possa vê-los representados no espaço lógico da proposição (3.315) ou como mais precisamente define Wittgenstein, no pensamento (3). Na proposição deve-se usar os símbolos lógicos (sinais) para fazer a figuração (3.327).

Deve-se, entretanto, prestar atenção ao seguinte fato, a proposição não pode representar a forma lógica (4.121) apesar de poder representar toda a realidade, a proposição mostra o que tem sentido, verdade ou não. Mas, a forma lógica só pode ser representada com a proposição fora da lógica (4.12). Por isso tem que ficar fora do próprio mundo, pois a forma lógica é a essência da própria figuração proposicional. Consequentemente, a tautologia lógica não dá conta de si mesma, não podendo representar a forma lógica dentro do espaço lógico. Forma lógica é, deste modo, a figuração lógica da realidade como se apresenta dentro da proposição.

Mas, tratar de Wittgenstein e da filosofia da linguagem leva-nos a outro Wittgenstein. Podemos, assim, sustentar que todo filósofo aponta uma nova direção. Entretanto, apenas Wittgenstein fez isso duas vezes.

Este “outro” é o da obra póstuma *Investigações filosóficas (IF)* lançada pela primeira vez em 1953, fruto de anotações para suas aulas em Cambridge. Ainda que aborde o problema sob outra perspectiva, a questão das *IF* se concentra no âmbito da filosofia da linguagem. As *IF* marcam uma nova fase no pensamento wittgensteiniano que vinha sendo amadurecida desde a década de 20.

Há muitas críticas sobre as *IF*, sobretudo feitas por Russell, para quem o texto não possuía nenhum ensinamento importante. Uma questão domina esse novo póstumo: as duas fases representam etapas distintas ou uma unidade. Um caminho para elucidação da questão perpassa pela introdução da noção de significado das palavras como uso: a) “Pode-se, para uma **grande** classe de casos de utilização da palavra ‘significação’ – se não para **todos** os casos de sua utilização -, explicá-la assim: significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 43, grifo do autor), e “Todo signo **sozinho** parece morto. **O** que lhe dá vida? – No uso, ele **vive**. Tem então a viva respiração em si? – Ou o **uso** é a sua respiração?” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 129, grifo do autor). Logo, seja no *TLP* quanto nas *IF*, permanece o problema fundamental: depurar a linguagem dos erros causados pela metafísica. Em suma, as *IF* destacam a possibilidade de uma multiplicidade de linguagens e descartam a crença na existência de uma linguagem privada, isto é, uma linguagem que tenha inteligibilidade apenas para um único sujeito. O uso das palavras exige, universalmente, que todos as compreendam.

Nesse sentido, a proposta das *IF* é investigar as convenções construídas e operantes na linguagem ordinária – surgimento do argumento da funcionalidade e validade da linguagem vulgar, que supõe a existência de uma gramática natural não subordinada a uma lógica pura. O que deverá resultar numa renúncia à ideia de que a tarefa da linguagem é reproduzir objetos sobre os quais fala, tal como defendia no *TLP*. Nas *IF* Wittgenstein admite que a linguagem seja uma questão do uso de certos sons, o que faz com que exista uma pluralidade de jogos linguísticos, cada qual detentor de regras próprias (WITTGENSTEIN, 1996). Portanto, ressalta-se que a ‘regra’ fundamental de Wittgenstein é de que o uso das palavras impõe que todos as compreendam (WITTGENSTEIN, 1996). Diante disso temos a ideia de uma linguagem privada conflitando com a noção do sentido público da palavra que Wittgenstein defende nas *IF*. Aceitar uma linguagem privada seria o mesmo que admitir que nenhuma palavra pode descrever nossos estados mentais.

Essa visão pode ser encontrada, também, em Benveniste (2005), ao argumentar que a tendência atual entre os linguistas de toda parte é a de sistematizar os processos linguísticos, apresentando as mesmas preocupações, que podem ser sintetizadas em três aspectos: o primeiro é o de determinar qual é a tarefa do linguista, até onde ele quer chegar e qual é o seu objeto de descrição; o segundo se refere ao modo como será feita essa descrição, apresentando-se a necessidade de se forjarem “instrumentos que permitam apreender o conjunto dos traços de uma língua dentro do conjunto das línguas manifestadas e descrevê-los em termos idênticos” (BENVENISTE, 2005, p. 7-8). Há que se identificar o princípio que move tais processos e definições, fato que revela a importância da técnica linguística. O terceiro aspecto se refere à função da linguagem que, seja para satisfazer à ingenuidade do falante, seja para satisfazer ao linguista, caracteriza-se por “dizer alguma coisa” (BENVENISTE, 2005, p. 8). Identificar o que seria exatamente “essa coisa” tem a ver com a significação.

É a partir dessas questões que a linguística começa a se afastar da história e de certa influência da psicologia.

A respeito da linguagem ordinária, a opinião de Benveniste é de que o linguista, interessado em operar com a ‘linguagem ordinária’, buscando explorá-la como um dado, investigando sua estrutura por inteiro, inclui nesse processo a experimentação dos “instrumentos elaborados pela lógica dos conjuntos”, dentro das classes linguísticas que ele próprio determina. Isso ocorre, visando observar se é possível estabelecer, entre essas classes, relações capazes de responder perante a simbolização lógica. Como afirma Benveniste (2005, p. 15),

Ter-se-ia então, ao menos, alguma ideia do tipo de lógica que subentende a organização de uma língua; ver-se-ia se há uma diferença de natureza entre os tipos de relações próprias da linguagem ordinária e os que caracterizam a linguagem da descrição científica; ou, em outras palavras, como a linguagem da ação e a da inteligência se comportam em relação uma com a outra.

A linguagem não tem uma essência; por isso, nas *IF* Wittgenstein desenvolve a teoria de que o sentido de uma palavra deve ser buscado na forma como ela é empregada, ao invés de se localizar nas relações que ela mantém com um objeto (WITTGENSTEIN, 1996). Daí a necessidade de se investigar as formas primitivas de utilização das palavras como aquelas que são empregadas pelas crianças quando aprendem a falar.

Se no *TLP* as palavras articuladas em proposições descrevem fatos como quadros, nas *IF* elas são ferramentas, utensílios. Tanto que, “é interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 36). O significado de uma palavra é, portanto, seu uso na língua. Como isso se dá? O significado de uma palavra depende de sua conexão proposicional ou denotação (WITTGENSTEIN, 1996). Logo, a linguagem se realiza em distintos e múltiplos jogos.

Para Wittgenstein, jogos de linguagem são modelos reduzidos mediante os quais são mostrados modos bastante simplificados de funcionamento da linguagem. Consequentemente, são as diversas maneiras de se usar a linguagem adotando-se regras próprias (WITTGENSTEIN, 1996). Com a ideia dos jogos de linguagem, o filósofo abandona a tese do atomismo lógico do *TLP*, destacando o primado da linguagem sobre as palavras (WITTGENSTEIN, 1996.). A linguagem, portanto, se renova por meio do aparecimento progressivo e contínuo de novos jogos.

Benveniste também contribui para essa visão de jogos de linguagem. Para ele, a linguagem também pode se estruturar como ‘jogo’, ou seja, como um conjunto de ‘figuras’ resultantes das relações entre elementos constantes.

A linguística tornar-se-á então a teoria das combinações possíveis entre esses elementos e das leis universais que as governam. Vê-se ainda como possível um estudo da linguagem enquanto ramo de uma semiótica geral que cobriria ao mesmo tempo a vida mental e a vida social. O linguista terá então que definir a natureza própria dos símbolos linguísticos com a ajuda de uma formalização rigorosa e de uma metalíngua diferente. (BENVENISTE, 2005, p. 18).

Enfim, como afirma Benveniste, não há como se dizer que esta enumeração seja exaustiva, embora se possa afirmar que talvez surjam outras concepções. O que não podemos negar é a existência de um ponto comum entre todas as discussões apresentadas: a determinação do objeto e a natureza do método. É inegável que a linguística adquiriu um *status* de ciência, não uma ciência de fatos empíricos “mas ciência das relações e das deduções, reencontrando a unidade do plano dentro da infinita diversidade dos fenômenos linguísticos”. (BENVENISTE, 2005, p. 18).

Benveniste tem uma formação filológica. Ele conhecia muitas línguas, o que vamos mostrar no capítulo de comparação nesta tese. Como ele viveu no auge estruturalista, ele acaba oscilando entre a filologia e o estruturalismo. Por conta disso seu texto apresenta

ambiguidades, o que o levou a não criar teoria nenhuma, o que faz com que Culioli o critique no capítulo da TOPE. A seguir mostramos, então, uma colocação sobre língua que é do seu momento de indefinição/divisão, no qual ele traz a língua do estruturalismo, lembrando que em outros momentos ele se posiciona de forma diferente. No dizer de Benveniste (2005, p. 8):

Se a ciência da linguagem deve escolher os seus modelos, será nas disciplinas matemáticas ou dedutivas que racionalizam completamente o seu objeto, reconduzindo-o a um conjunto de propriedades objetivas munidas de definições constantes. Isso quer dizer que se tornará cada vez mais ‘formal’, pelo menos no sentido de que a linguagem consistirá na totalidade das suas ‘formas’ observáveis. Partindo-se da expressão linguística nativa, procede-se, por meio de análise, a uma decomposição estrita de cada enunciado nos seus elementos, e depois, por análises sucessivas, a uma decomposição de cada elemento em unidades cada vez mais simples. Essa operação terá por fim separar as unidades *distintivas* da língua, já que se encontra aqui uma mudança radical do método.

Nesse sentido, a linguagem é histórica. A consequência disso é que a atribuição de um nome às coisas é um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1996). O uso é, então, o que determina o significado das palavras, como as ferramentas de um operário (WITTGENSTEIN, 1996). A postura de Wittgenstein é a de afastamento da definição ostensiva (WITTGENSTEIN, 1996). As definições ostensivas, simplesmente, não existem. São decorrência de erros dos filósofos, que se preocupam com o que não existe, por acreditarem em uma essência da linguagem, em algo encoberto por ela. Há apenas, portanto, perplexidades. Por isso, o fascínio que os indivíduos sentem pelos assuntos filosóficos tem sua origem na luta contra os limites da linguagem. Trata-se de uma luta sem sentido, haja vista que a filosofia somente ensina ao indivíduo o modo de ver os assuntos filosóficos – não lhe cabe, nem ela pode, explicar nada. Tanto que, “a filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 67). A linguagem é a origem das confusões filosóficas (WITTGENSTEIN, 1996). Por essa razão, a filosofia deve ser uma atitude de combate.

Enfim, para resistir ao encantamento produzido pela linguagem, Wittgenstein sugere o retorno ao fenômeno linguístico, o que faz que a filosofia tenha um objetivo terapêutico, uma vez que ela nos cura de falar sem sentido. Há aí, então, uma crítica radical à metafísica como doença; o filósofo, em sua autoterapia, deve iluminar e superar essa patologia: “qual o seu objetivo em filosofia? – Mostrar à mosca a saída do vidro” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 109).

Destacamos nesse tópico 3.2 a importância/representatividade da lógica para nossa pesquisa, especialmente na fase inicial. As colocações filosóficas, em especial de Kant e de

Wittgenstein, apresentam o papel exercido pela lógica filosófica enquanto meio questionador. Ao observarmos alguns princípios lógicos do raciocínio, no exercício da razão, nossa investigação, que, em um momento posterior, assumiu uma abordagem semântica enunciativa, escorou-se na TOPE para compreender o movimento de linguagem feito pelas sentenças comparativas envolvendo as operações de linguagem e o sujeito (enunciador e/ou coenunciador), no momento de se estabilizar a significação. Isso quer dizer que a lógica funcionou como um meio alavancador na busca de respostas para nossa indagação, porém, sem conseguir dar conta, sozinha, de esclarecer os sentidos produzidos pelos enunciados trabalhados nesta pesquisa com a denominação de complexos.

A seguir, faremos uma abordagem do quadro semântico pelo seu caráter imprescindível às nossas análises.

3.3 Semântica

Em 1883, Michel Bréal (apud TAMBA-MECZ, 2006) lançou a ideia que considerava o sentido um elemento puramente linguístico, assim como as formas sonoras. Tal ideia tornou-se desenvolvida no *Ensaio de Semântica* (ciência das significações) publicado em 1897, no qual Bréal (apud TAMBA-MECZ, 2006) definiu semântica como **a ciência das significações linguísticas**.

Tamba-Mecz (2006) apresenta em sua obra uma evolução histórica da semântica, mostrando os limites e as modalidades possíveis de uma análise do sentido linguístico. Passa pelas unidades e estruturas semânticas próprias às línguas, identificadas como sistemas de forma que marcam os sentidos, até chegar às conexões entre formas e sentidos nas línguas.

Por fim, dois tipos de abordagens semânticas das línguas são sugeridos pela estruturação linguística do sentido: (i) uma que se volta para a compreensão e formulação das significações no quadro da palavra e da frase; (ii) e a outra, de cunho interpretativo, apoia-se nos dispositivos linguísticos de encadeamento, de progressão e de coerência para viabilizar a compreensão de enunciados sequenciais.

De acordo com Tamba-Mecz, o conceito de **aceitabilidade** foi buscado para definir a ordem propriamente semântica da frase. Primeiramente, é preciso examinar se uma frase é ou não interpretável para recusá-la ou aceitá-la do ponto de vista semântico.

Ora, se por “interpretação” se entende “inteligibilidade”, vários outros fatores, afora as estruturas semânticas da frase, entram em jogo: relações inter-enunciativas (ironia, subentendidos, “conotações”), dados contextuais (as “frases” que cedem ou precedem frequentemente ajudam na

“compreensão” de uma frase particular), dados situacionais, referenciais etc. (TAMBA-MECZ, 2006, p. 141).

Alguns linguistas, como R. Martin ou G. Kleiber (1980, apud TAMBA-MECZ, 2006) limitaram a aceitabilidade à semanticidade fecundada a partir da “verdade lógica”, como uma interpretabilidade que se submete a normas determinadas por um número limitado de regras semânticas.

A semântica, sob a ótica de Rector e Yunes (1980), se divide, de modo tradicional, em filosófica, geral e linguística. Isto se justifica pelo fato de os semanticistas se beneficiarem de outras ciências interdisciplinares, como a Filosofia e a Psicologia, e vice-versa. A filosofia passa a interessar-se por problemas de significação e de sintaxe e com isto surge a semântica filosófica, também conhecida como a lógica do signo, que estuda a linguagem como instrumento do conhecimento. Esta disciplina tem como escopo livrar o pensamento do condicionamento social e construir sistemas de signos originais, dando maior precisão à estrutura e ao mecanismo da significação, mostrando a originalidade da linguagem e sua verdadeira função.

A semântica geral do signo estuda os princípios que regem a comunicação humana. Ela pretende ser uma aplicação de métodos, hábitos e pontos de vista da ciência aos problemas vivenciais diários, isto é, do ponto de vista behaviorista, integrada ao comportamento humano. Para Korzybski (1941 apud RECTOR; YUNES, 1980), trata-se, sobretudo, de uma técnica psicoterápica que engloba tudo, de uma dor estomacal a um conflito social, desde que, expressos, racionalizados através das palavras. Seu intento é estabelecer uma teoria sobre a relação entre homem e cultura.

E a semântica linguística, entendida por alguns especialistas também como teoria da informação, tem o objetivo de estudar a função e a natureza das palavras no processo da comunicação linguística, atendo-se ao sistema linguístico em si mesmo.

A melhor compreensão de fenômenos semânticos é alcançada a partir de esforços de uma cooperação sistemática, que envolvem dados filosóficos, psicológicos, linguísticos e de qualquer outra natureza. Isso podemos verificar em Guiraud (1975, p. 116), ao dizer que “[...] a ‘semântica geral’ une-se à ‘semântica filosófica’ para constatar a autonomia da linguagem social em face da lógica e a existência de uma ‘lógica da linguagem’ ligada à natureza particular do processo semântico no nível da comunicação social.”

Quando nos situamos no campo da semântica e da interpretação dos sentidos, é conveniente inserirmos uma análise a respeito da simbolização, cujo aporte teórico nos é fornecido por Benveniste.

Não há dúvida de que a linguística, hoje, ao suplantando os próprios métodos, retorna ao seu início, ao tempo da linguística comparativa. Porém, ela caminha por vias diferentes, muito mais científicas, ocupando-se dos fundamentos em detrimento das origens. Esses fundamentos estão relacionados ao simbólico da língua e ao poder de significação desse simbólico, nos remetendo ao fato de que a língua é o lugar do sentido.

“Todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico”, argumenta Benveniste (2006, p. 25). Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura. Sendo assim, necessitamos identificar e decompor os elementos significantes da nossa cultura, mas isso implica “uma capacidade de observação que é muito rara” (BENVENISTE, 2006, p. 25).

Ver-se ia, então, que há como uma semântica que atravessa todos estes elementos de cultura e que os organiza – que os organiza em vários níveis. Há em seguida a maneira pela qual estes elementos se comandam na sua valorização, a predominância que se dá a certas imagens hoje: a hierarquia que se estabelece entre valores novos. (BENVENISTE, 2006, p. 25).

Uma explicação de propriedades semânticas requer mais do que a análise do sentido das palavras apenas, isto é, para que se entenda o sentido de uma sentença e suas relações semânticas com outras expressões, é preciso saber não só o significado de suas unidades léxicas, mas também como estas se relacionam – a dependência da estrutura sintática da sentença. Sentenças com estrutura superficial (ES) diferentes podem ter a mesma estrutura profunda (EP) e são estas as relações sintáticas primordiais para a semântica, como demonstra a teoria gerativo-transformacional, assim como a teoria culioliana.

Para Bierwisch (1970 apud LOPES, 1977), a análise semântica de uma dada língua deve explicar como as frases desta língua são compreendidas, interpretadas e relacionadas aos estados, processos e objetos do universo. Deve dar conta de sentenças anômalas, de sentenças contraditórias, de sentenças semanticamente ambíguas (ex.: João alcançou o trem atrasado. João estava atrasado/O trem estava atrasado), de paráfrases (ex.: A agulha é muito curta/ A agulha não é suficientemente comprida), e de sentenças sinônimas (ex.: Muitos dos estudantes foram incapazes de responder a sua pergunta/Somente alguns estudantes compreenderam a sua pergunta). Neste último exemplo, temos um caso de pressuposição, no qual a segunda

frase antecede a primeira. O fato de que eles tenham respondido pressupõe que eles entenderam.

Esses tipos de movimentos semânticos e interpretativos também são feitos pela teoria culioliana por meio de construções metalinguísticas dos enunciados montados e desmontados, plasticamente, via paráfrases. Enquanto as paráfrases encontram-se num plano linguístico, as operações de linguagem realizam-se, também, num plano epilinguístico, trabalhando com enunciados contextualmente aceitáveis e inaceitáveis, com o propósito de desambiguar o enunciado naquele contexto. A plasticidade do ato enunciativo, portanto, é representada por esse movimento de ir e vir para conseguir a estabilização de sentido contextual.

Ducrot (1987) parte do ato da enunciação e não do enunciado para fazer suas análises semânticas. Ele afirma que, na verdade, não existe nenhum enunciado que aconteça fora de um contexto. Um enunciado pode apresentar um contexto de dimensões muito reduzidas, mas ele sempre vai ter um contexto. Para ele, a descrição semântica de uma língua constitui um conjunto bem heterogêneo, visto que, além de fatores linguísticos, ela inclui fatores sociológicos, psicológicos e todos os fatores que participam de uma dada circunstância na qual um enunciado se manifesta. Ele crê, também, que não podemos descartar nenhum desses fatores já que, em última instância, eles são os responsáveis pela leitura plural de uma frase, mesmo em contextos próximos.

Também aqui podemos acrescentar a contribuição de Benveniste (2005). Este linguista diz que, dentro da linguística moderna, passou-se a considerar a estrutura como elemento essencial. Especialmente na Europa, a estrutura é entendida como “o arranjo de um todo em partes e a solidariedade demonstrada entre as partes do todo, que se condicionam mutuamente; para a maioria dos linguistas americanos, será a distribuição dos elementos, tal como se verifica, e a sua capacidade de associação ou de substituição.” (BENVENISTE, 2005, p. 9). É por essa razão que ‘linguística estrutural’ remete a diferentes interpretações.

Como diz Benveniste (2005, p. 9-10),

Um estado de língua é antes de tudo o resultado de um certo equilíbrio entre as partes de uma estrutura, equilíbrio que, porém, não chega jamais a uma simetria completa, provavelmente porque a dissimetria está inscrita no próprio princípio da língua em decorrência da assimetria dos órgãos fonadores. A solidariedade de todos os elementos faz com que cada incidência sobre um ponto atinja todo o conjunto das relações e produza, mais cedo ou mais tarde, um novo arranjo.

3.3.1 Estrutura Social e Estrutura Linguística

Meillet escrevia, em 1906: “Cumprirá determinar a que estrutura social corresponde uma certa estrutura linguística e como, de maneira geral, as mudanças de estrutura social se traduzem por mudanças de estrutura linguística” (apud BENVENISTE, 2005, p. 15). Porém, esta proposta acabou acarretando dificuldades, já que, na tentativa de comparar a língua e a sociedade, surgiam discordâncias. Podem existir línguas heterogêneas em sociedades de cultura semelhante, do mesmo modo como línguas vizinhas talvez sirvam para expressar culturas totalmente dessemelhantes. Além disso, diz Benveniste, ocorrem problemas em relação à análise da língua, tendo a cultura, de um lado, e a “significação”, de outro. Sem querer desmoralizar a visão de Meillet, argumentando ser ela irrealizável, Benveniste aponta que “o problema consistirá antes em descobrir a base comum à língua e à sociedade, os princípios que regem essas duas doutrinas, definindo-se primeiro as unidades que, numa e noutra, se prestariam à comparação, ressaltando-lhes a interdependência.” (BENVENISTE, 2005, p. 16).

Lakoff (1969 apud GALMICHE, 1975) fez um esforço para demonstrar que os progressos conseguidos no campo da investigação lógica pelos semanticistas gerativos abrem novas possibilidades, e que a pesquisa linguística a partir dali não poderia mais caminhar sem estudos lógicos aprofundados. Isso quer dizer que a gramática de uma língua só será capaz de gerar frases gramaticais nessa língua se ela conseguir religar tais frases às suas “formas lógicas”.

Este autor não se satisfaz apenas em demonstrar a indissociabilidade do estudo linguístico das pesquisas lógicas, como também propõe hipóteses concretas fundamentadas em observações linguísticas. Dessa forma, ele consegue agrupar alguns fenômenos que parecem não ser explicáveis sem a ajuda de noções vindas dos tratados da lógica – isto é, processos que permitem definir uma axiomática. As “equivalências semânticas” são capazes de exemplificar tal caso, como as atividades de linguagem, na égide da TOPE, acionadas pelo processo de parafraseagem.

Para Galmiche (1975) os trabalhos da lógica se desenvolveram, lado a lado com o progresso da linguística, aproximando-se das preocupações linguísticas. Em especial, isso se refere à lógica Modal ou lógicas plurivalentes – são sistemas que não se restringem só aos critérios de “verdade” e de “falsidade”, mas que permitem também fazer cálculos sobre valores como “provável, possível, necessário, obrigatório, etc.” e que, além disso, permitem incorporar noções de “interrogação, ordem, tempo”, etc.

Para Culioli, a modalidade e o aspecto não vão sendo acoplados à representação, pois, na verdade, eles fazem parte da natureza da representação o tempo todo. Na teoria culioliana, não há um conteúdo de pensamento separado da modalidade/aspecto. O sujeito, portanto, é quem estabelece a guia enunciativa, visto que projeta o enunciado, ao fazer escolhas lexicais e sintáticas, sendo, ao mesmo tempo, projetado por ele.

As lógicas citadas por Galmiche são, de formas aproximadas, tratadas por Culioli como operações enunciativas – enquanto categorias de tempo, aspecto, modalidades, localização, determinação e negação – em seu estudo teórico com o propósito de dar clareza à significação enunciativa de certos enunciados. E, com esse objetivo, dedicamos o próximo capítulo à TOPE, pivô do nosso aporte teórico.

4 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE)

4.1 Introdução

Neste capítulo aprofundamos nos estudos da TOPE, recortando-a nos tópicos conceituais mais relevantes para a nossa pesquisa, já que essa teoria nos fundamenta argumentativamente para darmos conta de explicar os movimentos feitos pela linguagem nos enunciados comparativos. Inicialmente, esses enunciados foram denominados de lineares e de complexos por conta de uma falta de lógica semântico-gramatical dos complexos em relação aos lineares.

Antoine Culioli desenvolveu, em seus trabalhos, uma linguística da enunciação, até certo ponto influenciado por Émile Benveniste. Ao longo dos anos seus estudos foram tomando forma sob a teoria hoje conhecida como Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE. É sobre essa teoria que passamos a nos debruçar.

Na TOPE temos o sujeito como enunciador e coenunciador dentro do processo de enunciação na busca da significância. Essa teoria parece-nos dar conta de segmentar nosso objeto de pesquisa e nos conduzir a uma nova investigação: aquela que explica a significação linguística na enunciação, recorrendo ao léxico e à gramática. Apesar da lógica matemática estabelecida pelas estruturas gramaticais do grau comparativo, o campo da significação é atingido pela cadeia internalizada da representação, referenciação e regulação que a linguagem nos oferece.

A partir da TOPE, tornou-se possível, para nós, operar os enunciados complexos em movimentos semânticos cujas propriedades léxico-gramaticalmente opostas permaneciam dentro do mesmo domínio nocional. Isso nos levou a concluir que a falta de lógica identificada naqueles enunciados, na fase inicial da pesquisa, era “aparente”.

Como nos diz Rezende (2000, p. 2), “o conceito de linguagem, enquanto atividade de representação (psicológico), referenciação (sociológico) e regulação (psicossociológico) é sinônimo de reflexão, cognição, pensamento e se constitui na porta de entrada para a reflexão interdisciplinar”.

O conhecimento dessas noções teóricas da TOPE levou-nos a compreender a linguagem como uma atividade de (re)construção que se realiza por meio de operações resultantes da produção de enunciados num determinado momento (tempo), num determinado lugar (espaço), por um determinado (co)enunciador (sujeito), o qual (re)constrói significações por meio da (re)interpretação da realidade extralinguística (física, cultural e psíquica). Para

Culioli (1976), a atividade de linguagem caracteriza-se pela capacidade humana de construir representações mentais baseadas nos universos extralinguístico e linguístico que dão origem às noções, as quais são eixos de propriedades físico-culturais, com suas propriedades particulares; de construir referências entre elementos do domínio linguístico e elementos do domínio extralinguístico. E, finalmente, de construir uma atividade de regulação caracterizada por aproximações das representações dos sujeitos enunciantes por meio das referências construídas por cada um, enquanto agente enunciantes e coenunciante.

Podemos ilustrar as referidas operações de linguagem acima com um dos enunciados que analisamos no capítulo de análises, desta tese, (vide p. 143-144): *Sua doença era muito mais grave do que pensávamos a princípio*, da gramática *Intermediate* (2008).

- Representação – visão de mundo: o que se entende por doença.
- Referenciação – linguístico x extralinguístico: reconhecimento do conceito *grave/serious* enquanto aplicável a este enunciado.
- Regulação – equilíbrio ou ajuste intersubjetivo: A doença era séria antes. A doença evolui em grau de seriedade. O que faz com que a importância e a seriedade com a qual se deve tratar uma doença se enquadrem nos referenciais de doença que estão disponibilizados para o interlocutor.

A seguir buscamos refletir acerca do conceito de linguística a partir de Saussure, passando por Benveniste até chegar a Culioli, historicamente falando, e dos estudos realizados em torno da definição de seu objeto de análise e dos métodos mais recentemente adotados por essa disciplina, com base na visão de Antoine Culioli.

4.2 A linguística (Saussure → Benveniste → Culioli)

Ferdinand de Saussure contribuiu para com os estudos ligados à linguística, trazendo-nos a consciência de que a linguagem só funciona em razão de sua natureza simbólica. Os estudos saussureanos contribuíram para a tendência atual, no sentido de que a linguística passe a ser considerada como ciência, já que tem os atributos da coerência, da autonomia e tem, atualmente, um objeto definido. Essa atual tendência a se visualizar a linguística como ciência decorre, sobretudo, do rigor que é empreendido por essa disciplina, na descrição dos seus métodos. Trata-se de um rigor que impõe a mudança de atitude em relação ao objeto de estudo, no sentido de torná-lo formal. É nesse aspecto, em particular, que a influência de Saussure se faz presente (BENVENISTE, 2005).

Toda a linguística moderna se apoia no curso publicado por Bally e Sechehaye, baseado nos princípios dados por Saussure, entre 1907 e 1911. Eram ensinamentos desde os tempos da juventude de Saussure, em Paris, incluindo aulas de gramática comparada, grego, latim, germânico. Já nessa época, Saussure demonstrava sua obsessão por encontrar respostas sobre o valor da língua e aquilo que a distingue “de qualquer outro objeto de ciência” (BENVENISTE, 2006, p. 15).

Mesmo a linguística americana, embora resultante de reflexão independente, acabou sofrendo alguma influência das noções saussureanas, como podemos observar em Bloomfield, que conhecia e valorizava tais noções. Porém, a formação de Sapir, linguista e antropólogo americano, ocorreu de modo diferente, apesar de ter ele reconhecido “a distinção entre os fonemas e os sons, algo que corresponde razoavelmente à distinção saussureana entre a língua e a fala” (BENVENISTE, 2006, p. 15).

Observaram-se orientações muito diferentes na tentativa de se formular a linguística como ciência, buscando definições e uma estrutura orgânica a ela relacionada. De um lado, ressurgiu o estruturalismo, que já vinha sendo considerado ultrapassado por alguns. Por outro lado, Chomsky se dirige contra o estruturalismo, abordando os fatos linguísticos de modo bem inverso (BENVENISTE, 2006).

O que Saussure faz é sondar a natureza da linguagem e quanto mais o faz, mais insatisfeito se torna com as noções observadas. Passa a buscar então, como num desvio, estudos do tipo etnolinguístico, sendo, todavia, sempre reconduzido a sua obsessão original. Esse drama de Saussure acaba por transformar a linguística: “as dificuldades contra as quais se choca sua reflexão forçá-lo-ão a forjar as novas dimensões que ordenarão os fatos de linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 41). Todas as suas reflexões o fazem entender que “estudar uma língua leva inevitavelmente a estudar a linguagem”. A primeira tarefa é a de mostrar ao linguista o seu próprio papel, quais são as tarefas e operações iniciais inconscientes a que ele se entrega ao abordar os dados linguísticos.

O que ele busca realmente é “garantir os fundamentos da linguística” (BENVENISTE, 2005, p. 42), ilustrando bem a realidade extralinguística, na colocação a seguir:

Acolá há coisas, há objetos determinados, que temos a liberdade de considerar através de prismas diferentes. Aqui, há em primeiro lugar prismas, exatos ou falsos, mas apenas prismas, com a ajuda dos quais se criam secundariamente as coisas. Acontece que essas criações ou correspondem a realidades quando o ponto de partida é exato ou não correspondem, no caso contrário; mas nos dois casos coisa nenhuma, objeto nenhum é determinado por um instante em si. Nem mesmo quando se trata do fato mais material, mais evidentemente definido em si na aparência, como

seria uma sequência de sons vocais [...] Em outros domínios, pode-se falar das coisas através deste ou daquele prisma, com a certeza de encontrar um terreno firme no próprio objeto. Em linguística, negamos em princípio que haja objetos dados, que haja coisas que continuem a existir quando se passa de uma ordem de ideias a outra e que seja possível, conseqüentemente, permitir-nos considerar ‘coisas’ em várias ordens, como se fossem determinadas por elas mesmas (SAUSSURE, 1954, apud BENVENISTE, 2005, p. 42-43).

Quando Saussure busca mostrar ao linguista o que ele faz, trata-se de uma tentativa de apontar o erro cometido pela doutrina ao estudar a linguagem “como uma coisa, como um organismo vivo ou uma matéria que se analisa por uma técnica instrumental, ou ainda como uma criação livre e incessante da imaginação humana”. É preciso voltar aos fundamentos, descobrir esse objeto que é a linguagem, a que nada pode ser comparado (SAUSSURE, 1954, apud BENVENISTE, 2005, p. 43).

O que há de essencial na doutrina saussureana é algo que pressupõe “uma intuição total da linguagem”, não só porque contém o conjunto de sua teoria como também pelo fato de abarcar seu objeto na totalidade. Trata-se de um princípio pelo qual “a linguagem é sempre vista como um objeto duplo formado de duas partes cada uma das quais não tem valor a não ser pela outra” (SAUSSURE, 1954, apud BENVENISTE, 2005, p. 43). Ou seja, tudo o que se faz em linguagem deve ser visto como um duplo; há sempre uma dualidade opositiva, em suas tradicionais dicotomias (língua x fala; som x sentido; sincronia x diacronia; etc.).

Culioli (1999a) refere-se a Benveniste em sua obra como sendo o linguista que colocou, de maneira clara, que o objeto da linguística seria a relação entre linguagem e língua, embora com uma teoria inconsistente, porque ele não modeliza, nem cria conceitos. Assim, ele já observara que a linguística tinha dois objetos: linguagem e língua, constituindo-se como ciência desses dois objetos. Uma distinção essencial que os linguistas não faziam, reconhecendo que a linguagem, enquanto faculdade humana, característica universal e imutável do homem, é diferente das línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais a linguagem se realiza.

Dessa forma, observamos que, ainda hoje, a distinção entre língua e linguagem não é bem nítida. A língua está ainda inserida na tradição linguística e a linguagem ficou por conta dos filósofos e psicólogos. O conceito de linguagem surge via interacionismo e via psicolinguística, mas no momento de se fazer análises ele desaparece ou se perde.

Culioli ainda coloca que a linguagem não é um objeto teórico acessível à observação e coextensivo a suas realizações particulares que são as línguas. Só se pode apreender a

linguagem por meio das diversidades das línguas, graças a uma teoria da observação e da generalização.

O sujeito, tanto para Benveniste quanto para Culioli, é soberano nas escolhas lexicais enunciativas e na determinação da orientação semântica do enunciado. Benveniste vê o recurso da enunciação como ato individual de utilização da língua em funcionamento, portanto, o locutor mobiliza a língua por conta própria e sua relação com ela “determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Apesar de esse processo se realizar sob vários aspectos, Benveniste considera importante apontar apenas três deles.

O primeiro destes aspectos é o da realização vocal da língua, isto é, relaciona-se ao âmbito da fonética. Para Benveniste, os sons que emitimos e percebemos, sejam eles parte de um idioma particular ou mesmo estudados nas suas diferentes manifestações “como processo de aquisição, de difusão, de alteração”, são sempre advindos de atos individuais surpreendidos comumente pelo linguista numa produção nativa, no ato da fala.

Embora busquemos eliminar ou atenuar os traços individuais ocorridos na enunciação, seja pelo recurso da observação de sujeitos diferentes ou pela multiplicação dos registros, sabemos que “para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente e que a noção de identidade não é senão aproximativa, mesmo quando a experiência é repetida em detalhe. Estas diferenças dizem respeito à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

O segundo aspecto é o do mecanismo da produção, que pode ser entendido como processo de semantização. Como a enunciação implica a conversão individual da língua em discurso, um problema que surge é o de se perceber o modo como o “sentido” é formado por meio de palavras e até que ponto se pode fazer distinção entre essas duas noções, bem como o modo de descrição da interação entre elas. Portanto, é a semantização que se localiza no centro deste mecanismo de produção e é ela que nos remete “à teoria do signo e à análise da significância” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

As formas linguísticas do processo de enunciação se diversificam e se engendram; e cabe à “gramática transformacional” codificá-las e formalizá-las para então inferir um quadro permanente. Além disso, com base numa teoria da sintaxe universal, essa mesma gramática propõe que nos remetamos “a uma teoria do funcionamento do espírito” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

O terceiro e último aspecto do processo de enunciação consiste na definição do enunciado no quadro formal de sua realização. Benveniste tenta esboçar no interior da língua “os caracteres formais da enunciação” com base na manifestação individual por ela

atualizada. Estes caracteres formais são, na opinião de Benveniste, alguns “necessários e permanentes”, e outros “incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 2006, p. 83), o que podemos chamar de “invariantes” e de “variantes linguísticas”, respectivamente, de acordo com Culioli.

Na enunciação, diz Benveniste, é o próprio ato que deve ser considerado, as situações em que ele é realizado e os instrumentos que propiciam sua realização. O locutor/sujeito é o primeiro parâmetro a ser introduzido no ato individual de utilização da língua, de acordo com as condições estabelecidas para a enunciação. “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua”. Após a enunciação, ocorre a efetuação da língua no momento discursivo, emanada de um locutor, sob uma forma sonora que é transmitida a um ouvinte e que, em consequência, dá origem a uma nova enunciação, em retorno. (BENVENISTE, 2006).

A enunciação, vista como realização individual, pode ser definida em relação à língua como um processo de apropriação, já que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e marca sua posição de falante pela utilização de determinados índices e procedimentos (BENVENISTE, 2006). Imediatamente após a enunciação, o locutor instaura a existência de um outro diante dele, não importando o grau de presença atribuída por ele a esse outro. (BENVENISTE, 2006).

No ato de enunciação, emprega-se a língua com a finalidade de expressar “uma certa relação com o mundo”. Isso se dá porque o locutor, na mobilização e apropriação da língua, busca referir, por meio do discurso e visando alcançar o outro, “a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor. A referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Para Benveniste (2006), estas condições, embora regentes de todo o mecanismo da referência dentro do processo de enunciação, eram ainda pouco exploradas. A TOPE chega, com Culioli, para explorar e revelar essas condições de referência. Um dado constitutivo da enunciação é a introdução daquele que fala em sua fala. Cada momento discursivo constitui “um centro de referência interno”, por intermédio do locutor (eu comigo mesmo). Essa constante relação do locutor com sua enunciação constitui uma descrição que se aplica a um fenômeno linguístico bem conhecido quanto ao uso encontrando análise teórica na TOPE.

Emergem desses estudos, num primeiro momento, os índices de pessoas, como a relação entre eu e tu, que não é produzida senão com base na e pela enunciação; o eu aponta o indivíduo de quem parte a enunciação e o tu denota o outro, aquele que se faz presente pela elocução. Num segundo momento, emergem os índices de ostensão, ou seja, que servem para

apontar, localizar, designar o objeto, como: este, aqui etc. (BENVENISTE, 2006). Ocorre um terceiro momento referente à enunciação, que revela a existência de um paradigma: o das formas temporais determinadas em relação ao EGO, considerado “centro da enunciação”, fazendo parte deste “aparelho necessário” os ‘tempos’ verbais, cujo ‘presente’ ou forma axial “coincide com o momento da enunciação.” (BENVENISTE, 2006, p. 85).

É necessário meditarmos a respeito da relação entre a enunciação e o tempo, perguntando-nos qual é seu fundamento.

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque [...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual, senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. (BENVENISTE, 2006, p. 85).

Para Benveniste, o enfoque saussureano trouxe como novidade a tomada de consciência de que “a linguagem em si mesma não comporta nenhuma outra dimensão histórica, de que é sincronia e estrutura, e de que só funciona em virtude de sua natureza simbólica” (BENVENISTE, 2005, p. 5).

A justificativa para essa visão está tanto no caráter dos elementos que compõem a língua, em certo momento, como nas relações estruturais existentes entre esses elementos. A partir de Saussure, a diacronia é reestabelecida legitimamente como uma sucessão de sincronias, ressaltando-se, desde então, a relevância “da noção de sistema e da solidariedade restaurada entre todos os elementos de uma língua” (BENVENISTE, 2005, p. 5). Esse é o início da visão da linguística como ciência, justificando-se pela sua coerência, autonomia e pelos objetivos a ela atribuídos.

A ampliação do horizonte dos linguistas faz com que se percebam todas as línguas com iguais direitos de representação da linguagem. Pesquisas com as mais antigas línguas apontam-nas como tão completas e não menos complexas que as línguas atuais, revelando que até mesmo nas línguas mais primitivas ocorre uma organização tão diferenciada quanto sistemática. As dificuldades de descrição completa de uma língua sempre foram evidentes, constatando-se o quanto podem ser enganadoras determinadas “analogias de estrutura descritas por meio dos mesmos termos” (BENVENISTE, 2005, p. 6).

Numa síntese de seu trabalho, Culioli aponta sua tentativa de delimitar e não apenas definir o conceito atual de linguística. Ele se dedica à análise do objeto que dá fundamento à linguística, bem como determinadas questões ligadas ao método, buscando verificar sua influência no campo do desenvolvimento da linguística e até onde vai essa influência.

Após a segunda guerra mundial, a organização da linguística se deu sob o suporte de uma herança, como a da influência saussureana, por exemplo, cujo objetivo era o estudo da língua como domínio idealizado, baseado em línguas específicas. Paralelamente, a linguística se organizava, também, com base no desvio, que contribuiu para que o domínio se completasse por meio de adjunções heterogêneas, em relação ao núcleo inicial.

Desde então, um vasto número de pesquisas e disciplinas carregadas de um *status* duvidoso passou a fazer parte das ciências da linguagem. Assim surgiu, por exemplo, a psicolinguística, nos anos sessenta, ligando a psicologia e a linguística, de modo especial a psicologia cognitiva, sobretudo a genética. Também surge a sociolinguística, com seu setor pouco estruturado, entremeando diversas pesquisas como “[...] as línguas em contato, creolização, pidginização, ‘legalização linguística’ etc. até a planificação linguística, a alfabetização”³¹ (CULIOLI, 1990, p. 10, tradução nossa). Nesse período, a psicolinguística e a sociolinguística se decompõem. Por outro lado, a análise do discurso se cruza com a filosofia da linguagem, a pragmática, a argumentação e a antropologia cultural, incluindo-se nesta última a etnolinguística, já bastante antiga, no dizer de Culioli.

É também na mesma época que se desenvolve a linguística aplicada, setor que compreende, de um lado, a linguística aplicada à didática das línguas, de outro lado, o tratamento automático das línguas (e, particularmente, a tradução automática), enfim, a linguística aplicada à patologia da linguagem. O problema relativo à articulação, nesse processo evolutivo, era colocado entre dois polos:

[...] de um lado, uma pesquisa que tratava das línguas na sua especificidade e com sua configuração própria; de outro lado, uma pesquisa que tratava da configuração ela própria (que se tratava de atividade de representação, referenciação, regulação, apreendida dentro de sua gênese, seu funcionamento normal ou perturbado, em um meio dado (uma classe, por exemplo), com um objetivo finalizado (assim, dentro do tratamento automático) graças aos sistemas de representação diferentes dos da primeira língua (metalíngua, língua estrangeira, linguagem máquina) para esboçar

³¹ [...] *des langues en contact, créolisation, pidginisation, “loyauté linguistique” etc.. jusqu’à la planification linguistique, l’alphabétisation [...].*

grandes traços desse domínio complexo (CULIOLI, 1990, p. 10, tradução nossa)³².

A partir dessa relação, estabelece-se a dicotomia entre a língua, como um objeto que poderia ser delimitável aos fenômenos linguísticos, e a linguagem, como um tipo de objeto que vinha sendo descartado, sobre o qual, na opinião de Culioli, ninguém teorizava. Culioli se pergunta se essa ausência ou apagamento teórico da linguagem não pode ter favorecido Saussure – apesar da valiosa contribuição para fazer da linguística uma ciência – a recortar a língua como seu objeto científico e descartar a linguagem (‘fala’) por entendê-la como sendo composta e irredutível a um objeto de pesquisa.

De acordo com Culioli (1990), frequentemente confundimos a sociologia da linguagem com a sociolinguística. Do mesmo modo, ocorrem confusões entre diferentes outros campos que têm em comum a linguagem: a filosofia da linguagem, a pragmática, a análise do discurso etc., domínios em que os processos, as ações se articulam sem nenhuma precaução. Por conta desse contexto, o termo “linguística” se dilui semanticamente, e reduz-se a força da importância existente na relação linguagem x língua.

A pressão exercida pelos muitos domínios das metodologias não congruentes em relação à linguística nos faz ter uma impressão constante de estar diante de

[...] uma disciplina mal-centrada, de uma comunidade dividida, impressão esta que é ao mesmo tempo fundamentada e injusta porque ela não leva em consideração a complexidade do domínio, a história toda recente da disciplina, e a reviravolta teórica e técnica que está em vias de se efetuar, sem o conhecimento do público e da maior parte dos atores³³ (CULIOLI, 1990, p. 14, tradução nossa).

Isso nos leva a concluir que a maioria dos linguistas não têm ciência do movimento radical feito pela linguística. O objeto da linguística, segundo Culioli, é “a atividade da linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais (e por meio da diversidade

³² [...] d'un côté, une recherche qui portait sur les langues dans leur spécificité et avec leur configuration propre, d'un autre côté une recherche qui portait sur l'activité de langage (qu'il s'agisse d'activité de représentation, de référenciation, de régulation, appréhendée dans sa genèse, son fonctionnement normal ou perturbé, dans un milieu donné (une classe par exemple), avec un objectif finalisé (ainsi, dans le traitement automatique), grâce à des systèmes de représentation autres que la langue première (métalangue, langue étrangère, langue machine), pour brosser à grands traits ce domaine composite.

³³ [...] d'une discipline mal-centrée, d'une communauté divisée, impression à la fois fondée, mais en même temps injuste, car elle ne prend pas en considération la complexité du domaine, l'histoire somme toute récente de la discipline, et le bouleversement théorique et technique qui est en train de s'effectuer, à l'insu du public, mais aussi, il faut bien dire, de la plupart des acteurs.

de seus textos, orais ou escritos.)”³⁴ (CULIOLI, 1990, p. 14, tradução nossa). Culioli explica que, embora o objeto da linguística seja a atividade da linguagem, descrita pelas operações dos 3R’s (representação, referenciação e regulação), das quais trataremos mais adiante, só se pode apreender tal atividade e estudar o seu funcionamento “por meio das configurações específicas dos agenciamentos em uma língua dada”³⁵ (CULIOLI, 1990, p. 14, tradução nossa). Visto que a atividade de linguagem implica tanto a produção como o reconhecimento de formas, o estudo de tais formas não independe dos textos, assim como, da mesma forma, não há a possibilidade de que os textos sejam independentes das línguas.

Para Culioli, boa parte das fragmentações constatadas na comunidade dos linguistas provém do problema da relação entre a linguagem e as línguas. Na atividade de linguagem, impõe-se um trabalho com a construção de um objeto complexo, heterogêneo, cuja modelização suponha a articulação de vários domínios.

É assim que atualmente a linguística aparece como um lugar disciplinar que busca se constituir, ao mesmo tempo um lugar de pesquisa, se possível, unitário, e, por outro lado, como um lugar impossível onde cada um dá suas regras de homogeneidade, que variam segundo as heterogeneidades aceitas ou recusadas, donde um domínio submisso a pressões de tal sorte que ela não chega a se constituir como tal. É claro que, se definimos a linguística como a ciência da linguagem... a proposição não tem sentido, à medida que existem diferentes tipos de pesquisas possíveis sobre linguagem como atividade. Um médico trabalhando sobre a linguagem perturbada, um historiador que se ocupa da semântica histórica (como os conceitos foram constituídos, foram veiculados, transformados etc...) e um sociólogo trabalham com a linguagem e podemos multiplicar suas observações. (CULIOLI, 1990, p. 11, tradução nossa)³⁶.

É preciso nos questionarmos acerca do específico e do generalizável, do contingente e do invariante, quando nos dedicamos ao estudo dos fenômenos linguísticos. É essa dupla ocupação que vai, segundo os indivíduos ou grupos, modelar os rumos da pesquisa.

³⁴ [...] l’activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (et à travers la diversité des textes, oraux ou écrits).

³⁵ [...] qu’`a travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée.

³⁶ C’est ainsi qu’à l’heure actuelle la linguistique apparaît à la fois comme un lieu disciplinaire qui cherche à se constituer en tant que lieu de recherche, si possible, unitaire, et, d’autre part, comme un lieu impossible, où chacun veut se donner ses règles d’homogénéité, qui varient selon les hétérogénéités acceptées ou récuses, d’où un domaine soumis à des pressions telles qu’il n’arrive pas à se constituer comme tel. Je m’explique: il est clair que si l’on définit la linguistique comme la science du langage (on l’a souvent écrit), la proposition n’a pas de sens, dans la mesure où il existe différentes sortes de recherches possibles sur le langage en tant qu’activité. Un médecin travaillant sur le langage perturbé, un historien qui s’occupe de sémantique historique (comment des concepts se sont constitués, ont été véhiculés, transformés, etc.), un sociologue ont affaire au langage, et l’on pourrait multiplier ces remarques.

Culioli aponta que, em meio ao conjunto dos fenômenos por ele denominados de “configurações específicas”,

[...] existe um subconjunto que, efetivamente, pode ser conduzido a um certo número de categorias, esquemas, relações, termos primitivos, de operações, encadeamentos de operações que vão nos permitir reconhecer as invariantes que encontramos subjacentes à atividade de linguagem, quaisquer que sejam as línguas que consideremos. O verdadeiro problema é que não existe correspondência termo a termo entre, de um lado, os marcadores dentro de uma língua dada e, de outro, as categorias invariantes que encontraríamos por meio das línguas³⁷. (CULIOLI, 1990, p. 14-15).

A partir daqui estamos adentrando na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, propriamente dita, distinguindo o que é língua e linguagem e articulando-as.

4.3 Língua e linguagem, via Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) faz uma oposição entre linguagem e línguas colocando a linguagem como atividade operatória e as línguas como sistemas de funcionamento. Assim, Culioli recusa a dicotomia saussureana *langue/parole* recuperando o sujeito como uma entidade com capacidade de se constituir em gênese discursiva (GAUTHIER, 1995).

Antes de Saussure demarcar a Linguística como ciência já se sabia que a linguagem não era ‘propriedade’ exclusiva de uma determinada área. Por causa da sua importância na organização do pensamento e no desenvolvimento do ser humano, outras disciplinas como a literatura, a lógica, a psicologia, a sociologia e as neurociências já necessitavam dela. Cada uma delas faz uma abordagem da linguagem de acordo com o prisma que lhes convém, porém, sempre focadas na linguagem como elemento constitutivo do homem enquanto sujeito.

A origem da teoria da enunciação é atribuída a Émile Benveniste e é de sua autoria a definição canônica de enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Essa “colocação em funcionamento da língua” traz marcas de subjetividade e essas marcas (os interlocutores, o

³⁷ [...] il existe un sous-ensemble qui, effectivement, peut être ramené à un certain nombre de catégories, de schémas, de relations, de termes primitifs, d’opérations, d’enchaînements d’opérations qui vont nous permettre de dégager des invariants que l’on retrouve, sous-jacents à l’activité de langage, quelles que soient les langues que l’on considère. Mais le véritable problème, nous le constatons, c’est qu’il n’existe pas de correspondance terme à terme entre, d’un côté, des marqueurs dans une langue donnée et, d’un autre côté, des catégories invariantes que nous retrouverions à travers les langues.

lugar e o momento da interlocução – marcas dêiticas – e as modalidades – marcas não-dêiticas) caracterizam o que Benveniste chama de aparelho formal da enunciação, que comporta, nas produções verbais, a subjetividade dos locutores.

A inserção do sujeito no interior do sistema linguístico é uma hipótese central de que não se pode referir à língua como um sistema totalmente separado de quem a usa e de suas condições de uso. De acordo com Fuchs (1984), esse posicionamento leva a uma troca das abordagens instrumentais da linguagem por uma abordagem que busca trabalhar com mais precisão na execução das operações construtoras da significação.

Fuchs (1984) nos afirma, ainda, que a construção da significação, quer dizer, a própria linguagem, se apoia nas capacidades que cada indivíduo tem de representar, referenciar e regular e que são essas capacidades que vão autorizar a construção e o reconhecimento de formas usando os agenciamentos dos marcadores em sua língua. Tais conceitos – produção e reconhecimento de formas – se inserem na situação enunciativa e são assimétricos.

Os dois interlocutores assumem ao mesmo tempo os papéis de emissor e de receptor, isto é, no momento da interlocução cada um constrói a produção e a recepção do outro simultaneamente. Isso justifica a nomeação dada por Culioli para estes termos de coenunciadores e de coenunciação.

Dessa forma, Culioli (1999a) recusa um modelo de comunicação linear, no qual exista um universo previamente delimitado, sem modulação e sem adaptação nenhuma. Isso quer dizer que ele marca seu posicionamento contrário à assimilação da linguagem a um código externo aos sujeitos, o que lhes deixaria ter uma comunicação otimizada/ideal.

Por isso afirma Culioli (1999a, p. 19, tradução nossa):

[...] a linguagem não é exterior ao sujeito, [...] ela está em uma relação complexa de exterioridade-interioridade; por outro lado, o código [...] necessita de um suporte [...] porém, sem correspondência biunívoca, caso contrário, não saberíamos explicar a existência dos mal-entendidos, sobretudo pela ocorrência das metáforas³⁸.

Pelo contrário, a comunicação supõe ajustamento, regulação e, muitas vezes, não se tem êxito, isto é, há mal-entendido. Por isso, na TOPE, os mal-entendidos, os desvios, os

³⁸ [...] le langage n'est pas extérieur au sujet (terme employé, faut de mieux, pour éviter locuteur ou parleur), mais est dans une relation complexe d'extériorité-intériorité; en outre, le code (même dans sa partie collective ou, plutôt, transindividuelle) a besoin d'un support, doit donc coder quelque chose, mais ne saurait être bijectif, car s'il y avait correspondance biunivoque, on ne saurait s'expliquer l'existence des malentendus, voire d'une certaine classe de métaphores.

“ruídos” são considerados características da atividade de linguagem, e não exceções: a ambiguidade e a heterogeneidade são, nessa perspectiva, constitutivas da linguagem.

Estamos sempre produzindo e reconhecendo enunciados, cotidianamente, dentro das possibilidades que a língua permite com vistas a contornar os constantes mal-entendidos na tentativa de encontrar a compreensão. Para isso ficamos sempre num processo de montagem e desmontagem de marcas, arranjos, relações e, em consequência, (re)construindo significados e valores. Isso se torna possível porque usamos o processo de parafraseamento, que seria a atividade epilinguística, interna e invisível, a qual colocamos em prática o tempo todo, com capacidade tanto para ampliar e proliferar o significado, estabelecendo ambiguidades, como pode desambiguar, determinar e fechar esse significado.

Por exemplo, a partir do nosso enunciado comparativo retirado das análises:

A: Por que você prefere trabalhar à noite?

B: É muito mais tranquilo do que durante o dia.

que foi considerado complexo na fase inicial da pesquisa, podemos construir paráfrases usando as operações de negação e os sentidos opostos pela marca conjuntiva de ‘mas’.

Famílias Parafrásticas

O símbolo (*) representa enunciados inaceitáveis nesse contexto, pois apresentam características incompatíveis referentes ao comparante e o comparado.

O trabalho diurno é movimentado, mas o noturno não é.

* O trabalho diurno não é movimentado, mas o noturno é.

O trabalho noturno é tranquilo, mas o diurno não é.

* O trabalho noturno não é tranquilo, mas o diurno é.

* O trabalho diurno é tranquilo, mas o noturno não é.

O trabalho diurno não é tranquilo, mas o noturno é.

* O trabalho noturno é movimentado, mas o diurno não é.

O trabalho noturno não é movimentado, mas o diurno é.

Logo:

Trabalhar durante a noite é mais tranquilo do que trabalhar durante o dia.

4.4 Atividade Epilinguística

A atividade epilinguística é, de fato, a produção e o reconhecimento de formas, o diálogo inconsciente, no ato enunciativo, constituído internamente, na interação verbal que se deixa perceber pelas trocas linguísticas autorizadas pela oralidade e pela escrita.

Tal produção ou construção se dá quando um dado sujeito registra linguisticamente suas representações por meio do léxico e da sintaxe de uma língua de acordo com sua própria vivência/experiência. Já o reconhecimento ou a interpretação de formas acontece quando o sujeito se defronta com as formas textuais, tanto escritas quanto orais, e investe estas formas de significado. O material representativo da interação externa (gráfico ou sonoro) precisa de um sujeito para lhe investir significação quando lê e escreve ou quando fala e escuta. Isoladamente, este material não tem significado.

É importante aceitar a ideia de que

[...] a atividade de linguagem não consiste em veicular o sentido, mas produzir e reconhecer formas como traços de operações (representação, referência e regulação). A significação não é, portanto, veiculada, mas reconstruída. A relação entre produção e reconhecimento supõe a capacidade de ajustamento entre os sujeitos. Esta capacidade não permite, senão raramente, um ajustamento estrito³⁹ (CULIOLI, 1990, p. 26, tradução nossa).

É graças a esse jogo de intersujeitos que se dá ‘o jogo interpretativo’ dentro do ajustamento.

O saber epilinguístico, que representa o caminho internalizado percorrido pelo sujeito para se chegar a um significado particular, chamado por Culioli (1990) como uma atividade metalinguística inconsciente, também é ativado no aprendizado de uma língua, assim como no momento em que se opera uma tradução.

Segundo a linguística contrastiva, o sujeito faz um caminho internalizado ao produzir enunciados em diferentes línguas. Ao fazer um contraste entre inglês e português, como foi feito neste trabalho, o sujeito tem uma história de marcas de uma língua em qualquer fenômeno de gramática. Por isso ele pode entrar nessa história em busca de marcas que podem abrir alguns espaços e fechar outros enquanto as palavras podem ser/estar ocupadas de formas diferentes.

³⁹ [...] l'activité de langage ne consiste pas à véhiculer du sens, mais à produire et à reconnaître des formes en tant que traces d'opérations (de représentation, référenciation et régulation). La signification n'est donc pas véhiculée, mais (re)-construite. La relation entre production et reconnaissance suppose la capacité d'ajustement entre les sujets. Cette capacité ne permet que rarement un ajustement strict.

Quando construímos as formas comparativas “maior que” e “mais grande que”, em português, numa relação com “*bigger than*” e “*rather big than*”, em inglês, empregamos marcas linguísticas diferentes. Isso é um problema de língua, próprio das variâncias linguísticas, mas o problema de linguagem é o mesmo nas duas línguas por conta da invariância linguística, que se estabelece no campo da significação.

A geração de famílias parafrásticas fomenta a atividade epilinguística por meio de enunciados aproximados, cuja aproximação se sustenta por um esquema denominado de léxis, do qual trataremos na atividade linguística na constituição do enunciado. Portanto, qualquer enunciado faz parte de uma família parafrástica, e a escolha ideal de um enunciado no meio dos enunciados equivalentes fica a cargo do coenunciador (escritor, leitor, ouvinte ou aprendiz de uma língua). Como essa escolha é individual, ela pode carregar tanto diferenças superficiais como variações importantes, deixando claro que um mesmo enunciado apresenta múltiplas interpretações. Essas múltiplas interpretações podem ser alcançadas pelos processos dinâmicos ao se trabalhar um enunciado fundamentado na teoria dos observáveis como mostramos a seguir.

4.5 Teoria dos Observáveis

Culioli (1999b, p. 66, tradução nossa) nos propõe uma “teoria dos observáveis”:

Não há linguística sem observações profundamente detalhadas; não há observações sem teoria dos observáveis; não há observáveis sem problemática; não há problemática que não se conduza a problemas; não há problemas sem a busca de soluções; não há soluções sem raciocínio, não há raciocínio sem sistema de representação metalinguística; não há sistema de representação metalinguística sem operações⁴⁰ [...].

De acordo com Culioli, essa teoria nos diz que qualquer procedimento científico de investigação coerente precisa observar, raciocinar, teorizar e depois voltar ao que foi observado para justificar a teoria. Resumindo, ele não se satisfaz com uma idealização falsa, quer dizer, com uma teoria sem a prática da observação. Os linguistas precisam gerar significados aparentados e não aparentados, aumentando os exemplos, as glosas, as paráfrases, os enunciados aceitáveis e possíveis, assim como os inaceitáveis ou impossíveis,

⁴⁰ [...] *pas de linguistique sans observations profondément détaillées; pas d'observations sans théorie des observables; pas d'observables sans problématique; pas de problématique qui ne se ramène à des problèmes; pas de problèmes sans la recherche de solutions; pas de solutions sans raisonnement; pas de raisonnement sans système de représentations métalinguistique; pas de système de représentation métalinguistique sans opérations* [...].

porque só assim é possível localizar fenômenos escondidos para podermos problematizá-los e tratá-los.

Isso significa, de acordo com Culioli, que só quando partimos de um texto e voltamos a ele vamos poder encontrar construções que mostram a constituição de um sistema de representação para formar relações predicativas até chegar aos enunciados.

Podemos exemplificar essa plasticidade enunciativa partindo de um enunciado construindo preconstrutos, famílias parafrásticas, sequências lógicas e tirando inferências contextuais para fechar o movimento circular. Esse enunciado foi classificado como complexo na fase inicial desta pesquisa e faz parte das sentenças analisadas, no quinto capítulo:

*Canada is **much bigger** than Japan. (C)*

Tradução: O Canadá é **muito maior** do que o Japão.

Preconstrutos

O Canadá é grande.

O Canadá não é pequeno.

O Japão é pequeno.

O Japão não é grande.

* O Canadá não é tão pequeno.

* O Japão não é tão grande.

* O Japão é menos grande (menor) do que o Canadá.

* O Canadá é menos pequeno do que o Japão.

* O Canadá não é tão pequeno quanto o Japão.

** O Japão é menos pequeno do que o Canadá.

Famílias parafrásticas

O Canadá é grande e o Japão é pequeno.

O Canadá é grande, mas o Japão é pequeno.

O Canadá é grande, mas o Japão não é.

O Japão é pequeno, mas o Canadá não é.

O Japão não é grande, mas o Canadá é.

* O Canadá é muito grande e o Japão é muito pequeno.

Sequências lógicas

O Canadá é grande.

O Japão é não-grande.

O Japão é pequeno.

O Canadá é não-pequeno.

Logo:

O Canadá é muito maior do que o Japão (que é não-grande).

O símbolo (*) significa enunciados inaceitáveis no contexto determinado.

O símbolo (**) significa que esse enunciado, além de inaceitável nesse contexto, ainda é gerador de ambiguidades. Ao dizer, por exemplo, que *O Japão é menos pequeno do que o Canadá* cria-se outro giro de sentido, pois pode-se interpretar o Canadá como um país pequeno assim como o Japão, e ainda ser de uma dimensão territorial inferior à do Japão. Isso foge ao contexto e à realidade.

Em seguida, abordaremos a paráfrase, grande aliada aos processos de significação, possibilitando ambigüizar e desambigüizar enunciados.

4.6 Paráfrase

A paráfrase, fundamental nos estudos linguísticos, se apresenta como um conceito impreciso, especialmente nos estudos de base sintático-semântica. Fuchs (1982) define a paráfrase como um ato imediato de consciência linguística dos locutores e um produto de construção teórica simultâneos. Para ela, saber uma língua equivale a produzir e identificar frases que tenham o mesmo sentido.

Cumpri (2008, p. 36) nos reforça a definição dela dizendo que

[...] a atividade parafrástica é atividade lingüística dos sujeitos: um trabalho de interpretação e de reformulação de enunciados. Trata-se também tanto da relação estabelecida entre um enunciado e suas reformulações quanto da relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes numa dada língua.

Ainda de acordo com Fuchs (1982), a paráfrase ou um segundo texto seria um tipo de tradução (e até de interpretação) interlínguas que se realiza a partir de uma reformulação que recupera (bem ou mal) um determinado texto, chamado de fonte.

Achamos pertinente aos nossos estudos a distinção feita por Holmo (2008) entre *glosas* e *paráfrases* para compreendermos as famílias parafrásticas de Culioli que citaremos a seguir.

As *glosas*, para Culioli, seriam os “textos que um sujeito produz quando, de modo espontâneo ou em resposta a uma solicitação, ele comenta um texto precedente”. (CULIOLI, 1999a, p.74 apud HOLMO, 2008, p. 84). A glosa está ligada à atividade epilingüística e tem um papel muito importante no cotidiano dos locutores, pois vai fazê-los entender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou desambigüizar um enunciado mal interpretado. É importante ressaltar que as glosas epilingüísticas não são totalmente controláveis, pois constituem um sistema de representação interno à língua. A *paráfrase*, de acordo com o autor, remete a uma atividade regulada, ou seja, tem regras próprias e, por isso, pode ser controlada pelo observador (o lingüista) (CULIOLI, 1976 apud HOLMO, 2008, p. 84). Desse modo, a paráfrase seria uma tentativa, por parte do lingüista, de simular as glosas produzidas pelos sujeitos enunciadore. Quando o lingüista se faz sujeito enunciador, ele constrói famílias parafrásticas, ou seja, uma “classe de enunciados, que se pode definir como uma classe de ocorrências moduladas”. (CULIOLI, 1990, p. 137 apud HOLMO, 2008, p. 84).

Um enunciado não acontece de forma isolada; ele está sempre em conjunção com outros enunciados aparentados porque ele advém de um esquema de léxis, que é uma matriz enunciativa. Na opinião de Culioli, o único modo de se instalar o problema da paráfrase é pensar na léxis enquanto essa matriz. Diferentes enunciados pertencentes a uma mesma família parafrástica nos são fornecidos por um pacote de relações gerado por um esquema de léxis.

Ainda segundo Culioli (1976, p. 63, tradução nossa), uma família parafrástica se constitui da seguinte maneira:

Considera-se n enunciados, dos quais sabe-se intuitivamente que eles estão ligados por um certo número de operações, que são bastante simples, e procura-se verificar se se pode construir as operações que, a partir de uma fórmula, vão permitir que se derivem os enunciados.⁴¹

Para ele, primeiramente, a relação de paráfrase entre os enunciados acontece intuitivamente: determinamos que um conjunto de enunciados é derivado de um mesmo

⁴¹ [...] on pose n énoncés dont, intuitivement on sait qu'ils sont reliés par un certain nombre d'opérations qui sont assez simples et on cherche à voir si on peut construire les opérations qui, à partir d'une formule, vont permettre de dériver les énoncés.

esquema de léxis e, a partir disso, se faz necessário procurarmos se há regularidades tanto nas derivações quanto nas operações incididas sobre elas enquanto modulações.

As manipulações operacionais ou simulações mostram que há relações entre esses enunciados colocando-os em pertencimento de uma mesma família parafrástica. Para isso se faz necessário um sistema de representação metalinguística que marca a equivalência de um conjunto de enunciados, formalmente. Essa equivalência destaca as regras que possibilitam a passagem de um agenciamento a outro, explicando por que tais agenciamentos apresentam valores referenciais muito próximos da equivalência (CULIOLI, 1999a).

Abordaremos as relações primitivas, predicativas e enunciativas enquanto operações constitutivas do enunciado situadas na gênese da significação.

4.7 Operações constitutivas do enunciado

4.7.1 Relações primitivas

Para Culioli qualquer produção significativa tem como arranque as operações constitutivas desenvolvidas pelas relações primitiva, predicativa e enunciativa. A primitiva, a qual se caracteriza pela escolha dos elementos que serão relacionados, precede o momento/ato enunciativo. A léxis, nomeação dada à relação estabelecida entre os elementos escolhidos, acontece, sempre, entre três elementos, dos quais podemos chamar dois de argumentos (x/y – comparante e comparado) e um de relator (R) construindo a relação $x R y$, como gênese dessa enunciação.

Assim, o sujeito enunciator consegue selecionar os termos lexicais $\langle R, x, y \rangle$ de acordo com a esquematização da *léxis*, da seguinte forma: $\langle \text{Canadá}(x)/\text{grande}(R)/\text{Japão}(y) \rangle$. Esse tipo de guia semântica acontece em todo tipo de enunciado. As operações constitutivas do enunciado marcadas pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas fazem com que as operações, via língua, construidoras dos enunciados lineares e dos complexos não apresentem diferenças. Portanto, um enunciado valida sua referência sempre de acordo com a guia semântica escolhida pelo ponto de vista do enunciator, como aponta Vignaux (1995, vide p. 122 desta tese).

Estes termos não são passíveis de determinação no que se refere ao eu-aqui- agora da enunciação, sendo ocupados por noções que se relacionam semanticamente. Isso quer dizer que acontece uma guia semântica nessa relação mostrando a origem e direcionando o objetivo da predicação, na qual x demarca a origem de R , e y , o seu objetivo. Determina-se essa

orientação/guia por conta das propriedades semânticas das noções, como “grande e pequeno”, “feio e bonito”, “determinado e indeterminado”, etc. Assim como Vignaux (1995, p. 572) compreendemos léxis como uma forma primitiva porque ela é pré-defendida, sem modalidades (já que não se apoia num sujeito-enunciador) e, conseqüentemente, sem predicacão.

O esquema de léxis se refere a um esquema primitivo que permite uma colocação prévia de algo no nível do dizível, permitindo a passagem do mundo para a língua, ou seja, do extralinguístico para o linguístico. Numa relação primitiva, partindo do esquema de léxis se constrói o predicado (termo que relaciona os argumentos) e os argumentos. Cada termo do esquema de léxis conduz a uma noção (da qual trataremos adiante) e, a partir de uma noção, um domínio nocional se constrói. É por isso que a relação primitiva é uma relação entre domínios nocionais, ou seja, entre feixes de propriedades que constituem as noções.

4.7.2 Relações predicativas

No momento em que se organizam os termos escolhidos na léxis surge a relação predicativa. O sujeito-enunciador é quem faz essa organização ordenada por conta da guia/orientação ou do caminho que ele quer que a sua enunciação percorra. Considerando a relação primitiva $\langle x \ R \ y \rangle$ pode-se escolher o termo para assumir a posição de x e o que assumirá a posição de y , de modo que o x seja o tema para se construir a predicacão, onde vamos ter $\langle \text{Canadá} (+) \text{ grande (que) Japão} \rangle$. O eixo semântico da predicacão se define quando se estabelece o x (*Canadá*), ou seja, o ponto de referência da predicacão, estabelecendo ao mesmo tempo o **centro atrator** da léxis.

Não existe uma correspondência obrigatória entre a organização da léxis e a organização do enunciado: a léxis gera formas derivadas naturalmente, via noções, isto é, uma família de enunciados parafrásticos é constituída de uma família de relações predicativas. Aguilar (2007, p. 53-54) descreve com muita propriedade a relação predicativa:

O enunciador vai organizar seu pensamento em relação a uma situação e em relação ao co-enunciador, orientando a relação, escolhendo o ponto de partida do enunciado. Na localização desse termo de origem, ou de referência, identificamos o termo próprio para determinada situação de enunciação por meio da diferenciação baseada na alteridade: “algo é”, considerando o que “não é”. Acionam-se nesse momento três relações: “identificação”, “diferenciação” e “determinação”. A determinação acontece no momento da escolha do termo de origem, que vai servir de delimitador, de “centro atrator”, para o resto da relação construída. Tomemos o exemplo

acima: “O menino comprou uma bicicleta”; “menino” é o elemento delimitador e “bicicleta” é o elemento delimitado.

A determinação faz a identificação: no instante em que um dado elemento é delimitado (Canadá/menino), ele se identifica entre os demais, garantindo certa estabilidade do que é determinado/delimitado construindo, simultaneamente, uma atividade de referência que marca uma atividade de diferenciação. A partir disso desencadeia-se a relação enunciativa.

4.7.3 Relações enunciativas

Nesse percurso alcançamos a relação enunciativa, na qual se estabelecem as relações entre sujeito-enunciador (SE), tempo (T) e espaço (E) da enunciação e do enunciado determinando a predicação no que se refere ao eu-aqui-agora da enunciação localizando a predicação numa determinada ocorrência enunciativa. Essa relação leva em conta os (co)enunciadores e o momento da enunciação, enquanto tempo e espaço: **O Canadá é maior do que o Japão.**

Na relação enunciativa acontecem as operações que sustentam a relação predicativa na situação enunciativa formando os enunciados, estabelecendo a significação. Isso determina/fecha, discursivamente, o que estava aberto e indeterminado nas relações primitivas e predicativas.

Para Culioli, a enunciação é um ato de construção que se realiza por um certo enunciador, numa determinada situação, combinando a intenção do coenunciador estabelecendo uma situação coenunciativa.

De acordo com Vignaux (1995, p. 573), no nível do enunciado, para que essa referência seja validada

[...] vai depender do ponto de vista daquele que enuncia em relação ao que ele supõe ser o pensamento ou a posição de seu interlocutor e o que ele visa construir como sentido, deslocando certo número de significações anteriores, presentes ou possíveis.

Os domínios nocionais são organizados e os valores referenciais são ofertados nessa etapa. Por meio das operações de determinação e de aplicação das categorias de tempo, aspecto e das modalidades, o pré-enunciado chega a enunciado.

4.8 O enunciado

O enunciado se constitui como o objeto de estudo de Culioli e seu reconhecimento é importante para entendermos as relações entre línguas e atividade de linguagem. Culioli (1999a, p. 162, grifo do autor, tradução nossa) define o enunciado como um agenciamento de marcadores:

[...] *agenciamento* indica que nós não trabalhamos com 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 enunciados⁴².

Sendo assim, falar em enunciados, na TOPE, 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.

O principal objeto de trabalho da teoria são os enunciados entendidos como formas materiais – organizações de marcadores. Uma vez que se defende a ideia 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.

Na tentativa de analisar enunciados de boa formação executamos algumas manipulações, em construções parafrásticas, para que possamos fazer julgamentos dos resultados. Porém, nossos próprios julgamentos podem sofrer variações, em algumas ocasiões. Isto se explica porque, quando analisamos um enunciado, nossa tendência é dar a ele uma entonação interior, decorrendo, daí, diferenças inconscientes que situam esse enunciado em contextos implícitos entremeados pela plausibilidade – seja ela semântica, sintática ou pragmática – e a aceitabilidade gramatical.

Não podemos deixar de esclarecer que a aceitabilidade de um enunciado não se atém apenas à sua ordenação sintática e a concordâncias gramaticais, mas é imprescindível verificar

⁴² [...] **agencement** indique que l'on n'a pas affaire à des formes quelconques (il existe des règles de bonne formation), tandis que le terme **marqueur** renvoie à l'indication perceptible d'opérations mentales, qui font passer du niveau I, dont nous n'avons que la trace, au niveau II qui est précisément le lieu où s'agencent les traces sous forme d'énoncés.

os sentidos que eles carregam por meio das relações constitutivas do enunciado e das operações de linguagem (3R's) essenciais para estabilizar uma significação contextual.

Isso é um ponto determinante que intercepta tanto os enunciados lineares quanto os complexos por meio da teoria enunciativa, o que nos ajudou a perceber que eles não podem mais ser tratados de formas distintas. A distinção entre enunciados lineares e complexos, criada na fase inicial desta pesquisa a partir da definição de comparação das gramáticas, torna-se **aparente** nesse quadro teórico da TOPE.

Nos enunciados denominados inicialmente de complexos, a oposição é marcada por pares postos como lógico-gramaticalmente contrários (por exemplo, alto x baixo), para determinar o comparante e o comparado. O que torna possível para nós compreendermos essa **aparência opositiva** é a coexistência das duas propriedades opostas num mesmo domínio nocional. Isso endossa a aceitabilidade semântica dos enunciados complexos com a mesma naturalidade com que aceitamos e entendemos os enunciados chamados de lineares.

A respeito da manipulação da sequência textual, Culioli tenta demonstrar o modo de manipulação de uma determinada sequência, visando a fazer julgamentos de aceitabilidade estáveis para uma dada comunidade (a questão das variações subjetivas ou sociológicas extraídas de uma metodologia específica) (CULIOLI, 1990, p. 17).

Observemos exemplos apontados por Culioli:

Se vocês dizem ‘*o dinheiro é útil*’, todo mundo aceita um tal enunciado e lhe atribui um valor genérico. Se eu mudo o determinante, trocando ‘*o*’ por ‘*do*’, obtenho: ‘*do dinheiro é útil*’, que é rejeitado. Se introduzo ‘*isso*’⁴³, obtenho: ‘*dinheiro, isso é útil*’, que aceitamos. Com ‘*sempre*’, é perfeito: ‘*dinheiro, isso é sempre útil*’. Se em ‘*Do dinheiro é útil*’ eu transformo o presente em condicional, teremos: ‘*dinheiro seria útil*’, que não é ruim; se acrescento ‘*bem*’, é muito bom: ‘*dinheiro seria bem útil*’; e, se no lugar do partitivo⁴⁴ eu coloco *um pouco*, tenho ‘*Um pouco de dinheiro seria bem útil*’, em relação ao qual não há nada a ser dito.⁴⁵ (CULIOLI, 1990, p. 17, grifos do autor, tradução nossa.).

⁴³ Tradução de ‘*ce*’, do original francês.

⁴⁴ Obs. da tradutora: no francês ocorre o partitivo: *de, du, de la*, correspondente em português a: um pouco de/do/da, um pedaço de/do/da, como em: Comi da sobremesa. Bebi do vinho. Saboreei do bolo etc. Assim, quando dizemos: comi da sobremesa, significa dizer: comi uma parte, um pouco da sobremesa. Comi do bolo, equivale a se dizer: comi uma parte/um pedaço do bolo. Bebi do vinho equivale a: bebi um gole/um pouco do vinho.

⁴⁵ *Si vous dites “L’argent est utile”, tout le monde accepte un tel énoncé et lui attribue une valeur générique. Si je change le déterminant, remplaçant le par de le, j’obtiens: “De l’argent est utile” qui est rejeté. Si j’introduis ce, j’obtiens: “de l’argent c’est utile” que l’on accepte. Avec toujours, c’est parfait: “De l’argent, c’est toujours utile”. Si je transforme dans “De l’argent est utile”, le présent en conditionnel, on aura “De l’argent serait utile” qui n’est pas mauvais; si j’ajoute bien, c’est très bon: “De l’argent serait bien utile”; et si, au lieu du partitif, je mets un peu, j’ai “Un peu d’argent serait bien utile”, auquel il n’y a rien à redire.*

Culioli se questiona sobre seu modo de proceder e aponta que buscou produzir “sequências por manipulações reguladas que elas carregam sobre a categoria da determinação (aí compreendida a retomada anafórica) e sobre a categoria da modalidade”⁴⁶ (CULIOLI, 1990, p. 18, tradução nossa).

Algumas dessas sequências serão julgadas inaceitáveis, ao mesmo tempo em que desempenharão um papel importante no raciocínio, isto porque seremos obrigados a entender enunciados bem-formados e enunciados rejeitados pela questão da má-formação. Em meio, portanto, da grande quantidade de fenômenos (variações sociológicas; estilísticas; trocas discursivas; interlocução; entonação etc.), Culioli isolou esse agenciamento e buscou produzir um conjunto de fenômenos cujas transformações morfológicas ele passou a controlar, relacionado-as aos julgamentos de boa formação. Em relação a certos enunciados, estes julgamentos acabarão se tornando estáveis; por isso, haverá um conjunto homogêneo de dados em que serão percebidas a aceitabilidade e a inaceitabilidade, graças ao sistema de representação metalinguística culioliano.

Haverá, ainda, outros casos, em que ocorrerá a flutuação:

[...] seja de grupo a grupo, seja aleatório (gramática subjetiva), seja porque os falantes consultados terão feito variar, inconscientemente, tal ou tal fator (prosódico ou outro). O trabalho do linguista será o de tentar distinguir os fatores em questão, por exemplo, já que temos julgamentos transcategoriais, que trazem para a relação entre determinação e modalidade, e onde, segundo os sujeitos ou as circunstâncias, o informante dará um peso variável a um ou outro componente. Assim construiremos, graças a esta homogeneização local, uma classe de fenômenos possíveis/impossíveis, a qual denominaremos *problema*. Articulando as soluções dos problemas locais, conseguiremos construir soluções generalizáveis e uma teoria global⁴⁷ (CULIOLI, 1990, p. 18, tradução nossa).

Isso quer dizer que o linguista trabalha sobre formas, sequências textuais que não devemos tomar como são, já que só temos aí algumas regularidades sequenciais; o empreendimento deve ser fazê-las trabalharem sobre si mesmas, submetendo-as, ao mesmo

⁴⁶ [...] *des séquences par des manipulations réglées qui portent ici sur la catégorie de la détermination (y compris la reprise anaphorique) et sur la catégorie de la modalité.*

⁴⁷ [...] *soit de groupe à groupe, soit aléatoire (grammaire subjective), soit parce que les locuteurs consultés auront fait varier, sans en avoir conscience, tel ou tel facteur (prosodique ou autre). Le travail du linguiste consistera à essayer de démêler les facteurs en cause, par exemple, lorsqu'on a des jugements transcategoriels, qui portent sur la relation entre détermination et modalité, et où selon les sujets, ou les circonstances, l'informateur donnera un poids variable à l'une ou l'autre composante. On construira ainsi, grâce à cette homogénéisation locale, une classe de phénomènes possibles/impossibles que l'on appellera **problème**. En articulant les solutions à des problèmes locaux, on essaiera de construire des solutions généralisables et une théorie globale.*

tempo, à evidência do julgamento da aceitabilidade. Nesse fazer, a atividade metalinguística não consciente, existente no seio da atividade de linguagem e constatada desde a infância, vem à tona trazida pelo linguista, por meio de sua prática. Esta prática do linguista, ao mesmo tempo em que se dá de acordo com nossa atividade cognitiva, incomoda constantemente, sendo vista por Culioli como absurda, sobretudo quando tais manipulações geram sequências inenunciáveis, tanto sintática quanto semanticamente, em processos distintos ou simultâneos. Por exemplo, *O Canadá é menor do que o Japão*.

As atividades de linguagem nos permitem construir a significação para distinguir o aceitável do inaceitável num dado contexto. Daí a importância de situarmos as atividades linguagísticas no próximo item.

4.9 Atividades linguagísticas (3R's)

Em relação à manipulação dos enunciados pelo linguista, Culioli demarca três níveis de estudo. O primeiro nível, *Nível 1*, é aquele das representações mentais (de ordem cognitiva e afetiva), ao qual nós não temos acesso direto (epilinguístico), consciente como material, porém, enquanto processo começa-se a instaurar a acessibilidade porque a atividade parafrástica já se faz presente. O *Nível 2* (linguístico), que é acessível ao linguista, é onde estão as representações das representações mentais, ou seja, constitui-se de traços da atividade de representação do *Nível 1*. Por fim, há um terceiro nível, metalinguístico, que diz respeito às manipulações ou reformulações efetuadas pelo linguista. O *Nível 3* (metalinguístico) é o nível formal, e é constituído por diversas ferramentas metalinguísticas: diátese, quantificação, qualificação, modalização, aspecto, etc., as quais são operações naturais desencadeadas no nível 1.

A TOPE é elaborada a partir desses três níveis, a que se atribui, respectivamente, as nomeações: o *linguagístico*, que resulta da atividade de linguagem; o *linguístico*, que refere-se às operações complexas cujos traços são as configurações textuais; e o *metalinguístico*, representante do domínio da atividade do linguista que descreve e representa os fenômenos observados.

A significação só se constrói ancorada na capacidade que um indivíduo tem de **representar, referenciar e regular**, o que compõe as atividades linguagísticas. Daí, compreendemos que a linearização dos enunciados complexos situa-se no plano da significação já que as proposições lógicas não dependem das noções de significados nem do estado de coisas para serem consideradas verdadeiras. A rigor elas podem se referir a qualquer

fato com existência ou não no universo. Isso faz com que suas verdades sejam vazias, posto que suas referências situam-se no uso de convenções lógicas. (Cf. p. 90 desta tese). Russel já concluíra o peso do sujeito na teoria do juízo porque a guia enunciativa dele já emite o seu juízo.

A atividade representativa (representação) é uma atividade individual e psicológica. Cada indivíduo, com o seu próprio modo de experienciar o mundo físico e mental, constrói suas representações mentais, isto é, organiza as experiências que elabora desde a infância e que são construídas partindo de suas relações com o mundo, com os objetos, com o outro. Tais representações coincidem com o processo de categorização, que é baseado nos universos extralinguístico e linguístico, originando as *noções*, termo que trataremos no próximo item, juntamente com o domínio nocional.

A atividade referencial (referenciação) trata da construção de uma relação entre um elemento do domínio linguístico (E) e um elemento do domínio extralinguístico (E'), em que E, de modo global, será um enunciado (ou, no máximo, um objeto físico) e E' será um acontecimento ou um evento (CULIOLI, 1976, p. 32-33). Não existe correspondência termo a termo entre os enunciados (E) e a realidade extralinguística (E'), existe apenas a construção da referenciação. A construção da relação entre E e E', ou da referência, acontece do seguinte modo: um primeiro enunciador gera um enunciado agenciado de modo a permitir que um segundo enunciador (ou coenunciador) construa um sistema de coordenadas que o auxiliarão na construção de valores referenciais que serão atribuídos ao enunciado em análise. A atividade de referenciação é constituída pela construção da relação entre E e E' pelo primeiro enunciador e o esforço travado pelo segundo enunciador para reconhecer essa relação.

Já a atividade regulativa (regulação), em termos gerais, pode se definir como uma adequação do discurso do enunciador dependendo de seu ouvinte ou leitor. É uma atividade em que ocorre um ajuste entre as representações dos interlocutores, ou melhor, um enunciador regula suas representações de acordo com o que pensa a respeito das representações de seu coenunciador, isto se dá porque a linguagem não é transparente, embora se tenha a ilusão de que ela seja. A relação entre dois sujeitos é assimétrica, isto é, o ouvinte não é a imagem refletida do enunciador, e vice-versa. (CULIOLI, 1999a).

4.10 Noção e domínio nocional

Aqui faremos a descrição do termo “noção” tomada como emprego metalinguístico sob três pontos de vista: epistemológico, metodológico e empírico. O ponto de vista

epistemológico articula a linguagem e as línguas, situando, de um lado, uma atividade de representação, referenciação e regulação da linguagem que não pode ser reduzida à transmissão linear de informações “transportadas de um cérebro a outro”⁴⁸ (CULIOLI, 1999a, p. 17, tradução nossa); e, de outro, configurações e agenciamentos, os quais implicam a realização de processos heterogêneos, ajustamentos, modulações e jogos de equivalência. (CULIOLI, 1999a, p. 17, tradução nossa).

Para demonstrar a complexidade da relação entre linguagem e línguas, Culioli cita a relação dissimétrica entre produção e reconhecimento; a sequência não linear dos textos e os blocos materiais de sentido instável, que são memorizados, mas insuficientes para produzir textos com significados. A proliferação de relações e a emergência de fenômenos imprevisíveis compõem a complexidade de sistemas que interagem, de estágios, níveis de relações que formam arquiteturas heterárquicas. Por conta desses movimentos, as representações se reorganizam e se deformam constantemente, visto que não são representações classificatórias, conservadas em estoque, inertes e inalteradas. A linguagem não opera sobre o classificatório e o fixo; mas sim sobre o dinamismo e os processos, nos quais a geometria é de ordem topológica.

A noção teve sua origem na inquietude teórica de Culioli quando se dedicou a um trabalho de abstração para construir representações organizadas que permitissem o ajustamento intersubjetivo (CULIOLI, 1999a). Na visão de Spinoza, a noção não é formada por todos da mesma maneira. Ela varia correlativamente em cada um com a coisa na medida em que o Corpo é cada vez mais afetado e que o Espírito imagina ou se lembra (SPINOZA, s/d, apud CULIOLI, 1999a).

Para George Berkeley, é difícil distinguir noção e ideia; talvez sejam termos convergentes. Ele se posiciona dizendo assim:

Não vou dizer que os termos *ideia* e *noção* não podem ser utilizados um pelo outro, já que o mundo os torna assim; mas ainda é ele que nos conduz à clareza e à capacidade de distinguir coisas bem diferentes por diferentes nomes. Também é necessário notar que, em todas as relações, incluindo um ato da mente, não podemos afirmar, com adequação, que temos uma ideia, mas sim uma noção das relações e hábitos entre as coisas. Mas se, como de costume, a palavra *ideia* é extensiva aos espíritos, e às relações e atos, isto é, sobretudo, um problema de ordem verbal⁴⁹ (BERKELEY, s/d, apud CULIOLI, 1999a, p. 19, grifos do autor, tradução nossa,).

⁴⁸ [...] transportées d'un cerveau à un autre cerveau.

⁴⁹ I will not say that the terms *idea* and *notion* may not be used convertibly, if the world will have it so. But yet it conduceth to clearness and propriety, that we distinguish things very different by different names. It is also to be remarked, that in all relations including an act of the mind, we cannot so properly be said to have an idea, but

Analisando concepções de Jean Wahl (1951) em *O mal da consciência na Filosofia de Hegel*, Culioli afirma ter encontrado que, no título “sobre a formação da teoria hegeliana da noção”, há um subtítulo: “A luta contra o conceito”. Wahl (1951) diz que

[...] é preciso unir dentro do conceito concebido de modo novo a generalidade da ideia e a multiplicidade dos casos particulares [...] determinação é negação tanto para Hegel quanto para Spinoza; mas negação e afirmação não são separadas. A afirmação só toma toda sua plenitude pela multiplicidade das determinações, das negações moventes que ela encerra⁵⁰ (apud CULIOLI, 1999a, p. 21, tradução nossa).

Assim, novamente vemos a questão fundamental que Culioli aponta todo o tempo: a análise dos textos nos diz que não podemos nos deter num jogo classificatório e hierárquico, no qual representações fixas são desencadeadas de modo linear.

Culioli (CULIOLI, 1999a, p. 21, tradução nossa) se pergunta:

Como conciliar a plasticidade das representações, dos ajustamentos intersubjetivos, a polissemia etc. e a necessária estabilidade de um sistema robusto, que deve ter as propriedades de todo sistema às vezes fechado (onde se localiza o previsível) e aberto (onde se encontram os níveis/estágios e as deformações que comportam uma parte do imprevisível)?⁵¹

Como resposta a si mesmo, Culioli conclui pela contribuição de Wahl quando este cita Hegel: “A noção será a ‘multiplicidade desenvolvida’ [...] e, ao mesmo tempo, a unidade reencontrada.”⁵² (citação de HEGEL, s/d, por WAHL, 1951, p. 5, apud CULIOLI, 1999a, p. 21).

Culioli já havia abordado o tema da noção, em seu primeiro volume publicado sobre a TOPE: *Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations, Tome 1*, datado de 1990. Nessa obra, apontava-se que não existe uma relação de etiquetagem entre palavras e conceitos. Temos, entretanto, a noção ou o que poderia ser denominado ‘representação

*rather a notion of the relations or habitudes between things. But if in the modern way the word **idea** is extended to spirits, and relations and acts, this is after all an affair of verbal concern.*

⁵⁰ *Il faut donc unir dans le concept conçu d'une façon nouvelle la généralité de l'idée et la multiplicité des cas particuliers. [...] La détermination est bien négation pour Hegel comme pour Spinoza; mais negation et affirmation ne sont pas séparées. L'affirmation ne prend toute sa plénitude que par la multiplicité des déterminations, des négations mouvantes qu'elle enferme.*

⁵¹ *Comment concilier la plasticité des représentations, des ajustements intersubjectifs, la polysémie, etc et la nécessaire stabilité d'un système robuste, qui doit avoir les propriétés de tou système à la fois fermé (d'où du prévisible), et ouvert (d'où des étagements et des déformations qui comportent une part d'imprévisible)?*

⁵² *La notion, ce sera 'la multiplicité développée' [...] et en même temps l'unité retrouvée.*

estruturada'. Ou seja, o conceito e a noção serão distintos. Os conceitos têm uma história como a epistemológica, por exemplo, e "são estruturados uns por semelhança aos outros, dentro de um universo técnico."⁵³ (CULIOLI, 1990, p. 85-86, tradução nossa). Vejamos um dos seus argumentos:

Um dos problemas da lógica chinesa, dentre os sofismas que nos colocamos: podemos dizer que um cavalo branco é um cavalo na medida em que temos uma propriedade acidental que é ser branco, e que a prediquemos explicitamente? Temos o direito, então, de dizer que é um cavalo, como dizemos 'é um cavalo', isto é, um cavalo por excelência, um cavalo estritamente qualquer, um cavalo correspondente ao tipo cavalo? De um lado, pode-se pensar que um cavalo branco não é um cavalo, na medida em que há cavalos que não são brancos. De outro lado, naturalmente, um cavalo branco tem também propriedade de um cavalo, portanto, desse ponto de vista, ele é mesmo um cavalo.⁵⁴ (CULIOLI, 1990, p. 87, tradução nossa.).

Do mesmo modo, podemos nos perguntar: se tivéssemos uma vaca do tamanho de um elefante, será que poderíamos considerá-la uma vaca? Não podemos estar certos disso, diz Culioli:

E, portanto, percebemos que temos, a princípio, interiorizado todo um conjunto de propriedades. Assim, o que fazemos? Tomamos a *abertura*, isto é, não introduzimos a propriedade diferencial, como se homogeneizássemos, de tal maneira que dizemos: a noção remete a objetos que têm tal propriedade, e não nos ocupamos dos objetos que teriam, além disso, outra propriedade. Naturalmente, para dizer que têm a mesma propriedade, é necessário que vocês os tenham submetido à comparação com outros objetos, e que vocês tenham dito: fizemos abstração das diferenças. Pois, tomando a abertura do domínio, não introduzimos o corte/a quebra que faria com que vocês tivessem uma zona onde dizemos: 'aquele tem tal propriedade' e de outro lado 'aquele não tem tal propriedade'. O aberto aqui considerado é, necessariamente, um aberto *centrado*: vocês têm sempre um *atrator*, um *centro organizador*, que faz com que, justamente, tudo se organize em relação a um tipo. O que faz com que, segundo o caso, vocês digam: 'sim, aquele pertence ainda ao domínio dos objetos que possuem esta propriedade', ou poderão acrescentar, por meio de um *gradiente*: 'mais ou menos'. De fato, vocês têm sempre um centro que representa um objeto real ou um *objeto típico* que desempenha o papel de *organizador*, mesmo que este objeto típico não exista senão como *regulador*.

⁵³ [...] les concepts sont structurés les uns par rapport aux autres dans un univers technique.

⁵⁴ Un des problèmes de la logique chinoise, parmi les sophismes que l'on s'était posés, était: peut-on dire qu'un cheval blanc est un cheval dans la mesure où il a une propriété accidentelle qui est être-blanc, et qu'on la prédique explicitement? A-t-on le droit alors de dire que c'est un cheval, comme on dit "c'est un cheval", c'est-à-dire un cheval par excellence, un cheval strictement quelconque, un cheval correspondant au type cheval? D'un côté, vous pouvez penser qu'un cheval blanc n'est pas un cheval, dans la mesure où vous avez des chevaux qui ne sont pas blancs. D'un autre côté, naturellement, un cheval blanc a aussi la propriété d'un cheval, donc de ce point de vue là, il est bien un cheval.

Vamos, portanto, construir um *centro* que vai nos dar um *organizador* (‘é verdadeiramente tal coisa’), um *atrator* (o ‘alto grau’), um *gradiente*, e, o que é interessante, é que podemos mostrar que vamos ter de outro lado um *exterior*. Vamos construir uma *fronteira*: ou seja, aquilo que tem a propriedade *p* e, ao mesmo tempo, a propriedade alterada, que faz com que não seja completamente *p*; que aquilo não tem a propriedade *p*’, mas não é totalmente exterior⁵⁵ (CULIOLI, 1990, p. 87-88, grifos do autor, tradução nossa.).

Estamos tratando dos pivôs da teoria culioliana – a noção e o domínio nocional (DN) – como já mencionamos anteriormente estabelecendo comparações entre a noção e o signo linguístico. A noção é uma unidade de grandeza diretamente voltada à TOPE, de Antoine Culioli, assim como o signo linguístico é a unidade do Estruturalismo, de Saussure.

A atividade de linguagem é bem retratada pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas, porém, precisamos nos lembrar de que essas relações estão recheadas de outros conceitos que participam ativamente na construção da significação. Embora a *léxis* esteja localizada na relação primitiva partimos da existência das noções pertinentes aos itens lexicais escolhidos num momento que antecede essa relação. É importante considerar os conceitos de **invariantes** – lugar, no qual as noções se apresentam como possibilidades, quer dizer, não-determinadas ainda – e, **variantes linguísticas** – que são as formas linguísticas representantes das invariantes, via língua. Embora as **noções** não sejam determinadas elas conseguem guardar um feixe de propriedades que permite fazer combinações para descrevê-las. Daí, temos que as noções são pertinentes a um **domínio nocional** (centro organizador/atrator da propriedade <ser grande> para o Canadá), cercado por suas **fronteiras**, separando o seu **interior** – sua propriedade <ser grande> – do seu **exterior** – propriedades do seu par oposto ou o seu **complementar** (<ser não-grande> ou <ser pequeno> para o Japão).

⁵⁵ *Et donc, on s'aperçoit que nous avons d'abord interiorisé tout un ensemble de propriétés. Alors que fait-on? Nous prenons l'ouverture, c'est-à-dire que nous n'introduisons pas de propriété différentielle, comme si nous homogénéisions, de telle manière que nous disons: la notion renvoie à des objets que ont telle propriété, et nous ne nous occupons pas des objets qui auraient en plus une autre propriété. Naturellement pour dire qu'ils ont la même propriété, il faut que vous les ayez soumis à la comparaison avec d'autres objets, et que vous ayez dit: nous faisons abstraction des différences. Donc en prenant l'ouverture du domaine, on n'a pas introduit de coupure qui ferait que vous auriez une zone où on dit: "cela a telle propriété" et d'un autre côté "cela n'a plus telle propriété". L'ouvert ainsi considéré est, nécessairement, un ouvert centré: vous avez toujours un attracteur, un centre organisateur, qui fait que justement, tout s'organise par rapport à un type. Ce qui fait que selon le cas, vous allez dire: "oui, cela appartient encore au domaine des objets qui ont cette propriété", ou vous allez pouvoir ajouter en construisant un gradient: "plus ou moins". En fait, vous avez toujours un centre qui représente un objet réel ou un objet typique qui joue le rôle d'organisateur, même si cet objet typique n'existe autrement que comme régulateur.*

On va, donc avoir un centre qui va nous donner un organisateur ("c'est vraiment telle chose"), un attracteur (le "haut degré"), un gradient, et ce qui est intéressant, c'est que l'on peut montrer que l'on va avoir de l'autre côté un extérieur. On va construire une frontière: c'est-à-dire ce qui a la propriété ("p") et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n'est plus totalement "p", que cela n'a pas la propriété "p", mais que cela n'est pas totalement extérieur.

Faz-se ainda necessária a realização dos processos de extração e de flechagem para que a noção seja constituída. A **extração** refere-se à escolha de um termo de um conjunto (o termo Canadá escolhido a partir do conjunto de países); enquanto a **flechagem** se refere a uma determinação mais detalhada desse termo (o 2.º maior país da Terra, determinando-o em relação à classe de grandes países). Já o Japão passa a ser determinado no processo de flechagem em relação à classe de pequenos países por se posicionar entre os trinta menores países do planeta, dimensionalmente. As operações de quantificação e de qualificação marcam essa dinâmica da determinação.

A noção, para Culioli, não equivale a um signo ou a um termo. É uma ideia misturada num determinado sujeito que opera as possibilidades da língua com as experiências desse sujeito, ao mesmo tempo, num ato de representação linguística. Nas palavras de Rezende, a “noção se aproxima de conceito, mas não é um conceito, porque não tem uma história epistemológica organizada dentro de um universo técnico.”⁵⁶

Vejamos como Culioli (1990, p. 69, tradução nossa) define noção:

Uma noção pode ser definida como um complexo feixe de propriedades físico-culturais estruturadas e não deve ser equiparada a rótulos lexicais ou itens reais. Noções são representações e devem ser tratadas como tais; elas sintetizam propriedades (o termo é usado aqui em sentido amplo) derivadas da interação entre pessoas e pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividade técnica, etc.⁵⁷

As noções são, então, estabelecidas nos contextos em que os sujeitos interagem. Isso não quer dizer que elas são estabilizadas com um significado único. De fato, a noção se ajusta movimentando um lugar denominado domínio nocional. Portanto, esse é o lugar no qual se avaliam os valores, as características atribuídas a uma dada noção, assim como se podem negar as características e os valores.

Como esse domínio está sempre num processo dinâmico, ele se constitui numa abertura (*opening*) ou possibilidade, “de modo que uma noção, relacionada a certos termos, pode se estabilizar de um modo x, porém, numa segunda relação pode estabilizar-se de modo y.” (WAMSER, 2013, p. 81).

⁵⁶ Comentário feito em sala de aula pela Profa. Dra. Lectícia Marcondes Rezende no Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua portuguesa da UNESP – Câmpus Araraquara, na disciplina Processos Constitutivos do Enunciado (2012-2), no dia 27/11/2012.

⁵⁷ *A notion can be defined as a complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc.* (CULIOLI, 1990, p. 69).

Podemos exemplificar isso com o enunciado envolvendo o comparativo: *não está uma nota ruim, mas está pior do que a sua de costume*, analisado no quinto capítulo.

A noção <nota ruim> é absorvida e estabilizada que será de maneiras diferentes numa escola A, que estabelece 70% de aproveitamento para aprovação do aluno e em uma escola B, que estabelece 50%. Na verdade, são dois domínios nocionais diferentes. Isso confirma o fato de que cada enunciado é único e irrepitível por conta de envolver sujeitos diferentes, tempos diferentes ou espaços também diferentes. Ou seja, apenas um desses requisitos já é suficiente como fonte geradora de um novo domínio.

A interpretação dada por Wamser (2013, p. 82) para se construir a significação no domínio nocional foi tomada por nós como ideal. Vejamos:

Desse modo, o domínio nocional apresenta diferentes zonas de estabilização. Levando em consideração os preconstitutos, uma noção pode ocupar o interior, a fronteira ou o exterior do domínio. No interior, encontra-se o *centro organizador*, esse comporta um objeto considerado, representativamente, real ou típico da noção em questão. Daí a fragmentação da noção ocorre em relação a esse termo típico, aproximando-se ou afastando-se dele. Quando a identificação (aproximação) é tamanha que a noção corresponde a um grau máximo, e seu único referente é a própria noção temos a constituição do *atrator*.

Ainda, de acordo com ela, o tipo é uma ocorrência na qual as características formativas permitem distinguir o que é <ruim> de verdade (p), do que é <quase-ruim> ou é <não-ruim> (p'), enquanto a fronteira é marcada pelo ponto (lugar) de transição entre o p de verdade e o não-p. É exatamente no percurso feito até chegar a esse cruzamento fronteiro que podemos encontrar o gradiente da noção formado por valores como <quase-ruim> ou <não-ruim de todo>. Quando temos um resultado tipo <isso não é ruim> (p') acabamos de cruzar a fronteira e chegamos ao exterior do domínio nocional.

No percurso feito do interior ao exterior do domínio nocional, o complementar da noção é construído, não como sua negação, mas como construção da fronteira da noção num caminho contrário ao que foi estabilizado. Isso quer dizer que podemos fazer o percurso da significação do interior para o exterior do domínio nocional e vice-versa, criando um domínio com uma guia enunciativa inversa.

Concluimos que uma noção tem origem formativa na articulação entre a linguagem e as línguas ao colocarmos em atividade ajustamentos intersubjetivos, modulações, entre outros. Como falantes da língua, estamos tão habituados com essa atividade e com o produto dela aparentemente estabilizado em nossas mentes que nem somos capazes de perceber esse

processo de maneira consciente. Isso justifica que, de maneira geral, não há incômodo por parte dos (co)enunciadores na produção e reconhecimento do enunciado *O Canadá é maior do que o Japão* (que é dimensionalmente não-grande, ou seja, pequeno).

No próximo item destacaremos as operações enunciativas abordadas nessa teoria, sobre as quais nos ancoramos para dar suporte analítico aos nossos enunciados nesta pesquisa.

4.11 Operações enunciativas

4.11.1 Modalidades e Aspecto

As marcas modais e aspectuais acionam as relações dialógicas (eu-tu e eu-eu) na relação enunciativa. São essas marcas que dão conta da referenciação enunciativa diante das categorias de sujeito, tempo e espaço. A partir da colocação do sujeito enunciador diante do mundo e do seu interlocutor ele opera com essas marcas linguísticas levando em conta o que vai dizer enquanto desejo, conhecimento, possibilidade, necessidade, etc.

De acordo com Culioli podemos ter quatro tipos de marcas modais:

- as modalidades de asserção (afirmação e negação), interrogação e ênfase;
- as de necessidade, de possibilidade, eventualidade, probabilidade e de certeza;
- as apreciativas ou afetivas, marcando um juízo de sujeito-enunciador; e
- as de injunção, centradas no interlocutor.

Os enunciados comparativos presentes nos livros didáticos e nas gramáticas em análise são naturalmente assertivos: *O Canadá é maior do que o Japão* ou *O Canadá não é mais povoado do que o Japão*. No entanto, podemos construir, por meio de outras marcas linguísticas, todas as outras modalidades citadas acima:

- de ênfase: *O Canadá é mesmo maior do que o Japão*.
- de certeza: *Não há dúvida de que o Canadá é maior do que o Japão*.
- de apreciação: *Eu acho/acredito que o Canadá é maior do que o Japão*.
- de injunção: *Sabe-se que o Canadá é maior do que o Japão*.

O tempo e o espaço estabelecidos na enunciação ficam a cargo das marcas aspectuais, construídas pelo sujeito-enunciador ao situar a predicação a partir do tempo em que ele está e do lugar que ele ocupa na enunciação. Essas marcas aspectuais se encarregam, ainda, da determinação do que se constrói ou não, modulando a certeza, a possibilidade, a hipótese e a improbabilidade no momento em que se estabelece o tempo enunciativo, o lugar do sujeito em relação ao enunciado e o intervalo tempo-espaço no qual a predicação se localiza (decisivo ou

em progresso). Por exemplo, *O Canadá é maior do que o Japão* (certeza) e *O Canadá é menor do que o Japão* (improbabilidade), evidenciando uma atividade epilinguística que fica muito além da visibilidade e da concretude do ato enunciativo, como propõe Geraldi (vide p. 76 desta tese).

O processo da construção significativa é feito numa dinâmica contínua envolvendo a estabilidade e a instabilidade linguística apoiando-se em reflexões teóricas propostas por Culioli, envolvendo as atividades epilinguística, linguística e metalinguística.

4.11.2 Localização e determinação

O termo francês *repérage*, de difícil tradução, nomeia a operação de localização. É uma operação que relaciona dois termos, por exemplo, Canadá e Japão. Como um se localiza em relação ao outro, estabelece-se um deles como ponto de referência, construindo-se a referência.

Culioli usa a equação $C = a \in b$ para expressar essa operação, que se interpreta como *a* se localiza em relação a *b*. Essa localização na operação não é rígida/fixa. Desde que se tenha outra situação enunciativa, pode-se deslocar o localizador e o localizado. Quando temos o enunciado *O Canadá é maior do que o Japão*, o Canadá é o *localizador* de Japão por uma operação de diferenciação, já que o Canadá é grande e o Japão é não-grande ou pequeno. Porém, se tivermos *O Japão é menor que o Canadá*, vamos ter o Japão como localizador, também numa operação de diferenciação, pois o Japão é pequeno e o Canadá é não-pequeno, ou seja, grande. Tais deslocamentos estabelecem diferentes orientações enunciativas.

É essa operação que nos permite verificar a identidade e a alteridade entre os termos da relação, levando em conta que uma identificação requer um processo de diferenciação. Então, entre <Canadá> e <grande> temos uma identificação dos dois termos, já que o Canadá é grande. No entanto, quando chamamos a relação primitiva de <Japão> e <grande>, encontramos a diferença permitida pela atividade epilinguística.

Com a autoridade do sujeito enunciador, podemos deslocar o comparante e o comparado de suas posições sintáticas para conseguir visualizar a complexidade do enunciado, que pode gerar enunciados inaceitáveis.

As operações de quantificação (QNT) e de qualificação (QLT) estão diretamente ligadas à natureza da noção. A noção que se revela indeterminada na gênese da atividade de linguagem só pode ser apreendida pela determinação em atividade de fragmentação. Esse

processo se dá por meio das operações simultâneas de QNT e de QLT, pois as duas estão intrinsecamente conectadas.

De acordo com Culioli (1999a), a QNT é o que torna possível a mensuração da noção no momento em que os sujeitos interagem. Por meio da quantificação se constrói a representação de todas as coisas que somos capazes de localizar num dado espaço de referência e separar, por exemplo, extraindo o Canadá de dentro dos países. Já a QLT acontece sempre que determinamos a identificação/diferenciação de uma noção, desencadeando um intrincado conjunto de operações e não simplesmente acoplando um qualitativo a essa noção, por exemplo, identificando o Canadá como um país grande que se diferencia dos pequenos, numa operação de flechagem.

4.11.3 A negação

A negação tem uma dimensão que desconhecemos dentro dos estudos linguísticos porque ela se faz presente em toda parte, numa análise de valores assertivos, no Exterior das noções/do domínio nocional, no vazio, na ausência e até para indicar presença.

Para Culioli (1984) o fenômeno da negação só admite dois posicionamentos: de descarte (eliminação) ou a classificação primitiva. Para ele não se pode construí-la como um derivado, quer dizer que, quando construímos um Exterior do domínio nocional, nos baseamos na noção apreendida da sua forma positiva localizada no Interior.

Ele classifica a negação em dois tipos. Um primeiro, referente a valores negativos, presentes em predicados do tipo covardia e avareza, referentes a considerações semânticas, os quais têm um comportamento diferente do segundo tipo contido numa negação como em não querer, o que envolve considerações sintáticas.

O **não** quando associado às noções de um verbo pode se referir a uma operação primitiva de negação que indica:

a) uma operação de inversão de orientação enunciativa: Ana *não* é mais bonita do que Maria. (colocando Maria em evidência/no tema).

b) um processo contrário: Ana *não* gosta de estudar.

c) inexistência/ausência do estado estabelecido: Ana *não* é bonita.

d) suspensão da noção de negação criada para surgimento de outra, positiva: *Não* deixe de me ligar = Ligue-me, por favor!

e) para indicar presença: Ana *não* sairá desse grupo de estudos. (O que equivale a dizer que ela *estará presente* nesse grupo).

Culioli (1995) nos diz, ainda, que sempre que localizamos uma operação primitiva de negação, junto com ela existem operações de construção chamando-a para um domínio nocional no qual se constrói o positivo. Se realizarmos alterações e esvaziarmos operações, vamos construir o negativo. Isso quer dizer que o problema da negação é bem complexo.

4.11.4 O complementar

Por meio das operações de negação construímos o complementar das noções localizado no Exterior de um domínio nocional, o que explica com muita propriedade os processos de significação requeridos pelos enunciados comparativos complexos em análises neste trabalho. O complementar linguístico de um domínio aberto p tem as propriedades de um domínio fechado, constituindo um outro, o que chamamos de p' ou não- p .

Aguilar (2007, p. 68, grifo do autor) explica-nos com clareza a trajetória feita por determinada noção dentro do seu domínio até nos posicionar no lugar ocupado pelo seu complementar a partir de um exemplo teorizador:

Tomemos um exemplo: “– Isto é um livro?” cuja resposta seja: “– Mais ou menos... um quase livro!”. Sendo “livro” representado por p , pode-se dizer que não é igual a “quase p ”; tem sentido de “quase diferente de p ”. Em seguida, toma-se o fechamento do complementar para se voltar a produzir um exterior (um todo outro) “apenas p ” no sentido de “praticamente nada a ver com p de todo”. Quer dizer, “muito longe de p ”, “isso não tem nada a ver com p ”. Aquilo que aparece num domínio p , que é diferente do domínio de p , é o seu complementar p' (“tudo o que não se pode chamar de p sem contestar”).

Tomamos dela, ainda, mais este exemplo prático:

“O livro é bom”. O complementar de “bom” é “ruim”. Levando em consideração esse exemplo, temos entre “bom” e “ruim”: “bom” como centro organizador; “menos bom”, “quase bom”, etc., como gradientes; a passagem de “bom” a “ruim” como fronteira; “ruim” (não bom) como centro organizador do complementar e “menos ruim”, “quase ruim”, etc., como gradientes do complementar. (AGUILAR, 2007, p. 68).

Seguimos o mesmo percurso feito por ela para compreendermos a atividade de linguagem realizada para estabilizar a significação dos enunciados chamados inicialmente de complexos, do tipo *Eu estava doente ontem, mas hoje estou melhor*, em que temos o complementar do termo “doente” como “sadio/bem”. O termo/a noção “doente” se localiza no interior das noções, como centro organizador e “menos doente”, “não tão doente”, “quase

doente”, como gradientes a caminho da fronteira. Depois dela (fronteira) encontramos o complementar “não-doente” / “sadio/bem” para que com essa propriedade gerada pela operação de negação possamos construir o grau comparativo, “melhor”. Lembramos aqui que a conjunção adversativa **mas** é um agenciador natural das operações de negação, pelas noções opostas que ela estabelece.

Recortamos neste capítulo os conceitos teóricos da TOPE que estão diretamente relacionados às nossas análises, o que, sem dúvida, não é o dissecamento absoluto deles posto que eles ainda aguardam mais trabalhos, novos olhares e outras descobertas por conta de sua complexidade.

Sequenciaremos nosso texto, então, trazendo o capítulo de análises no qual apresentaremos a metodologia e o *corpus* de pesquisa.

5 METODOLOGIA, *CORPUS* E ANÁLISES

Este é um capítulo que trata da essência deste trabalho visando a apresentar o percurso metodológico operado nessa pesquisa desde a fase inicial até chegarmos aqui. As fontes-suporte que deram origem ao *corpus*, constituído de sentenças chamadas de lineares e de complexas, serão listadas e os dezenove enunciados que vão ser analisados aparecerão individualmente no item 5.2, das análises propriamente ditas. Tais enunciados serão agrupados, primeiramente, pela linearidade, seguidos daqueles recortados pela complexidade comparativa, conforme a identificação inicial desta pesquisa.

Daí explicaremos o elo que permite que a lógica-gramatical e a TOPE façam uma parceria dentro do campo semântico dos atos enunciativos que envolvem os processos de comparação.

5.1 Metodologia e *corpus*

Como o nosso objeto de investigação são as sentenças do grau comparativo extraídas dos livros didáticos e das gramáticas delimitados neste trabalho, dividimos essas sentenças classificando-as, na fase inicial da pesquisa, em lineares – quando as representações comparadas apresentam uma base determinante da mesma natureza; e em complexas – quando as representações comparadas apresentam bases determinantes de naturezas diferentes.

Além do segundo capítulo, que trata especificamente da comparação, consideramos relevante pontuar aqui as definições de comparar e de comparação, assim como a amostra de alguns exemplos fictícios que possam apresentar de modo mais esclarecedor o que pretendemos fazer analiticamente, no percurso da significação.

Vejamos, pois, as definições de **comparar** e **comparação** no dicionário Houaiss (2001, p. 773):

comparar – transitivo direto e bitransitivo. 1 relacionar (coisas animadas ou inanimadas, concretas ou abstratas, da mesma natureza ou que apresentem similitudes) para procurar as relações de semelhança ou de disparidade que entre elas existam; cotejar.

Ex.: <c. Epicteto e Marco Aurélio> <c. os homens com os primatas> <c. a melancolia à saudade> transitivo direto e bitransitivo 2 Uso formal: aproximar dois ou mais itens de espécie ou de natureza diferente, mostrando entre eles um ponto de analogia ou semelhança. [...]

comparação – substantivo feminino. ato ou efeito de comparar 1 cotejo, confronto 2 Rubrica: retórica, estilística. figura que consiste em aproximar e cotejar duas idéias ou coisas que tenham similitude total ou parcial, para criar uma tensão poética ou visando à clareza 3 Rubrica: gramática, linguística. paralelo feito entre dois termos de um enunciado com sentidos diferentes; é uma construção sintática em que um dos membros (o comparado) se define pelo que se sabe do outro [o comparante] (p. ex.: dirige como um louco; nossa partida, um drama, foi retardada pela greve).
Obs.: cf. metáfora e símile.

Elegemos os conceitos de comparar, e o de comparação, do dicionário Houaiss, para problematizar o próprio conceito de comparação. Nesse sentido, encontramos em Almeida (1960, p. 135) que “um adjetivo está no grau comparativo quando exprime uma qualidade em relação a outras coisas que também a tenham em porção igual, menor ou maior”. A definição de Almeida enquadra nossas sentenças lineares, porém, as complexas são construídas numa relação de comparação em que o comparado passará a ser determinado pelo que se sabe do determinante, embora o determinado não apresente a base determinante, ou seja, a qualidade referida por Almeida (1960). A partir das análises, demonstramos que as gramáticas e os livros didáticos baseiam-se numa definição que não é problematizada.

Vejamos, então, as seguintes orações: *Ana é bonita. Júlia é bonita*. Se ambas são bonitas, podemos fazer comparações dada uma base de referência (predicação) comum às duas, construindo: a) *Ana é tão bonita quanto Júlia*. (igualdade); b) *Ana é menos bonita do que Júlia*. (inferioridade); e, c) *Ana é mais bonita do que Júlia*. (superioridade). Assim construímos comparações de enunciados lineares, nos quais alteramos apenas o grau de intensidade, conservando a mesma propriedade no comparante e no comparado.

Numa outra relação temos: *Ana é bonita. Júlia não é bonita. (ou Júlia é feia)*.

O grau positivo ou normal da predicação é considerado suficiente para determinar Ana e Júlia, no entanto, as operações de língua(gem) nos permitem estabelecer uma relação comparativa entre elas pela determinação (qualidade) de natureza diferente (por que não dizer contrárias?). Podemos construir: *Ana é mais bonita do que Júlia* (que não é bonita ou que é feia). Assim, podemos comparar as duas pela presença da propriedade em Ana, e pela ausência dessa mesma propriedade em Júlia.

Há, ainda, relações de comparação, nas quais vamos percorrer outro trajeto para equilibrar a significação: *Ana fez uma prova de matemática ruim o mês passado, porém, a que ela fez este mês está melhor*. Neste exemplo empreendemos um trabalho diferente, quer dizer que a prova deste mês não está tão ruim quanto a do mês passado ou que ela está menos

ruim, sem ser ainda uma boa prova, contudo apresentando sinais de recuperação. Estes dois últimos exemplos ilustram os enunciados comparativos os quais denominamos de complexos, no início desta pesquisa, devido às operações de linguagem que precisam ser processadas para se estabilizar a significação dos mesmos. Por conta da positividade lógica que o enunciado apresenta evolutivamente, conseguimos associar o caminho percorrido por essa propriedade em direção à fronteira culioliana para encontrar nesse mesmo domínio nocional o seu complementar numa operação de negação. Isso nos mostra que a teoria culioliana não opera apenas sobre dois pontos, numa escala nocional, tipo grande x pequeno; bom x ruim ou feio x bonito, mas aciona gradientes que vão passando por outros pontos dessa noção até colocá-la num outro lugar desse domínio para estabilizar o sentido enunciativo.

Selecionamos quatro livros didáticos e quatro gramáticas, usados no ensino médio da escola regular de língua inglesa, como material-suporte das sentenças eleitas para nossas análises.

Os livros didáticos são: *Globetrekker* (COSTA, 2008); *Touchstone 2: Teacher's Edition* (MACCARTHY; MACCARTEN; SANDIFORD, 2005); *Inglês: série novo ensino médio* (MARQUES, 2002); *Inglês Doorway: Ensino Médio* (LIBERATO, 2004). E as gramáticas são: *Grammar in use - Intermediate* (MURPHY; SMALZER, 2000); *Basic Grammar in Use: Reference and practice for english students* (MURPHY; SMALZER, 1994); *Focus on Grammar: A Basic Course for Reference and Practice*. (SCHOENBERG, 1994); *Grammarway 4: English Grammar Book* (DOOLEY; EVANS, 1999).

Desse material separamos um grupo de sentenças marcadas por nós como lineares e um grupo de sentenças complexas, após várias leituras, na tentativa de recortá-las com a maior precisão possível visando a atender nossos questionamentos. Desses dois grupos selecionamos, pelo menos, duas sentenças: uma linear e uma complexa, em cada livro, para analisar e apresentar neste trabalho. As demais permanecem num banco de dados particular.

Apresentamos a seguir dezenove sentenças, retiradas do nosso *corpus*, as quais serão identificadas e analisadas neste capítulo, demarcando o domínio nocional em que cada uma se insere e a localização delas nesse domínio, no interior ou no exterior, para significar o que o enunciador pretende que elas signifiquem. Ao final de cada sentença a ser analisada identificamos as lineares com um (L) e as complexas com um (C). A última sentença analisada foi duplamente identificada com (C) e (L).

5.2 Análises

Primeiramente, no item 5.2.1 a seguir, analisamos nove enunciados marcados como sentenças comparativas lineares, no início desta pesquisa, identificando-as pelo livro didático ou pela gramática em que elas aparecem podendo ser localizadas na sua fonte original pelas notas de rodapé.

Em seguida, no item 5.2.2, analisamos dez enunciados recortados como complexos, também na fase inicial deste trabalho, passando pelo mesmo processo de identificação das sentenças lineares no material eleito como fonte-suporte. O enunciado 5.2.2.10, ou seja, a décima e última sentença marcada como complexa, sofrerá uma análise dupla; primeiro como complexa e, em seguida, será analisada como linear por conta de sua ambiguidade natural provocada pelo contexto vazio do material didático.

5.2.1 Enunciados lineares

5.2.1.1 *Use the words in parentheses to complete the sentences. Use much / a bit, etc. + a comparative form. Use than where necessary.*⁵⁸

Her illness was _____ we thought at first. (much / serious) (L)

*Answer: Her illness was **much more serious** than we thought at first.*

Tradução:

Use as palavras em parênteses para completar as sentenças. Use **muito / um pouco, etc.** + uma forma comparativa. Use **que / do que** quando necessário:

Sua doença era _____ pensávamos a princípio. (muito / grave) (L).

Resposta: Sua doença era **muito mais grave do que** pensávamos a princípio.

Temos aqui um enunciado comparativo que classificamos como linear porque a propriedade determinante (grave/séria) se mantém nos dois momentos da doença (na marca aspecto-temporal de anterioridade e na marca de posterioridade), sofrendo, apenas, uma variação gradativa na sua intensidade, numa operação que quantifica a qualificação. Isso nos é posto logicamente, pelas colocações acima, num movimento mais fluido, porque se move de

⁵⁸ Gramática *Intermediate* (2000, p. 205, Exercício 102.1, sentença n. 1).

modo lógico-matemático num percurso somatório elementar, gerado pela comparação de superioridade.

Primeiramente, analisamos a unidade lexical **doença** que, segundo o dicionário Houaiss, significa “falta de saúde, mal, moléstia, enfermidade...”. A partir desses significados e das noções do que é <ser doença>, o que vem a compor o nosso conhecimento sociocultural, sabemos que doença não é uma coisa boa, e, por isso, qualquer que seja ela deve ser considerada, requerendo atenção, cuidado e tratamento na busca de sua eliminação do organismo.

Já a unidade lexical **sério** (*serious*) significa, no mesmo dicionário citado acima, “grave, de importância...”. Isso quer dizer que combinamos dois termos lexicais diferentes numa relação de proximidade estabelecida pela necessidade de atenção ao que é perigoso, criando uma generalização de que toda doença apresenta algum grau de alerta/seriedade.

Como a TOPE consegue entender a linearidade semântica desse enunciado comparativo?

Longe de dizer que a linguagem não opera seus movimentos nos enunciados comparativos lineares, precisamos esclarecer ao leitor que essas operações estão em trabalho o tempo todo quando se trata da significação. Há um domínio nocional nesse enunciado criado pelo léxico *doença* e uma invariante de que toda doença apresenta uma gravidade em algum grau, podendo ser um grau que varia de quase nulo até o alto grau da noção. Então, a doença se localiza no interior desse domínio com a propriedade <ser grave>, num grau insignificante, mas existente, num primeiro momento. Envolvendo o aspecto temporal ela evoluiu, num segundo momento, trazendo uma variação de intensidade quantitativa alcançada pelos recursos da língua, com o gradiente **mais**, atingindo o alto grau da gravidade, porém, conservando-se no interior do seu domínio nocional.

As operações de linguagem – que seriam a passagem de um processo a outro para compreensão do enunciado pelo interlocutor – estão presentes nesse enunciado assim:

- Representação – visão de mundo: o que se entende por doença.
- Referenciação – linguístico x extralinguístico: reconhecimento do conceito *grave* / *serious* enquanto aplicável a este enunciado.
- Regulação – equilíbrio ou ajuste intersubjetivo: A doença era séria **a princípio** (aspecto-temporal anterior ao momento enunciativo ocupado pelo sujeito-enunciador). A doença evolui em grau de seriedade/gravidade (num aspecto-temporal continuado a partir do momento em que a doença é identificada até o momento da enunciação). O que faz com que a

importância e a seriedade com a qual se deve tratar uma doença se enquadre nos referenciais de doença que estão disponibilizados para o interlocutor.

Esse enquadramento nos autoriza a eleger este tipo de enunciado como linear, estabelecendo generalizações após os movimentos feitos para se estabilizar o sentido, como nos afirma Franckel (2002 apud ROMERO; HOLMO, 2011, p. 21.):

Na medida em que o sentido das palavras e dos textos não é exterior à língua e oculta uma ordem própria que não é o decalque nem de um pensamento e nem de um referente externo, o acesso ao sentido só é possível por meio da atividade de paráfrase e de reformulação. Trata-se de uma atividade metalinguística, específica da linguagem humana, que só apreende o sentido ao fazê-lo circular. O sentido provém necessariamente de uma dinâmica, de uma fluidez, de uma labilidade [transitoriedade, explicação nossa].

Observemos os movimentos feitos pelos enunciados em seguida:

E1: A doença era grave.

E2: A doença era muito grave.

E3: A doença parecia grave.

E4: A doença não parecia tão grave.

E5: A doença era mais grave.

Estes enunciados vão, progressivamente, percorrendo as marcas modais e aspectuais desde a modalidade assertiva (afirmação) e aspectualidade imperfeita, passando por um gradiente (ênfaticador/intensificador da gravidade), pela modalidade apreciativa do enunciador até atingir a modalidade de injunção. Nessa modalidade o (co)enunciador compreende a gradação intensificadora sofrida pelo tema escolhido ao percorrer o intervalo tempo-espaço para chegar a um enunciado final, num ambiente modalizado, observando-se o aspecto temporal:

EF⁵⁹: Sua doença era muito mais grave do que pensávamos a princípio.

Poderíamos complexificar esse enunciado fazendo uma leitura ambígua que nos traria duas doenças que se diferenciam pela gravidade, por exemplo: *Ela parecia ter apenas uma gripe comum, mas estava na verdade acometida pelo ebola.*⁶⁰

⁵⁹ Enunciado Final.

⁶⁰ A febre hemorrágica Ebola é a doença humana provocada por um vírus do gênero *ebolavirus*, popularmente conhecido como vírus Ebola. Trata-se de doença altamente contagiosa, que exige medidas especiais de proteção porque é uma das doenças mais mortais que existem, atingindo 90% dos infectados. O vírus surgiu em 1976, em uma região situada próximo ao Rio Ebola, no oeste da África, de onde vem o nome da doença. Geralmente uma pessoa se infecta quando entra em contato com sangue ou fluidos corporais de outra pessoa ou animal infectado

Considerando a febre hemorrágica provocada pelo vírus ebola como muito grave, dado pelo alto índice de mortalidade, ela passa a anular a gravidade existente na gripe comum, apesar da proximidade dos sintomas (entre a gripe e o ebola). Assim, podemos construir: *A doença B (ebola) é mais grave do que a doença A (gripe comum)*, passando pela operação de negação, chegamos ao complementar não-grave (leve) para a doença A.

Vemos que na complexificação do enunciado criado, podemos descartar a doença A pela anulação de sua gravidade, por exemplo: *Ela não está com uma doença leve/Ela não está com gripe*, ou ainda, *Ela está com uma doença muito grave/Ela está com ebola*.

Ao abrir uma nova guia enunciativa, com o uso da conjunção **mas**, criando uma relação opositiva, teríamos: *Ela não está com gripe, mas está com ebola* ou *Ela não está com uma doença leve, mas está com uma doença grave*. Isso suscita a complexificação desse enunciado que foi posto inicialmente como linear.

Em relação às operações de linguagem, a complexificação desse enunciado provocaria mudanças na representação e na regulação, sendo que a referenciação permaneceria a mesma:

- Representação – visão de mundo: o que se estende por doença mais grave e menos grave.

- Regulação – a doença A (gripe comum) seria grave se não houvesse a doença (ebola), o que faz com que a importância e a seriedade da doença A sejam descartadas em função da gravidade da doença B, permanecendo o aspecto temporal.

Os movimentos feitos pelos enunciados se diferenciam, na complexificação, pelos dois tipos de doença (grave = ebola e leve/ não-grave = gripe).

E1: A doença era grave. (A gripe antes de confirmar o ebola.)

E2: A doença era muito grave. (O ebola.)

E3: A doença passou a ser muito grave. (O ebola em relação à gripe.)

E4: A doença passa a ser não-grave. (A gripe em relação ao ebola.)

E5: A doença era mais grave. (O ebola em relação à gripe.)

ESF⁶¹: *Sua doença (T2) era mais grave do que pensávamos a princípio (T1)*, onde em T1 temos um tipo de doença (gripe) e em T2 temos outro tipo (ebola).

[...]. Em geral, a incubação é de oito a dez dias, mas esse período pode ser de até vinte e um dias e os sintomas principais são febre, fadiga, dores musculares e articulares, dores abdominais, de garganta e de cabeça, seguidos de náuseas, vômitos, diarreia e rápida insuficiência hepática e renal. Disponível em: <<http://www.abc.med.br/p/sinais.-sintomas-e-doencas/560242/infeccao-pelo-virus-ebola-conceito-infeccao-sinais-e-sintomas-diagnostico-tratamento-evolucao-prevencao-complicacoes-possiveis.htm>>. Acesso em: 23 out. 2014.

⁶¹ Enunciado Semântico Final.

Isso quer dizer que numa análise enunciativa linear temos uma mesma doença se deslocando temporalmente e apresentando apenas uma variação de grau na propriedade nocional daquele contexto. Porém, numa análise enunciativa complexa o mesmo enunciado nos permite reconhecer dois tipos de doença se deslocando, também, temporalmente apresentando uma operação de negação na propriedade nocional daquele domínio ao ponto de conseguir anular ou descartar a doença na qual a propriedade complementar se estabelece. Dessa forma, conseguimos circular de um enunciado linear para um complexo por meio das operações de negação, assim como podemos fazer um caminho inverso de um enunciado complexo para linear, como mostraremos no percurso que será feito em algumas das análises dos enunciados complexos.

5.2.1.2 *Use the words in parentheses to complete the sentences. Use much / a bit, etc. + a comparative form. Use than where necessary.*⁶²

I'm afraid the problem is _____ it seems. (much / complicated) (L)

*Answer: I'm afraid the problem is **much more complicated than** it seems.*

Tradução:

Use as palavras em parênteses para completar as sentenças. Use **muito / um pouco, etc.** + uma forma comparativa. Use **que / do que** quando necessário:

Receio que o problema seja _____ parece (muito / complicado) (L).

Resposta: Receio que o problema seja **muito mais complicado do que** parece.

Temos, novamente nesse autor, um enunciado de grau comparativo classificado como linear. Ao fazermos uma conexão lógico-gramatical entre *problema* e *complicado* estabelecemos uma relação de proximidade lexical e foi essa aproximação que nos permitiu perceber, na fase inicial desta pesquisa, a linearidade desse enunciado.

Do ponto de vista semântico da teoria culioliana, a combinação das modalidades apreciativa, assertiva, de probabilidade e de injunção em qualquer enunciado nos deixa fazer a construção representativa das coisas conduzindo-nos diretamente a uma relação da cognição com a linguagem. Assim conseguimos combinar, linguisticamente, dois termos lexicais (problema e complicado) na léxis de dois argumentos x/y e um relator R na relação $x R y$

⁶² Gramática *Intermediate* (2000, p. 205, Exercício 102.1, sentença n. 3).

esquemático como <problema, ser, complicado> elegendo *x* (problema) como tema para orientação semântica determinada pelas propriedades semânticas das noções de **problema**.

O movimento de linguagem operado nesse enunciado para a significação faz um percurso lógico ao ativar as operações de linguagem: partindo da representação de problema, entendida como uma dificuldade que precisa ser transposta; passando pela referenciação, a qual valida o conceito de complicado numa relação linguística e extralinguística caracterizadora de impedimento ou travancamento; até chegar à regulação, ajustando intersubjetivamente que um problema por si só guarda certo grau de complicação.

Assim o interlocutor aciona seus referenciais de problema em direção à complicação criando uma generalização de que todo problema é complicado, diferindo um do outro apenas pelo grau de intensidade, bem marcado pela comparação.

Esse enunciado apresenta o problema como domínio nocional e a invariante de que todo problema tem uma complicação em algum grau. Num ambiente modalizado o problema se localiza no interior de suas noções com a propriedade <ser complicado> no momento em que ele se revela. Depois essa propriedade se evidencia mais e recorre aos recursos da língua usando o comparativo (mais), como gradiente, para uma intensificação quantitativa do nível da complicação, atingindo o alto grau da noção de <complicação> para o problema nesse momento posterior (aspecto-temporal), sem sair desse lugar nocional. Não podemos deixar de destacar aqui a importância do contexto nocional para fazer a leitura do significado, para todo tipo de enunciado, seja linear ou complexo.

Os movimentos interativos se estabelecem quando

Os mecanismos de interação que evocamos colocam em jogo uma articulação entre *significação* e *contextualização*, na qual o contexto se inscreve, em relação a uma unidade ou a uma sequência (um encadeamento interpretável de palavras) dada, numa dialética complexa do “interno” e do “externo”. Isso significa que o contexto não é (ou não apenas) externo ao enunciado: uma dada sequência é interpretável apenas em relação a um contexto, mas ao mesmo tempo a sequência *desencadeia* tipos de contextualizações com as quais ela é compatível. (FRANCKEL, 2002 apud ROMERO; HOLMO, 2011, p. 23.)

Mesmo as sentenças soltas e estáticas, como acontecem nos materiais didáticos, aparentemente descontextualizadas, conseguem ativar uma dinâmica de interação entre o interlocutor e o enunciado para estabilizar a significação dentro daquele contexto que se filia a uma determinada unidade ou sequência.

As operações de linguagem – que seria a passagem de um processo a outro para compreensão do enunciado pelo interlocutor – estão presentes nesse enunciado assim:

- Representação – visão de mundo: o que se entende por problema.
- Referenciação – linguístico x extralinguístico: reconhecimento do conceito *complicado/complicated* enquanto aplicável a este enunciado.
- Regulação – equilíbrio ou ajuste intersubjetivo: O problema parecia complicado (envolvendo aspectos modais e temporais). O problema evolui em grau de complicação (numa operação qualitativa criada pelo grau comparativo). O que faz com que a complicação com a qual se deve tratar um problema se enquadre nos referenciais de problema que estão disponibilizados para o interlocutor.

Se construirmos outras modulações enunciativas teremos os seguintes preestruturas:

Todo problema apresenta complicações.

* Nem todo problema apresenta complicações.

Há problemas mais complicados.

Há problemas menos complicados.

* Não há problemas complicados.

* Há problemas sem complicações.

A complicação de um problema pode ser aparente quando ele se instaura e tornar-se real num momento posterior. Dentro dessa realidade, o problema pode ser mais ou menos complicado do que parece, sofrendo um deslocamento no interior do domínio nocional pelo gradiente da comparação.

Num processo de complexificação do enunciado, podemos apresentar um contexto no qual trazemos problemas de diferentes dimensões: *Receio que fumar maconha seja mais complicado do que fumar cigarro*. Considerando que ser fumante é um problema (A) porque faz mal à saúde e vicia, fumar maconha é um problema (B) ainda mais complicado porque faz mal à saúde, vicia, é ilegal e ainda sofre preconceito social. Nesse sentido, o problema B encontra-se no interior do domínio nocional de fumar com a propriedade de <ser complicado>, enquanto o problema A localiza-se no exterior desse domínio, pela redução quantitativa da propriedade <ser complicado> por meio da operação de negação até chegar a <ser não-complicado>. Assim, o problema A não é mais tão complicado frente a uma operação comparativa estabelecida pelas noções postas entre os dois atos, podendo ser descartado.

No enunciado a seguir analisamos uma sentença no grau comparativo apresentada nos itens de teorização do conteúdo sistêmico e não nos exercícios de atividades de fixação, estabelecendo suas regras formativas, embora esses tipos de enunciados também estejam nos exercícios de fixação na mesma tipologia. Simplesmente, não são analisados nesta tese.

5.2.1.3 *Good/ well → better bad → worse far → farther*

➤ *Which is **worse** – a headache or a toothache?*⁶³ (L)

Tradução: Bom/bem → melhor mau/ruim → pior longe → mais longe

➤ O que é **pior**: uma dor de cabeça ou uma dor de dente? (L)

Está posto para nós, sócio-histórico-culturalmente, e até psicologicamente, que tanto uma **dor de cabeça** como uma **dor de dente**, assim como todas as dores fisiológicas, são consideradas ruins para o ser humano. Isso nos favorece para enxergarmos a linearidade desse enunciado, denominada no início desta pesquisa, que se encontra no grau comparativo de superioridade.

Identificamos a dor como o domínio nocional nesse enunciado e a invariância é marcada pela ruindade que qualquer dor apresenta em algum grau. A linguagem não deixa de ativar suas operações, nem de articular léxico e gramática, porém, essas operações ficam retidas no interior do domínio nocional.

Uma dor de cabeça ou uma dor de dente, ambas ruins, se situam no centro atrator do interior do domínio nocional, e nesse interior elas permanecem podendo aceitar apenas o gradiente (do comparativo) que as torna mais intensas, sem sofrer uma alteração lexical, por não cruzarem a fronteira desse domínio, rumo ao exterior.

Assim, como as noções são construídas individualmente, uma possível resposta para a indagação feita no enunciado, também depende do limiar de dor de cada um e das experiências vivenciadas/sentidas para estabelecer essa escolha. Essa possibilidade de resposta mostra que é o sujeito, com suas representações, que marca a guia semântico-enunciativa. Esse mesmo procedimento analítico opera sobre os enunciados lineares já analisados via sujeito (5.2.1.1 *Sua doença era muito mais grave do que pensávamos a princípio* e 5.2.1.2 *Receio que o problema é muito mais complicado do que parece*). A gravidade da doença, a complicação do problema e a ruindade da dor estão atreladas às

⁶³ *Basic Grammar in Use* (1994, p. 160. Item A).

representações do sujeito enunciador. Só há possibilidade de zerar a gravidade de uma doença, a complicação de um problema e a ruindade de uma dor num processo comparativo em que o sujeito consegue desconectar uma noção da outra. É o sujeito quem opera sobre essas noções tão próximas cuja possibilidade de separação é aparentemente incompatível e até inaceitável.

5.2.1.4 *Put the adjectives in brackets into the comparative or superlative form, adding any necessary words*⁶⁴.

A: *That exam was really difficult.*

B: *I agree. It was a lot _____ (difficult) I had expected. (L)*

*Answer: I agree. It was a lot **more difficult than** I had expected.*

Tradução:

Coloque os adjetivos em parênteses na forma comparativa ou superlativa, acrescentando as palavras que se fizerem necessárias:

A: Aquele exame estava mesmo difícil.

B: Concordo. Estava muito _____ (difícil) eu esperava. (L)

Resposta: B: Concordo. Estava muito **mais difícil do que** eu esperava.

Historicamente reconhecemos que todo exame guarda suas dificuldades e que, assim como as noções, essas dificuldades são variáveis em cada indivíduo. Se há uma generalização nesse sentido, então, não há dificuldades para entendermos que está aqui mais um enunciado linear no grau comparativo.

Isso quer dizer que este enunciado é interpretado pelas operações de linguagem apresentando o domínio nocional de **exame** com a invariante de que todo exame tem algum grau de **dificuldade**. Então, o exame apresenta a propriedade <ser difícil> no interior de suas noções, localizada no centro atrator desse domínio nocional. Há aqui um gradiente intensificador (mais difícil) quantificando essa dificuldade para o interlocutor B. Porém, sem se deslocar do interior do domínio porque não há nenhuma operação de negação (complementar) para cruzar a fronteira desse domínio ao encontro do exterior do domínio nocional. Isso explica o percurso linear da linguagem na compreensão desse enunciado, nesse ambiente modalizado.

⁶⁴ *Grammarway 4* (1999, p. 48. Exercício 12, sentença n. 11).

5.2.1.5 Read the questions. Circle the correct words to complete the answers⁶⁵.

A: *Who's taller, you or your sister?* (L)

B: *I'm* _____

a. *taller she is* b. *more tall than she is* c. *taller than she is*

Answer: letter **c**.

B: *I'm **taller than she is**.*

Tradução:

Leia as questões. Circule as palavras corretas para completar as respostas.

A: Quem é mais alta, você ou sua irmã? (L)

B: Eu sou _____ .

a. mais alta ela b⁶⁶. c. mais alta do que ela

Resposta: letra **c**.

B: Eu sou **mais alta do que ela**.

Nesse tipo de exercício, visando apenas ao estudo morfossintático, determinamos a linearidade semântica pelas possibilidades de respostas oferecidas num exercício tradicionalmente classificado como fechado ou objetivo.

Estamos no domínio nocional de *altura*, com a invariante de que ambas (you and your sister) podem ser medidas quanto à altura. Quando perguntamos: *Quem é mais alta, você ou sua irmã?* já temos um pressuposto que antecede o momento do proferimento linguístico com a ideia de que ambas as irmãs apresentam a característica <ser alta>, lembrando que as alternativas de escolha da resposta não permitem a alteração dessa propriedade para nenhuma delas. Esse conhecimento é extralinguístico e defendido pelo sujeito enunciador ou coenunciador.

Como é esse o critério demarcado por nós como reconhecimento dos enunciados lineares, ou seja, que o comparante e o comparado apresentem a mesma propriedade (determinação predicativa ou qualificação) fica-nos evidente a classificação desse enunciado como linear.

⁶⁵ *Focus on Grammar* (1994, p. 371. Exercício I, sentença n. 1).

⁶⁶ Nota da pesquisadora: Não devemos traduzir essa forma de construção comparativa para um adjetivo monossilábico por sua inaceitabilidade nas regras formadoras do comparativo na língua inglesa, embora ela possa ser entendida.

Em meio às noções de <ser alta> disponibilizadas para o interlocutor, verificamos que o fato de as duas <serem altas> ocupa o centro atrator no interior das noções e o que ocorre no processo de comparação entre elas é apenas uma gradação que intensifica, quantitativamente, essa característica elevando (um pouco) a estatura de uma delas, com o gradiente *mais*, vindo do comparativo. Ao permanecerem no mesmo lugar, comparante e comparado conseguem se relacionar sem movimentos de travessia para o exterior do domínio nocional de altura, estabilizando a significação das noções de <ser alta> no interior do domínio nocional para as duas irmãs aplicando as operações de linguagem (3R's).

5.2.1.6 *Copy and complete the sentences with the comparative form in your notebook.*⁶⁷

Musicians are usually _____ (busy) on weekends than on weekdays. (L)

*Answer: Musicians are usually **busier** on weekends than on weekdays.*

Tradução:

Copie e complete as sentenças com a forma comparativa no seu caderno:

Os músicos geralmente são _____ (ocupado) nos finais de semana do que durante os dias da semana. (L)

Resposta: Os músicos geralmente são **mais ocupados** nos finais de semana do que durante os dias da semana.

Genericamente, sabemos que todos os profissionais possuem algum grau de ocupação na execução de suas tarefas. Os músicos não fogem a essa regra. No entanto, como eles são considerados profissionais voltados para a diversão de outras pessoas, eles trabalham mais nos períodos em que a maioria das pessoas trabalha menos, normalmente à noite, após o horário de trabalho de muitas pessoas. Simplificando, a maioria dos profissionais trabalha durante a semana, e aqueles que trabalham divertindo as pessoas – como os músicos – trabalham mais nos finais de semana.

Como ocorre uma evolução natural crescente na ocupação dos músicos com suas tarefas que acontecem durante a semana em direção ao final de semana, entendemos esse enunciado comparativo como linear, numa tomada lógica, porque, de fato, a lógica não dá conta dos sentidos dos enunciados complexos, mas dos lineares sim.

⁶⁷ *Globetrekker* (2008, p. 113. Exercício 2, letra d.)

Há, nesse enunciado, um domínio nocional do *horário de trabalho dos músicos* com a invariante de que, independentemente do momento de trabalho, eles têm um *nível de ocupação* em algum grau. Então, eles apresentam a propriedade <ser atarefado> no interior das noções desse domínio durante os dias da semana e durante os finais de semana essa propriedade qualitativa não se distancia desse lugar. Ela apenas sofre uma intensificação quantitativa com o *gradiente* do comparativo (mais) atingindo o alto grau da noção de <ocupação> para esses profissionais, nos finais de semana. Percebemos um movimento aspecto-temporal nesse enunciado, contudo sem sair do interior do domínio. Isso é a linearidade lógica dentro do quadro teórico da TOPE.

5.2.1.7 Como as sentenças abaixo poderiam ser adequadamente completadas com os adjetivos entre parênteses no comparativo de superioridade?⁶⁸

a. *Christmas cards are _____ (popular) than Valentine cards.* (L)

*Answer: Christmas cards are **more popular** than Valentine cards.*

Tradução:

a. Os cartões de Natal são _____ (popular) do que os cartões do dia dos Namorados. (L)

Resposta: Os cartões de Natal são **mais populares** do que os cartões do dia dos Namorados.

De acordo com a cultura religiosa ocidental o Natal é uma importante comemoração do Cristianismo. Já as culturas religiosas do “islamismo, budismo, judaísmo, hinduísmo, taoísmo, xintoísmo são algumas das quais o significado do nascimento de Cristo não faz relação com o conhecido no cristianismo.”⁶⁹ Os muçulmanos reconhecem Jesus como um profeta, mas sem nenhum alarde comemorativo ao seu nascimento.

A comemoração do dia dos Namorados tem um marco histórico que precede ao Cristianismo, e acontece em quase todo o mundo, independente do credo religioso do país, com a finalidade de expressar cortesia, amizade, afeto, consideração, amor e paixão.⁷⁰

Isso quer dizer que tanto o Natal quanto o dia dos Namorados apresentam a propriedade <ser popular>. Só que por se tratar de um enunciado produzido num país de religiosidade cristã, o sujeito enunciador se encarrega de estabelecer uma guia enunciativa de

⁶⁸ Inglês *Doorway* (2004, p. 195 – Practice 1 – Exercício 1, letra a. Enunciado dado em português.)

⁶⁹ Disponível em: < <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/12/conheca-os-paises-que-nao-comemoram-o-natal-no-mundo.html>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

⁷⁰ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/veja-como-e-o-dia-dos-namorados-mundo-afora,200814bb35e2d310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 31 de outubro de 2014.

acordo com a sua cultura: <Natal/popular/dia dos Namorados>, criando uma relação predicativa de favorabilidade para o Natal.

A relação predicativa aparece quando o enunciador organiza os termos selecionados na léxis de acordo com a orientação semântica pretendida por ele. Na relação primitiva <x R y> qualquer dos dois termos (comparante ou comparado) pode assumir a posição de x, de acordo com o sujeito-enunciador, para ser o tema da construção predicativa, para termos aqui <Natal/popular/dia dos Namorados>. A guia semântica predicativa é defendida no momento em que o sujeito determina o x (Natal) como ponto de referência, e ao mesmo tempo o centro atrator da léxis, (vide p.121 desta tese), para enunciar <Natal (+) popular (que) dia dos Namorados>.

O Natal se sobrepõe como tema ao dia dos Namorados, nessa cultura, porque ele abrange todas as faixas etárias, enquanto o dia dos Namorados envolve apenas os apaixonados. Não há, então, como negar-lhes a propriedade comum de <serem populares>. E, por conta dessa característica comum classificamos o enunciado no grau comparativo *os cartões de Natal são mais populares do que os cartões do dia dos namorados* como linear.

Nesse enunciado temos *os cartões comemorativos* como o domínio nocional com a invariante de que eles apresentam uma *popularidade* em algum grau. Em uma análise dentro da teoria das operações predicativas e enunciativas localizamos os cartões de Natal no interior das noções desse domínio, como centro atrator, com a propriedade de <ser popular>. Os cartões do dia dos Namorados, também, ficam próximos desse lugar posto que apresentam essa mesma propriedade, só que num grau inferior. O gradiente de intensificação quantitativa dado pelo comparativo (mais) coloca a noção <ser popular> dos cartões de Natal em seu grau máximo, ou seja, no alto grau da noção.

5.2.1.8 Choose the best answer to complete the tests⁷¹:

(Cessem-SP) *No one was than John when he heard a lie.* (L)

a. angrier b. so angry c. angriest d. most angry e. angry

Answer: letter a.

*No one was **angrier** than John when he heard a lie.*

Tradução:

Escolha a melhor resposta para completar os testes:

⁷¹ Inglês – Série Novo Ensino Médio (2002, p. 148, teste 22).

(Cessem-SP) Ninguém ficava _____ do que John quando ele ouvia uma mentira. (L)

a. mais furioso b. tão furioso c. (o) mais furioso d.⁷² e. furioso

Resposta: letra **a**.

Ninguém ficava **mais furioso** do que John quando ele ouvia uma mentira.

A mentira, segundo Houaiss, é uma falsidade. E, mentir é afirmar a alguém uma coisa que se sabe ser oposta à verdade; é dizer mentiras; errar; degenerar; cessar de ser bom; induzir em erro ou engano; dar indicação contrária; iludir.

Essas definições carregam uma imagem sócio-comportamental muito negativa em relação ao indivíduo que pratica a mentira. E, sem dúvida, aqueles que são amantes da verdade como um seguimento de conduta devem nutrir, abertamente, um sentimento de rejeição pela mentira, como um protesto em favor da verdade.

Dessa forma conseguimos estabelecer uma localização contextual histórica para identificar a linearidade desse enunciado comparativo. Isso também nos evidencia as operações de linguagem invisíveis e precedentes ao nível linguístico que movimentam plasticamente a linguagem até conseguir dar forma estável ou definida à significação.

Nesse enunciado, a linguagem, também, não deixa de ativar suas operações, nem de articular léxico e gramática, no entanto, essas operações ficam retidas no interior do domínio nocional.

Numa análise dentro da teoria das operações predicativas e enunciativas enquadraremos *a mentira* como o domínio nocional desse enunciado e *o sentimento de rejeição/zanga* sentido pelo comparante e pelo comparado como a invariância. John situa-se, então, no interior das noções da mentira com a propriedade de <ficar zangado>. Como ele se destaca pela zanga/irritação em relação à mentira, quando comparado a qualquer outra pessoa, ele encontra no comparativo (mais) o gradiente que coloca essa propriedade no alto grau da noção da irritabilidade como centro atrator no interior desse domínio.

Ao analisarmos o enunciado *Ninguém ficava mais furioso do que John quando ele ouvia uma mentira* comparativamente relacionamos:

- ninguém – interpretado nesse contexto como *qualquer pessoa*. (comparante)
- o sentimento de zanga/irritação diante da mentira (propriedade determinante)
- John – sujeito (comparado)
- O momento da mentira (aspecto-temporal)

⁷² Nota da pesquisadora: Não devemos traduzir essa forma de construção superlativa para um adjetivo dissilábico terminado em Y, por sua inaceitabilidade nas regras do superlativo nessa língua, embora ela possa ser entendida.

A noção do que ele <sente em relação à mentira> atinge o alto grau da noção no contexto desse enunciado por conta da quantificação (QNT) aplicada sobre o determinante (QLT) combinada no jogo de linguagem oferecido pelo grau comparativo.

5.2.1.9 Complete the sentences with the comparative form of the adjectives (+ = more; - = less).⁷³

1. E-mail is cheaper (+ cheap) than regular mail. (Modelo, explicação nossa).

It's terrible to lose your cell phone, but it's _____ (+ bad) to lose your laptop. (L)

*Answer: It's terrible to lose your cell phone, but it's **worse** to lose your laptop.*

Tradução:

Complete as sentenças com a forma comparativa dos adjetivos [mais (+); menos(-)]:

1. E-mail é mais barato (+ barato) do que a correspondência normal. (Modelo)

É horrível/ruim perder seu celular, mas é _____ (+ ruim) ainda perder seu *notebook*. (L)

É horrível/ruim perder seu celular, mas é **pioor** ainda perder seu *notebook*.

As perdas são caracterizadas nocionalmente por sensações de desconforto, dificuldades, danos e prejuízos, quaisquer que sejam elas. Portanto, tanto faz perder o próprio celular ou o próprio *notebook* para que as sensações acima sejam acionadas em níveis que podem variar apenas na quantificação, dependendo do dano individualmente sentido, pois a qualificação seria a mesma. Ambas as perdas têm a propriedade de <ser ruim> e, com essa característica comum, classificamos esse enunciado no grau comparativo como linear.

Continuamos a lembrar que as operações de linguagem trabalham incessantemente em todos os enunciados, quer sejam lineares, quer sejam complexos, quando se trata da significação. O que acontece nos enunciados lineares é que o movimento da linguagem se faz num mesmo lugar, isto é, no interior do domínio nocional, de maneira lógico-matemática linear.

As operações de linguagem – que seriam a passagem de um processo a outro para compreensão do enunciado pelo interlocutor – estão presentes nesse enunciado assim:

- Representação – visão de mundo: o que se entende por perda, qualquer que seja.

- Referenciação – linguístico x extralinguístico: reconhecimento do conceito ruim ou horrível enquanto aplicável a este enunciado.

⁷³ *Touchstone 2* (2005, p. 99. Exercício A, sentença n. 7)

- Regulação – equilíbrio ou ajuste intersubjetivo: A perda do próprio celular é ruim. Esta característica evolui em grau de intensidade se ocorrer a perda do próprio *notebook*. O que faz com que essas sensações sejam intensificadas em se tratando de <ser ruim> enquadrado nos referenciais de *perda* que estão disponibilizados para o interlocutor em suas noções.

Esse enunciado traz a *perda* como domínio nocional apresentando um *prejuízo/desconforto* em algum grau como invariância. Portanto, perder o celular ocupa o interior das noções desse domínio com a propriedade de <ser terrível/ruim>, enquanto perder o *notebook* ocupa esse mesmo lugar porque apresenta essa mesma propriedade, porém, com o gradiente que vem do comparativo (mais) atingindo o alto grau da noção de perda. Esse enquadramento no interior das noções nos autoriza a eleger este tipo de enunciado como linear, estabelecendo generalizações após os movimentos feitos para se estabilizar o sentido produzido por meio do léxico e da gramática operante.

5.2.2 Enunciados complexos

5.2.2.1 Use the words in parentheses to complete the sentences. Use *much / a bit, etc.* + a comparative form. Use *than* where necessary.⁷⁴

This bag is too small. I need something _____. (*much / big*) (C)

*Answer: This bag is too small. I need something **much bigger**.*

Tradução:

Use as palavras em parênteses para completar as sentenças. Use **muito / um pouco, etc.** + uma forma comparativa. Use **que / do que** quando necessário:

Essa mala é muito pequena. Eu preciso de algo _____ (*much / big*). (C)

Resposta: Essa mala é muito pequena. Eu preciso de algo **muito maior**.

Denominamos esse enunciado de complexo porque nele construiu-se uma relação comparativa a partir de propriedades de comparação (qualidade ou determinante) de naturezas diferentes ou opostas. De acordo com uma lógica significativa elementar bastaria construir uma sentença, na qual o adjetivo seria referido no seu grau normal ou positivo ficando “Eu preciso de uma mala grande”, ou seja, *I need a big bag*. Contudo, essa sentença não seria suficiente para carregar todas as noções semânticas as quais são estabelecidas pela relação

⁷⁴ Gramática *Intermediate* (2000, p. 205, Exercício 102.1, sentença n. 2).

comparativa feita entre as propriedades de naturezas diferentes, na representação de mala colocada enunciativamente.

Nesse momento entram em jogo os movimentos articulatórios entre léxico e gramática, os quais nos permitem perceber que não precisamos apenas de uma mala grande, em sentido lato, mas sim, em sentido restrito, que ela seja referendada com aquela mala pequena.

Ao propor um trabalho dito de comparação por meio de pares com sentidos antônimos o livro bloqueia o trabalho com as operações de comparação linear. Embora o par opositivo grande x pequeno situe-se no mesmo domínio nocional de tamanho, posto que são mensuráveis (marcando a invariância desse par), eles não se localizam no mesmo lugar: um se localiza no interior dessa noção, e o outro no exterior, estabelecendo sentidos complementares e não contrários.

Uma forma possível de se resolver o enunciado, dando um valor linear à comparação seria propor algo como *This bag is not big, I need a **bigger** bag* (Esta mala não é grande, eu preciso de uma mala maior). Assim a propriedade <big> ficaria no interior das noções de *tamanho* e traria a forma comparativa <bigger> com o gradiente comparativo (mais) no mesmo lugar, o que linearizaria o enunciado.

A linearização dos enunciados complexos por meio da operação de negação, configurando o complementar da propriedade, gera enunciados aceitáveis com propriedades aparentemente opostas, exatamente porque eles conseguem manter o mesmo sentido construído pelo complementar daquela propriedade.

De acordo com Salviato-Silva (2007), podemos entender os princípios determinados por Culioli em sua construção teórica se observarmos o que ele considera na relação existente entre línguas naturais e linguagem. Em uma dessas considerações,

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. (SALVIATO-SILVA, 2007, p. 26).

Essas construções parafrásticas dos enunciados acompanham, de modo especial, nossas análises nas sentenças comparativas complexas para nos dar suporte no percurso semântico feito na determinação de qualificação.

Da forma como está posto, teríamos algo como *This bag is small I need a less small one*. Nesse caso *less small* equivale a uma mala de tamanho grande (não-pequena).

This bag is too small:

I need a less small one.

I need a not-small bag.

I need a not so small bag.

Analisando as paráfrases acima verificamos que nenhuma delas é aceitável nesse contexto, pois todas as malas expressas nas paráfrases determinam objetos de tamanho *pequeno*, em relação ao tamanho pretendido pelo sujeito enunciador, que na verdade busca por um objeto de tamanho grande, ou, pelo menos, que seja não-pequena.

Na compreensão do enunciado *This bag is too small. I need something ... much bigger* o centro atrator é ocupado por *(too) small*, em que o termo *too*, como gradiente, quantifica a pequenez da mala (Essa mala é muito pequena). O enunciado formado com *big* (*I need a bigger bag*) sugere a necessidade de uma mala *not-small* (*I need a not-small bag*) formando o complementar (p') da noção *small*, o que quer dizer semanticamente [*<big> = <grande>*]. Vejamos as léxis A e B:

A: *<bag is small>*

B: *<I need a <not-small bag> = <big small>>*

Se na léxis A é apresentada a existência de uma mala, porém uma mala pequena (*small*), e na B é expressa a necessidade de uma mala *não-pequena=grande* (*big*) não há entre elas relação de sentido linear, a não ser a rejeição do objeto expresso em A, pela operação de negação.

Acompanhando as análises lexicais de Culioli, a propriedade pequena (*small*) se localiza no interior das noções, ocupando o centro atrator com *(too) small*, em que o termo *too* quantifica o tamanho da pequenez da mala, como gradiente (Essa mala é muito pequena). Depois, gradativamente, essa propriedade vai seguindo para a fronteira do domínio nocional até alcançar o exterior das noções no qual se transforma em não-pequena, passando a equivaler linguisticamente a grande. Assim, a gramática opera sobre esse novo léxico, sintaticamente reordenado, para uma efetiva produção semântica.

Isso só é possível ser construído na língua por conta das operações de linguagem precedentes ao momento da enunciação, baseadas nos 3 R's (representação, referenciação e regulação).

Nesse enunciado, a representação de mala está ligada ao sujeito enunciador. Assim, mesmo que existam referenciações diferentes do que é uma mala muito pequena, a referência

aqui é a do enunciador que recorre à modalidade de necessidade de uma mala grande comparada com aquela mala que ele apresenta deitivamente como pequena.

Portanto, ao percorrer esses movimentos de contorcionismo da linguagem compreendemos as lacunas, aparentemente criadas durante a enunciação, as quais acabam por favorecer a compreensão do que parecia totalmente distorcido. Compreendemos, também, porque a TOPE consegue anular as dicotomias, no caso aqui, os opostos grande x pequeno, pois as operações de negação não são mais vistas ou entendidas como marcador de inexistência ou de vazio, mas sim de proximidade entre unidades lexicais supostamente opostas. Isso se explica por que ambas estão localizados no mesmo domínio, em que o complementar de pequena, não-pequena, equilibra-se, em sentido, com grande.

5.2.2.2 *Use the words in parentheses to complete the sentences. Use much / a bit, etc. + a comparative form. Use than where necessary.*⁷⁵

You looked depressed this morning, but you look _____ now (a little/ happy). (C)

*Answer: You looked depressed this morning, but you look **a little happier** now.*

Tradução:

Use as palavras em parênteses para completar as sentenças. Use **muito / um pouco, etc.** + uma forma comparativa. Use **que / do que** quando necessário:

Você parecia deprimido esta manhã, mas agora você parece _____ (um pouco / feliz). (C)

Resposta: Você parecia deprimido esta manhã, mas agora você parece **um pouco mais feliz**.

Esta é a nossa segunda sentença do grau comparativo em análise, classificada, numa fase inicial da pesquisa, como complexa. Explicamos isso pelo fato de o mesmo sujeito (Você) sofrer uma relação de comparação, em dois momentos distintos (marcas aspectos-temporais de imperfeito e de presente pontuais), com propriedades (determinantes de estado) também distintas, de acordo com a gramática normativa tradicional com bases antônimas – deprimido x feliz. A complexidade se estabelece pela oposição feita pela lógica, posto que, segundo essa mesma lógica, parece impossível harmonizar dois conceitos distintos num mesmo contexto ou ambiente.

Seguindo a linearidade da lógica, deveríamos construir: *Você parecia deprimido esta manhã, mas agora você (me) parece feliz*. Bastando apenas alterar a base de predicação para

⁷⁵ Gramática *Intermediate* (2000, p. 205, Exercício 102.1, sentença n. 4).

alterar o estado do sujeito, impossibilitando o exercício de dar a esse adjetivo uma carga de grau de intensidade, o que geraria outro problema ligado ao comparativo morfossintático.

Deixaremos este outro problema de lado, porque o nosso foco está nas operações da linguagem, as quais conseguem explicar a compreensão desses enunciados, e não na falta de lógica que os cerca, neste momento. De acordo com Culioli essas duas propriedades estão num mesmo domínio nocional, elas só não estão num mesmo lugar; uma está no interior (deprimido) e a outra no exterior desse domínio (não-deprimido = feliz).

Nesse enunciado, os movimentos de articulação entre o léxico e a gramática entram em atividade por meio da anulação de mais um par dicotômico: deprimido x feliz, o qual encontrará, via linguagem, uma existência no mesmo contexto/domínio nocional. Há uma alteridade que confere ao sujeito uma mudança de estado espaço/temporal, possibilitando a coexistência dessas duas propriedades relacionadas à mesma representação (o sujeito “você”).

Para tentar esclarecer um pouco mais vamos apresentar o *estado de espírito* como domínio nocional desse enunciado e o próprio sujeito sintático (você) como a invariante. Assim podemos observar que esse sujeito se localiza no interior das noções de estado de espírito com a propriedade <estar deprimido>, no primeiro momento aspecto-temporal (manhã). A conjunção *but* (mas) fragmenta a possibilidade de se permanecer nesse lugar do domínio reorientando a enunciação, conduzindo a propriedade <estar deprimido> rumo à fronteira do domínio, num segundo aspecto-temporal (agora). Ao cruzar essa fronteira a propriedade <estar deprimido> alcança o exterior desse domínio e encontra seu complementar <estar não-deprimido>, com o sentido de feliz, pela positividade encontrada.

Esse enunciado seria lógico-gramaticalmente linearizado, em nível de comparação, se fosse construído: *Você parecia deprimido esta manhã, mas agora você (me) parece um pouco menos deprimido*. Podemos dizer que esse movimento parafrástico é o que nos permite compreender a diferença semântica entre os enunciados lineares e os complexos.

Porém, mais uma vez, vemos que a abordagem lógico-gramatical pura bloqueia essa possibilidade semântica por conta da proposta do exercício que chama o comparativo de superioridade oferecendo a(o) aluna(o), de forma natural, a nova predicação (o estado **feliz**) para ser trabalhada na sentença. Queremos dizer que são as gramáticas que complexificam esses enunciados ao oferecer para preenchimento das lacunas propriedades lógico-gramaticalmente opostas. Semanticamente, precisamos de um quadro teórico que saia da lógica para darmos conta de acompanhar o movimento que a linguagem faz em enunciados assim para que eles consigam ser mais do que meros exercícios morfossintáticos.

A abordagem enunciativa culioliana consegue separar os enunciados aceitáveis dos inaceitáveis, parafrasticamente, evidenciando a noção <ser deprimido>, apresentada pelo sujeito, indo em direção à fronteira do domínio nocional, passando por diversos pontos dessa escala, inclusive por <menos deprimido>, até encontrar, no exterior desse domínio, o complementar <não-deprimido> com o sentido de feliz.

Com a TOPE, explicitamos a complexidade, apontada inicialmente, nas sentenças usadas na gramática de uso escolar em torno de um enunciado no grau comparativo recuperando as operações realizadas pelos interlocutores para darem conta de compreender tais enunciados. Para Culioli, esses enunciados conseguem mudar de lugar semanticamente dentro do mesmo domínio nocional, num processo predominantemente quantitativo.

A gramática, logicamente construída, não dá mesmo conta de explicar a semântica dessa relação aparentemente oposta. Para Culioli, a linguagem consegue fazer um movimento que nos permite percorrer um caminho semântico dessas propriedades sem desamarar uma da outra, já que estão presas na mesma célula que é o domínio nocional, podendo, inclusive, estabilizar seu sentido em diversos pontos nocionais, de acordo com a escolha do sujeito.

Observemos:

Preconstrutos

Você estava deprimido de manhã.

Você não está deprimido agora.

Você está feliz agora.

Você não estava feliz de manhã.

Você está menos deprimido agora.

Você estava menos feliz de manhã.

Famílias parafrásticas

Você estava deprimido de manhã, mas está feliz agora.

Você estava deprimido de manhã, mas não está agora.

Você não estava feliz de manhã, mas está agora.

Você está feliz agora, mas não estava de manhã.

Você não está deprimido agora, mas estava de manhã.

*Você estava deprimido de manhã, mas está menos deprimido agora.

*Você estava menos feliz de manhã, mas está mais feliz agora.

O símbolo (*) significa um enunciado inaceitável porque parece não dar conta do contexto em questão, apenas alterando a intensidade dessa predicação. A nossa construção de enunciados parafrásticos com o mesmo estado nas duas orações modifica os sentidos produzidos.

Analisando as paráfrases acima, compreendemos aqueles enunciados inaceitáveis porque ao expressarem um mesmo estado para o sujeito nos dois momentos distintos (manhã e agora) altera-se o sentido produzido naquele contexto. Na verdade o enunciador refere-se a um estado de depressão do sujeito no período da manhã e revela o encontro de um estado de felicidade (mais tarde), por meio de marcas aspecto-temporais e modais.

Para compreendermos o enunciado *You looked depressed this morning, but you look a little happier now* com esse deslocamento das propriedades de predicação do mesmo sujeito numa mudança de aspecto-temporal identificamos o *sujeito* sintático (you) como invariância enunciativa. E o *depressed* está no interior do domínio nocional de *estado de espírito*, no qual o centro atrator é ocupado por *depressed* (deprimido), na primeira oração. A oração enunciada em seguida com *happy* (feliz) (... *but you look a little happier now*) sugere uma mudança de estado para *not-depressed* (... *but you look a little not-depressed now*), em que o termo *little* é o gradiente que quantifica a redução desse estado não-deprimido, e o *not-depressed* forma o complementar da noção de *depressed*, no exterior do domínio nocional. Ao cruzar a fronteira do domínio nocional <*depressed*> passa por uma operação de negação tornando-se <*not-depressed*> que linguisticamente tem uma equivalência com *happy* (*happier*).

A conjunção *but* (mas) nesse enunciado executa uma ruptura naquilo que se espera do enunciado buscando outra localização no mesmo domínio nocional como nos esclarece Wamser (2013, p. 90):

De acordo com Culioli (1990) o termo *mas* direciona o enunciado para uma estabilização em direção ao exterior do domínio nocional, ou seja para a fronteira, de qualquer modo, afastando-se do centro e do interior e percorrendo os diferentes espaços do domínio nocional. Esse movimento ilustra a quebra da expectativa do enunciado.

A mudança de orientação dada ao enunciado pela conjunção *but* parece nos dizer que um novo sentido localizado no exterior do domínio nocional é requerido com pena de sacrificar tudo que o léxico e a gramática tradicional conquistaram até aqui.

Daí, a complexidade do enunciado que precisa passar por todas as etapas das operações de linguagem – os 3 R's –; as relações primitivas predicativas e enunciativas; as

noções e a articulação léxico e gramática para construir uma significação a partir dos sentidos propostos.

Ainda nesta gramática, em seguida, analisamos mais um enunciado no grau comparativo complexo extraído da página 202, na qual os autores apresentam as formas de grau comparativo irregulares com formação sistêmica historicamente fixa e estável, à semelhança da língua portuguesa. Vamos observar e comparar.

5.2.2.3 *These adjectives and adverbs have irregular comparative forms:*⁷⁶

Good/ well → better

Bad/ badly → worse

➤ “*Is your headache **better**?*” “*No, it’s **worse**.*” (C)

Tradução:

Estes adjetivos e advérbios têm formas comparativas irregulares:

Bom / bem → melhor

Mau ou ruim / mal → pior

➤ “- Sua dor de cabeça está **melhor**? “- Não. Está **pior**.” (C)

Quando se trata de um enunciado construído pelas formas irregulares do grau comparativo (bom/bem → melhor; mau/ruim/mal → pior) a complexidade torna-se mais nítida, ainda no nível linguístico, porque os pares opostos chamam mais a atenção do que os enunciados construídos usando as estruturas regulares de comparação analítica (mais...que; menos...que; tão...como; não tão...como; e menos...que).

Como podemos compreender um enunciado desse tipo, que segundo a lógica-gramatical, rompe com uma linearidade estrutural e sequencial, modificando a base de determinação de estado, tradicionalmente contrária/oposta?

Nós nos aportamos nas operações enunciativas que conseguem justificar o entendimento entre os sujeitos através da complementaridade linguística (REZENDE, 1984), em um trabalho realizado com as construções comparativas.

Graças às operações de linguagem, em especial àquelas que acontecem em níveis anteriores ao linguístico, algumas no nível do inconsciente, o enunciador e o coenunciador buscam esses níveis no momento da enunciação para conseguir a compreensão do enunciado.

⁷⁶ Gramática *Intermediate* (2000, p. 202. Item C).

Podemos simular os caminhos trilhados por eles (enunciador e o coenunciador) criando um contexto sócio-histórico e cultural no qual tal enunciado se ancora para ganhar uma existência real.

Sabemos que uma de nossas colegas não compareceu ontem ao seu posto de trabalho por conta de uma dor de cabeça intensa. No entanto, quando chegamos ao trabalho hoje ela já estava lá, no seu posto. Esse primeiro conjunto de informações nos sugere que a dor de cabeça dela, que era forte/ruim no dia anterior, deve ter reduzido ou desaparecido no dia de hoje.

Segundo Rezende (1984, p. 2-3), “o complementar linguístico será notado P e P’ e se realiza nos artefatos abaixo como dois atos enunciativos complementares. O primeiro ato enunciativo (P) é produzido, o segundo ato enunciativo (P’) é reconstruído pela atividade epilinguística.” Assim teríamos “ruim/grave” = P e “melhor” = P’ ou não-P, funcionando como uma negação predicativa nas operações da linguagem e não como oposição, no sentido da gramática normativa tradicional que opera com antônimos, nesse caso.

Sendo dor de cabeça algo cultural e fisiologicamente marcado como **ruim**, passamos a perceber, nesse contexto, que ela passa a ser **não-ruim**, ativando no exterior do domínio nocional seu complementar, linguisticamente, com a mesma noção de **bom**. Por conta de todas as noções operadas num nível invisível e anterior, linguisticamente, expressamos nossa manifestação verbal com o novo léxico (bom) encontrado para a situação perguntando se a dor de cabeça está **melhor**, dada a presença da colega no ambiente de trabalho, constituindo-se na atividade epilinguística.

O domínio nocional *dor de cabeça* com a invariante de *ruindade* constituem esse enunciado. A dor de cabeça com a propriedade de <ser ruim> (P) ocupa agora o centro atrator no interior das noções de *dor de cabeça*, e caminha rumo à fronteira desse domínio nocional com um gradiente que vai escalarmente reduzindo a dor até cruzar essa fronteira e encontrar no exterior do domínio nocional o seu complementar <não-ruim> (P’).

O que nos encanta mais nesse jogo de operações de linguagem e articulação léxico e gramática ainda vem a seguir na evolução desse enunciado-diálogo (eu/tu) quando o interlocutor reage revidando com um enunciado linear ao responder que sua dor de cabeça está **pior**. Assim, do outro lado, o interlocutor mantém o **ruim** no interior de suas noções para dor de cabeça, apenas dando a ela (no dia seguinte) uma intensidade que busca o alto grau da noção, porém no mesmo lugar.

Curiosamente, esse enunciado nos ajuda a perceber que a linguagem, via língua, pode fazer operações linguísticas e atividades epilinguísticas muito mais surpreendentes do que imaginamos, porque essas operações e atividades se situam num nível de abstração muito elevado, amarrando o consciente ao inconsciente, ou seja, o enunciado dado às relações primitiva, predicativa e enunciativa.

O enunciado acima consegue apresentar, no diálogo construído, os dois tipos de sentenças, marcadas no início desta pesquisa, em que a pergunta *Sua dor de cabeça está melhor?* seria um enunciado comparativo complexo, e a resposta *Não. Está pior.* é um enunciado comparativo linear.

5.2.2.4 *Canada is much bigger than Japan*⁷⁷. (C)

Tradução: O Canadá é **muito maior** do que o Japão.

Estamos agora analisando outra gramática que, também, traz enunciados marcadamente complexos, como este acima.

Graças aos estudos interdisciplinares ocorridos na formação básica, o aluno, normalmente, costuma trazer consigo uma representação em relação à dimensão dos países Canadá e Japão com uma enorme diferença entre eles.

Somente a título de confirmação desses dados citaremos aqui Girardi e Rosa (2005), as quais mapeiam para nós em seu novo atlas os seguintes dados: o Canadá é o 2.º país em extensão territorial no mundo – com uma área aproximada de 10 milhões de km², enquanto o Japão está em 61.ª posição com menos de 400 mil km². O povoamento desses dois países está numa relação inversa às suas dimensões, pois o Canadá possui em torno de 35 milhões de habitantes e o Japão por volta de 130 milhões, o que estabelece uma densidade demográfica aproximada de 6 hab./km², no Canadá, e mais de 100 hab./km², no Japão. O povoamento não é questão para nossa análise linguística, nesse momento, mas o tamanho sim.

Embora estejamos tratando de duas entidades representativas (os países) relacionando-os comparativamente, sabemos que por meio dos conhecimentos prévios (de professores e alunos) as bases de predicação (adjetivos) que os determinam são de naturezas diferentes. Na verdade, o Canadá é um país grande e o Japão é um país pequeno pelos conhecimentos que nos são dados estatística e culturalmente pela geografia física e política.

⁷⁷ *Basic Grammar in Use* (1994, p. 162. Item D - *A little / a little bit / much + older / more expensive, etc.*.)

A partir disso, nos questionamos quais são os caminhos percorridos por meio da atividade de linguagem que nos ajudam a aceitar a significação de um enunciado afirmando que *o Canadá é muito maior do que o Japão* (que é não-grande ou pequeno), de maneira inteligível.

A invariância que há entre o Canadá e o Japão nesse enunciado se dá pela possibilidade de que ambos são mensuráveis quanto à dimensão/tamanho. Essa possibilidade os coloca no mesmo domínio nocional – tamanho/dimensão –, porém, localizando o Canadá no interior das noções desse domínio com a propriedade <ser grande>, e localizando o Japão no exterior desse domínio como <não-grande>, podendo significar pequeno.

Apoiados na TOPE, desmontaremos esse enunciado em preconstrutos, famílias parafrásticas e sequências lógicas e não-lógicas com o propósito de recuperar os valores, aparentemente contrários (p e p'), de modo a estabelecer o entendimento do interlocutor nesse enunciado de comparação de superioridade, através da complementaridade linguística.

Preconstrutos

O Canadá é grande.

O Canadá não é pequeno.

O Japão é pequeno.

O Japão não é grande.

* O Canadá não é tão pequeno.

* O Japão não é tão grande.

* O Japão é menos grande (menor) do que o Canadá.

* O Canadá é menos pequeno do que o Japão.

* O Canadá não é tão pequeno quanto o Japão.

** O Japão é menos pequeno do que o Canadá.

Famílias parafrásticas

O Canadá é grande e o Japão é pequeno.

O Canadá é grande, mas o Japão é pequeno.

O Canadá é grande, mas o Japão não é.

O Japão é pequeno, mas o Canadá não é.

O Japão não é grande, mas o Canadá é.

* O Canadá é muito pequeno e o Japão não é.

Sequências lógicas

Logo...

O Canadá é grande.

O Japão não é grande.

O Japão é pequeno.

O Canadá não é pequeno.

O símbolo (*) significa enunciados inaceitáveis no contexto determinado.

O símbolo (**) significa que esse enunciado, além de inaceitável nesse contexto, ainda é gerador de ambiguidades porque ao dizer que *O Japão é menos pequeno do que o Canadá* dá outra orientação de sentido, pois pode ser interpretado que o Canadá seja um país pequeno assim como o Japão, e ainda ser de uma dimensão territorial inferior à do Japão. Isso foge ao contexto e à realidade apresentada no início dessa análise.

Seguindo a teoria culioliana apresentamos as sequências que são aceitáveis e as que não são no enunciado *O Canadá é muito maior do que o Japão*, no qual relacionamos duas léxis:

a) O Canadá é grande.

b) O Japão é não-grande.

Sendo o Canadá um exemplo típico de país grande (num processo simultâneo de extração e flechagem) o Japão estabelece com ele o seu complementar, pois não apresenta as características típicas de um país de grandes dimensões.

Nesse enunciado complexo não se constrói uma gradação das noções relacionadas no interior das noções. O que ocorre é o estabelecimento do domínio nocional de dimensão/tamanho para os dois países, localizando <grande> no interior do domínio e <não-grande> no exterior do domínio nocional, porque um dos países (Japão) não se identifica com essa propriedade <ser grande>. O Canadá fica como centro atrator e o Japão como seu complementar no exterior do domínio nocional.

O enunciado é entendido pelo interlocutor, pois ao relacionar o Canadá e o Japão, o sujeito percebe de imediato a diferença de dimensão de um em relação ao outro, já que suas dimensões são de conhecimento comum. Daí, temos que se o Canadá é muito maior do que o Japão (que é não-grande), logo o Japão não é grande e o Canadá o é. Por meio da operação de referenciação e da experiência o interlocutor relaciona o Canadá como um país grande e o

Japão como um país pequeno; já por meio da operação de regulação percorrem-se os valores relacionados a um e ao outro constatando que para o Japão não se aplica a propriedade <ser grande>. Dessa forma, desencadeia-se uma operação de diferenciação que coloca a diminuição da dimensão do Japão em relação ao Canadá, de modo que se estabelece uma operação de negação da propriedade <ser grande> para o Japão, sendo <ser não-grande>, ou seja, pequeno.

Se o Canadá é grande e o Japão é não-grande, logo: o Canadá é (muito) maior do que o Japão. Para o interlocutor aceitar esse enunciado de grau comparativo com bases de predicção de naturezas diferentes, aparentemente antagônicas, desencadeia-se uma operação de generalização partindo da invariante mensurável, da dimensão, de maneira que todo país que se enquadrar no perfil dimensional de grande, assim como o Canadá, será, sem dúvida, maior do que o Japão, que tem um perfil de pequeno.

5.2.2.5 Fill in the gaps with the correct form of the adjective/adverb in brackets⁷⁸.

I like living in the country. It's a lot _____ (peaceful) than the city. (C)

*Answer: I like living in the country. It's a lot **more peaceful** than the city.*

Tradução:

Preencha as lacunas com a forma correta do adjetivo / advérbio entre parênteses:

Eu gosto de morar no campo. É muito _____ (pacífico/tranquilo) do que na cidade. (C)

Resposta: Eu gosto de morar no campo. É muito **mais pacífico/tranquilo** do que na cidade.

Há uma cultura mundial que se arrasta há séculos a favor do sossego e da paz oferecidos pela vida rural (do campo), o que a vida urbana (da cidade) não costuma oferecer. Nesse enunciado comparativo há uma aparente linearidade porque ele se abre com o campo em primeira referência e é ele quem é pacífico, de fato. Contudo, em seguida, percebemos que a cidade não apresenta essa mesma característica, sendo caracterizada pela agitação e falta de tranquilidade. E, ao visualizarmos, nitidamente, o campo e a cidade como espaços diferentes, com características próprias, enxergamos, também, a complexidade linguística guardada nesse enunciado.

O *local de moradia* ou o *lugar para se viver* podem ser eleitos como o domínio nocional desse enunciado com a invariante de que qualquer lugar que escolhemos para viver

⁷⁸ Grammarway 4 (1999, p. 48. Exercício 13, sentença n. 1).

apresenta algum grau de *agitação/movimentação*. Portanto, o campo (zona rural) se localiza no interior das noções desse domínio com a propriedade de <ser pacífico>, enquanto a cidade (zona urbana) se localiza no exterior dele como complementar de campo, com a propriedade de <ser não-pacífico> equivalendo a agitada.

Faremos, então, sua análise, segundo a TOPE, para construirmos a significação.

Preconstrutos

O campo é pacífico.

* O campo não é pacífico.

* A cidade é pacífica.

A cidade não é pacífica.

* A cidade é tão pacífica quanto o campo.

* A cidade é menos pacífica do que o campo.

O campo é menos pacífico do que a cidade.

Famílias Parafrásticas

O campo é pacífico, mas a cidade não é.

* O campo não é pacífico, mas a cidade é.

* A cidade é pacífica, mas o campo não é.

A cidade não é pacífica, mas o campo é.

O símbolo (*) representa os enunciados não aceitáveis nesse contexto.

Sequências lógicas lineares

Logo...

O campo é pacífico.

A cidade é agitada.

O campo não é agitado.

A cidade não é pacífica.

Então, é a operação com a linguagem que dá conta dessa significação. Atua-se primeiro no nível 1, invisível, de representação, que é a visão de mundo do enunciador e do coenunciador, seguida da referenciação, fazendo uma relação linguística com o extralinguístico, validando o conceito de **pacífico** para os dois espaços e, por fim, faz um

ajuste intersubjetivo, por meio da regulação: O campo é pacífico e a cidade é não-pacífica, então, a cidade é agitada. A cidade não se ajusta nos referenciais de pacífico os quais estão disponíveis para o interlocutor. Porém, a compreensão e a aceitação do enunciado se dão pela sequência analítica, por meio das operações de negação, que se o campo é <pacífico> e a cidade é <não-pacífica>, quer dizer <agitada>, então podemos inferir que *o campo é mais pacífico do que a cidade* (que não é).

Veamos o percurso feito por essa análise no domínio nocional de *lugar para se viver*: a propriedade <ser pacífico> do campo ocupa o interior do domínio nocional, enquanto a cidade que é <não-pacífica> ocupa o exterior desse domínio para o entendimento das características diferentes para o campo e para a cidade, embora o enunciado tenha sido processado linguisticamente apoiado apenas no termo pacífico. Isso nos comprova que as noções colocadas no nível precedente ao nível 1 da atividade de linguagem é quem começa a estabelecer a rede significativa do enunciado que será colocado na enunciação.

5.2.2.6 Read the questions. Circle the correct words to complete the answers⁷⁹.

A: *Why do you prefer to work at night?* (C)

B: *It's _____*

a. *much quieter than during the day*

b. *more quieter than during day*

c. *as quiet as the day*

Answer: letter a.

B: *It's **much quieter than during the day.***

Tradução:

Leia as questões. Circule as palavras corretas para completar as respostas:

A: Por que você prefere trabalhar à noite? (C)

B: É _____ .

a. muito mais tranquilo do que durante o dia.

b. mais mais tranquilo do que durante o dia.

c. tão tranquilo quanto o dia.

Resposta: letra a.

B: **É muito mais tranquilo do que durante o dia.**

⁷⁹ *Focus on Grammar* (1994, p. 371. Exercício I, sentença n. 3).

Extralinguisticamente, por questões culturais, que se relacionam aos horários pré-estabelecidos de trabalho da maioria da população, as atividades executadas durante o dia enfrentam uma movimentação maior do que aquelas executadas durante a noite, como um critério genérico. Isso começa a se estabelecer num nível precedente ao enunciado para que o interlocutor responda que sua preferência pelo trabalho noturno se dá porque *é muito mais tranquilo do que durante o dia* (que não é). Nesse momento compreendemos o árduo trabalho que o enunciador e o coenunciador precisam travar para estabilizar tal significação num ponto de equilíbrio.

Nesse enunciado *o horário de trabalho* se instaura como domínio nocional e *os turnos* (diurno e noturno) como invariantes. De acordo com a preferência do sujeito, o que constrói a variável enunciativa, torna-se possível determinar o interior e o exterior das noções de horário de trabalho. Então, esse sujeito orienta a enunciação colocando o turno noturno no interior dessas noções com a propriedade de <ser tranquilo>. Esse mesmo sujeito coloca essa propriedade para percorrer o domínio em direção à fronteira do seu interior para estabilizar o turno diurno no exterior dessas noções com a propriedade <ser não-tranquilo>, numa operação aspecto-temporal. Esse percurso é feito no ambiente modalizado por meio da preferência e do aspecto-temporal na escolha dos turnos, passando pelos diversos pontos de uma escala nocional até se estabilizar com um sentido de <movimentado> gerado pela operação de negação trazida pelo complementar <não-tranquilo>.

O complementar das noções do trabalho diurno – movimentado – é o que dá conta dessa atividade epilinguística em um nível prévio preparando a equilibração desse diálogo para a aceitação e compreensão de relações, aparentemente, de naturezas opostas – movimentado x tranquilo.

Acompanhemos os preconstrutos, as famílias parafrásticas e as sequências lógico-lineares construídas a partir desse enunciado.

Preconstrutos

O trabalho diurno é movimentado.

O trabalho noturno não é movimentado.

* O trabalho diurno é tranquilo.

O trabalho diurno não é tranquilo.

O trabalho noturno é tranquilo.

* O trabalho noturno não é tranquilo.

- * O trabalho diurno é tão tranquilo quanto o noturno.
- * O trabalho diurno não é tão tranquilo quanto o noturno.
- * O trabalho noturno é tão tranquilo quanto o diurno.
- * O trabalho noturno não é tão tranquilo quanto o diurno.
- * O trabalho noturno é menos tranquilo do que o diurno.

Famílias Parafrásticas

- O trabalho diurno é movimentado, mas o noturno não é.
- * O trabalho diurno não é movimentado, mas o noturno é.
- O trabalho noturno é tranquilo, mas o diurno não é.
- * O trabalho noturno não é tranquilo, mas o diurno é.
 - * O trabalho diurno é tranquilo, mas o noturno não é.
- O trabalho diurno não é tranquilo, mas o noturno é.
- * O trabalho noturno é movimentado, mas o diurno não é.
- O trabalho noturno não é movimentado, mas o diurno é.

O símbolo (*) representa enunciados inaceitáveis nesse contexto, pois apresentam características incompatíveis referentes ao comparante e o comparado.

Sequências lógico-lineares

Logo...

- O trabalho diurno é movimentado.
- O trabalho noturno é tranquilo.
- O trabalho diurno não é tranquilo.
- O trabalho noturno não é movimentado.

Esses movimentos metalinguísticos são executados com o propósito de recuperar as operações realizadas pelos interlocutores na busca da compreensão de enunciados do grau comparativo, definidos como complexos, pois trazem bases predicativas de naturezas diferentes. Assim, conseguimos demonstrar as sequências aceitáveis e as não-aceitáveis no enunciado: O trabalho noturno é mais tranquilo do que o diurno.

Todas essas operações – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – estão conjugadas por meio da representação, referenciação e da regulação (3R's) dando suporte ao processo da interação entre os sujeitos no ato enunciativo.

5.2.2.7 Correct the information in the sentences below. Use the comparative form of the adjective in parentheses.⁸⁰

Example: *The Beatles started later than the Stones. (early)*

The Beatles started earlier than the Stones.

Ana Hickman is shorter than Sandy (tall) (C).

Answer: *Ana Hickman is **taller** than Sandy.*

Tradução:

Corrija a informação nas sentenças abaixo. Use a forma comparativa do adjetivo entre parênteses:

Exemplo: Os Beatles começaram mais tarde do que os Stones. (cedo)

Os Beatles começaram **mais cedo** do que os Stones.

Ana Hickman é mais baixa do que a Sandy. (alta) (C)

Resposta: Ana Hickman é **mais alta** do que a Sandy.

Primeiramente, faremos uma abordagem em torno dos sujeitos envolvidos nesse enunciado comparativo. Por se tratar de personalidades expostas à mídia, nós, especialmente brasileiros, temos um conhecimento prévio de ambas.

Ana Hickman é uma modelo, apresentadora de televisão e empresária brasileira, com 185 cm de altura e 120 cm só de pernas. Já a Sandy, é uma cantora brasileira que iniciou sua carreira por volta dos 5 anos de idade, conhecida no Brasil e no mundo, com 156 cm de altura. De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde) e os últimos dados do IBGE, as mulheres brasileiras possuem uma estatura média de 161,1cm. Por isso, ao pensarmos pela lógica linear e contextual a partir dos dados acima, Ana Hickman é *alta* e Sandy é *baixa*. Então o enunciado comparativo *Ana Hickman é mais alta do que Sandy* se classifica como um enunciado complexo já que a Sandy não se enquadra na propriedade de <ser alta>.

A questão que se coloca para esse enunciado é: Como são recuperados os valores antagônicos de modo a serem compreendidos pelo interlocutor numa relação de comparação, via TOPE?

⁸⁰ *Globetrekker* (2008, p. 119. Exercício 3, letra c.)

Esse enunciado apresenta um domínio nocional referente à *altura* com a invariante de que tanto Ana Hickman quanto Sandy podem *ser medidas* para se conferir suas estatura. Partindo da orientação enunciativa dada nesse enunciado Ana Hickman situa-se no interior das noções de altura, como centro atrator, com a propriedade de <ser alta> enquanto Sandy percorre o caminho desse domínio rumo à fronteira para encontrar o complementar <ser não-alta> no exterior do domínio nocional, significando baixa. Assim, conseguimos compreender os pontos lógicos estanques alta x baixa pelos processos de linguagem, os quais nos são dados por essa teoria, que nos permite colocar estes dois polos dentro de um mesmo domínio nocional.

Buscamos a construção dos preconstrutos enunciativos, a geração de famílias parafrásticas e a estabilização de enunciados lógico-lineares dentro da atividade de linguagem estabelecida nesse contexto para compreendermos tais valores.

Preconstrutos

Ana é alta.

Sandy não é alta.

Sandy é baixa.

Ana não é baixa.

*Ana é menos baixa do que Sandy.

*Sandy não é tão alta quanto Ana.

* Sandy é menos alta do que Ana.

* Ana não é tão baixa quanto Sandy.

Famílias parafrásticas

Ana é alta e Sandy é baixa.

*Ana é muito alta e Sandy é muito baixa.

Sandy não é alta, mas a Ana é.

Sandy é baixa, mas a Ana não é.

Ana é alta, mas a Sandy não é.

Sequências lógicas lineares

Logo...

A Ana é alta.

A Sandy não é alta.

Sandy é baixa.

Ana não é baixa.

Pensando a teoria culioliana procuramos demonstrar as sequências que são aceitáveis e as que não são no enunciado *Ana é mais alta que Sandy*. Nesse enunciado relacionam-se duas léxis:

a) Ana é alta.

b) Sandy é baixa (não-alta).

Sendo Ana Hickman um exemplo cultural típico de mulher brasileira alta, Sandy estabelece-se como seu complementar, pois não apresenta as características típicas de <ser alta> e sim de ser <não-alta>.

Recorremos, então, às operações de linguagem, segundo a TOPE, para compreendermos a significação que se estabelece nesse enunciado do grau comparativo. Se Ana é mais alta que Sandy, logo Sandy não é alta e Ana é. Por meio da operação de referenciação e da experiência, o interlocutor relaciona Ana Hickman como uma mulher alta e Sandy como uma mulher baixa, já por meio da operação de regulação percorre-se os valores relacionados a uma e a outra verificando que para Sandy não se aplica a propriedade <ser alta>. Dessa forma é desencadeada uma operação de diferenciação que coloca a redução da estatura de Sandy em relação à de Ana, de modo que se cria uma operação de negação da propriedade alta para Sandy, sendo <ser não-alta>, ou seja, baixa.

As operações de linguagem no enunciado, → como o interlocutor passa de um processo a outro para o entendimento do enunciado, se processam assim:

- Representação (visão do mundo): O que ele entende por pessoa alta e por pessoa baixa (não-alta).

- Referenciação (relação linguístico X extralinguística): Validação do conceito alta para uma e outra pessoa do enunciado; aplicação.

- Regulação (ajustamento intersubjetivo): Ana é alta, Sandy é não-alta – Logo: Sandy é baixa. Ela não se encaixa nos referenciais de mulher alta disponíveis para o interlocutor, a partir do momento em que ele (sujeito coenunciador) se insere na enunciação trazendo sua experiência (conhecimento de ambas) para a significação.

Se Ana é alta e Sandy é não-alta, logo: Ana é mais alta que Sandy. Para o interlocutor aceitar tal comparação, é desencadeada uma operação de generalização, de modo que qualquer mulher que se encaixe no perfil de alta, assim como Ana Hickman, será mais alta do que Sandy, que é não-alta/baixa.

5.2.2.8 Como as sentenças abaixo poderiam ser reescritas, de forma a manter um significado aproximado?⁸¹

Uruguay is geographically much smaller than Brazil. (C)

*Answer: Brazil is geographically much **bigger** than Uruguay.*

Tradução:

O Uruguai é geograficamente muito menor do que o Brasil. (C)

Resposta: O Brasil é geograficamente muito **maior** do que o Uruguai.

De acordo com o IBGE, em uma publicação no Diário Oficial da União⁸² de 23/01/2013, o Brasil possui uma extensão territorial de 8.515.767,049 km², sendo o maior país da América Latina, e o 5.º maior do mundo. Sua população ultrapassa os 190 milhões, o que lhe confere uma densidade demográfica de 22,3 hab/km².

E o Uruguai possui uma extensão territorial em torno de 177 mil km², posicionando-se como o 11.º país da América do Sul em tamanho, com uma população que se aproxima de 3 milhões e meio de habitantes, e uma densidade demográfica de 19 hab/km², de acordo com o IBGE⁸³.

Ao observarmos os dados acima, podemos conferir que o Brasil e o Uruguai se aproximam caracteristicamente no que se refere à densidade demográfica, no entanto, há uma disparidade acentuada entre ambos no que tange à extensão territorial. É essa disparidade territorial que nos habilita a classificar como complexos os dois enunciados comparativos acima *O Uruguai é geograficamente muito menor do que o Brasil*, e *O Brasil é geograficamente muito maior do que o Uruguai*.

Precisamos esclarecer que qualquer um dos dois enunciados poderia ser analisado linguisticamente por serem ambos complexos, porém, optamos por analisar o segundo para manter a coerência de análise com os enunciados formados a partir da resolução dos exercícios propostos.

⁸¹ Inglês *Doorway* (2004, p. 199 – *Practice 4* – Exercício 1, letra b. Enunciado dado em português.)

⁸² Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/50082117/dou-secao-1-23-01-2013-pg-48>>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

⁸³ Disponível em: <<http://www.alunosonline.com.br/geografia/dadosdouruguai.html>>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

Apesar de estarmos tratando de duas entidades (os países Brasil e Uruguai) relacionando-as comparativamente, sabemos por meio dos conhecimentos prévios (de professores e alunos) que as bases determinantes de predicação (adjetivos) de ambos são de naturezas diferentes, segundo o quadro teórico da lógica. Na verdade, o Brasil é um país grande e o Uruguai é um país pequeno pelos conhecimentos que nos são dados estatística e culturalmente pela geografia física.

Baseados nessas informações, questionamos quais são os caminhos percorridos pela linguagem que nos ajudam a aceitar a significação de um enunciado que afirma que *o Brasil é geograficamente muito maior do que o Uruguai*, de maneira compreensível, embora o Uruguai não seja grande.

O tamanho/dimensão demarca o domínio nocional deste enunciado tendo como invariância a possibilidade de que ambos (Brasil e Uruguai) são mensuráveis quanto à dimensão/tamanho. Essa possibilidade os coloca nesse mesmo domínio nocional, porém, localizando o Brasil no interior das noções desse domínio com a propriedade <ser grande>, e localizando o Uruguai no exterior desse domínio como <não-grande>, podendo significar pequeno.

A TOPE nos apoia para desmontar esse enunciado em preconstrutos, famílias parafrásticas e sequências lógicas e não-lógicas com o propósito de recuperar os valores, aparentemente contrários, de modo a estabelecer o entendimento do interlocutor nesse enunciado de comparação de superioridade.

Preconstrutos

O Brasil é grande.

O Brasil não é pequeno.

O Uruguai é pequeno.

O Uruguai não é grande.

* O Brasil não é tão pequeno.

* O Uruguai não é tão grande.

* O Uruguai é menos grande (menor) do que o Brasil.

* O Brasil é menos pequeno do que o Uruguai.

* O Brasil não é tão pequeno quanto o Uruguai.

** O Uruguai é menos pequeno do que o Brasil.

Famílias parafrásticas

O Brasil é grande e o Uruguai é pequeno.

O Brasil é grande, mas o Uruguai é pequeno.

O Brasil é grande, mas o Uruguai não é.

O Uruguai é pequeno, mas o Brasil não é.

O Uruguai não é grande, mas o Brasil é.

* O Brasil é muito grande e o Uruguai é muito pequeno.

Sequências lógicas

Logo...

O Brasil é grande.

O Uruguai não é grande.

O Uruguai é pequeno.

O Brasil não é pequeno.

O símbolo (*) significa enunciados inaceitáveis no contexto determinado.

O símbolo (**) significa que, além de inaceitável nesse contexto, ainda é gerador de ambiguidades porque dizer que *O Uruguai é menos pequeno do que o Brasil* nos dá outra orientação semântica, pois pode ser interpretado como o Brasil sendo um país pequeno assim como o Uruguai, e ainda sendo de uma dimensão territorial inferior à do Uruguai. Isso foge ao contexto e à realidade apresentada no começo da análise desse enunciado.

Seguindo a teoria culioliana apresentamos as sequências que são aceitáveis e as que não são no enunciado *O Brasil é geograficamente muito maior do que o Uruguai*, no qual relacionamos duas predicções:

a) O Brasil é grande.

b) O Uruguai é pequeno (não-grande).

Já que o Brasil está entre os cinco maiores países é, também, um exemplo típico de país grande (num processo simultâneo de extração e flechagem). O Uruguai estabelece com ele o seu complementar, pois não apresenta as características típicas de um país de grandes dimensões.

Nesse enunciado complexo não se constrói uma gradação das noções relacionadas no interior das noções. O que ocorre é o estabelecimento do domínio nocional de dimensão/tamanho para os dois países, localizando <grande> no interior do domínio e <não-grande> no exterior do domínio nocional, porque um dos países (Uruguai) não se identifica

com essa propriedade <ser grande>. O Brasil <grande> fica como centro atrator e o Uruguai <não-grande> como seu complementar no exterior do domínio nocional.

O enunciado é entendido pelo interlocutor, pois ao relacionar o Brasil e o Uruguai o sujeito percebe de imediato a diferença de dimensão de um em relação ao outro, já que suas dimensões são de conhecimento comum. Daí, temos que se o Brasil é muito maior do que o Uruguai, logo o Uruguai não é grande e o Brasil o é. Por meio da operação de referenciação e da experiência, o interlocutor relaciona o Brasil como um país grande e o Uruguai como um país pequeno; já por meio da operação de regulação percorre-se os valores relacionados a um e ao outro constatando que para o Uruguai não se aplica a propriedade <ser grande>. Dessa forma desencadeia-se uma operação de diferenciação que coloca a diminuição da dimensão do Uruguai em relação ao Brasil, de modo que se estabelece uma operação de negação da propriedade grande para o Uruguai, sendo <ser não-grande>, ou seja, ser pequeno.

Se o Brasil é grande e o Uruguai é não-grande, logo: o Brasil é (muito) maior do que o Uruguai. Para o interlocutor aceitar esse enunciado de comparativo com bases determinantes de naturezas diferentes, aparentemente antagônicas, desencadeia-se uma operação de generalização, a partir da invariância enunciativa, dentro do mesmo domínio nocional, de modo que todo país que se enquadrar no perfil dimensional grande, assim como o Brasil, será, também, maior do que o Uruguai, com o seu perfil de pequeno.

5.2.2.9 Choose the best answer to complete the tests⁸⁴:

(UFRS) *It is not a bad mark, but it is than your usual one.* (C)

- a. bad b. worse c. worst d. the worst e. very bad

Answer: letter b.

*It is not a bad mark, but it is **worse** than your usual one.*

Tradução:

Escolha a melhor resposta para completar os testes:

(UFRS) Não está uma nota ruim, mas está _____ do que a sua de costume. (C)

- a. ruim b. pior (que) c. (o) pior d. o pior e. muito ruim

Resposta: letra **b**.

Não está uma nota ruim, mas está **pior** do que a sua de costume.

⁸⁴ Inglês – Série Novo Ensino Médio (2002, p. 148, teste 20).

Quando fazemos ou sofreremos uma avaliação pontuada, temos, normalmente, como referência uma média mínima, preestabelecida como parâmetro para se definir o limite mínimo no critério de aproveitamento ou de aprovação. Caso isso aconteça via conceitos, pode-se valorar esses conceitos de acordo com o percentual adquirido pelo avaliado. Por exemplo:

Muito Fraco: Abaixo de 40%

Fraco/Ruim: 40 a 59%

Bom: 60 a 79%

Muito Bom: 80 a 89%

Excelente: 90 a 100%

De acordo com a escala exemplificada acima vamos simular uma situação contextual com um aluno sendo avaliado, para que possamos ter uma noção mais palpável em relação à propriedade trabalhada no enunciado em questão.

*Um determinado aluno costuma ter um aproveitamento médio entre 65 e 75% numa escola em que a média mínima para aprovação é de 60%. A média de pontuação dele o deixa numa posição confortável, mantendo-o fora da linha de risco de reprovação. De repente, ele é avaliado e consegue um aproveitamento cravado no percentual 60%. Ele mesmo se sente incomodado e começa a se sentir dentro do conceito ruim, dada a proximidade percentual entre os dois conceitos. Porém, um colega o consola (ou o recrimina?), dizendo que “**Não está uma nota ruim, mas está pior do que a sua de costume**”.*

Como podemos entender e aceitar com naturalidade um enunciado comparativo com noções tão complexas?

Temos uma nota **não-ruim** (60%) = nota boa (porém abaixo da média mínima normal do aluno – 65%).

Temos o comparativo **pior** (abaixo de 65%) = não tão boa (quanto à média normal do aluno – \geq a 65%).

Temos a **nota de costume** (entre 65 e 79%) = nota boa (acima da média de 65%).

As operações da linguagem empreendem um árduo trabalho entre o léxico e a gramática batalhando com os sentidos até dar conta de construir a significação estabilizada desse enunciado. Nele temos dois domínios nocionais: um de *nota boa* e outro de *nota ruim*, com o *sujeito* avaliado como invariante. Esse mesmo sujeito apresenta notas atuais

comparadas com as notas costumeiras. Seus resultados envolvem um aspecto-temporal reorientado pela conjunção adversativa *but* (mas).

O interlocutor parte, então, da noção de <nota verdadeiramente boa> no interior de um domínio nocional, vai ao exterior desse domínio para localizar o complementar <nota não-boa> no exterior desse domínio, com o sentido de <nota ruim>. Só que uma <nota verdadeiramente ruim> é constituída de outras noções em outro domínio nocional, que terá como complementar <nota não-ruim> com o sentido de <nota boa>. É como se tivéssemos uma intersecção numa operação de dois conjuntos matemáticos representados pelos dois domínios nocionais. Nessa intersecção teríamos <nota boa> como equivalente a <nota não-ruim>.

Contudo não podemos deixar de lembrar que quem dá conta desse contorno são as operações de linguagem por meio dos caminhos percorridos nos processos de representação, referenciação e regulação, desestabilizando e reestabilizando o enunciado até chegar ao equilíbrio da significação.

Wamser (2013) realiza uma análise epilinguística sobre a marca **mas** (conjunção adversativa, já instituída com uma carga semântica geradora de ideias contrárias entre dois seres ou orações), e evidencia o papel dos gramáticos tradicionais nas várias vertentes linguísticas. Nesse trabalho ela mostra como os diversos autores ficam presos à classificação das conjunções listando-as e dando a elas um tratamento terminológico e estrutural pré-fixado com ocorrências em contextos otimizados.

Por conta disso, Wamser (2013, p. 56) diz que

Essa visão se distancia muito dos pressupostos da TOPE. Para Culioli a linguagem é indeterminada, ou seja, não é pronta, estável. Cada ocorrência de um termo, seja ele gramatical ou lexical, sofre as influências do sujeito, que é psíquico e sociológico, além do contexto naquele momento preciso. Um mesmo termo pode ser estabilizado num momento com determinados valores, e no momento seguinte com outro.

Não podemos deixar de lado nessa análise, a variação semântica (ou o estabelecimento do equilíbrio significativo) acionado pela presença da conjunção **mas** (*but*). De acordo com Said Ali (2001, p. 166 apud WAMSER, 2013, p. 50) uma conjunção “é uma partícula que exerce sua influência [...] sobre uma oração em conjunto”.

Segundo a TOPE todos os termos são um gatilho de prontidão para disparar as operações de linguagem, provocando alguma variação na língua, sejam eles lexicais ou gramaticais.

Daí, fazemos um cálculo que em nível primitivo, o enunciado *Não está uma nota ruim, mas está pior do que a sua de costume* pela dupla composição oracional opera circulando dentro de vários conjuntos nocionais, os quais foram acionados pelo modelo culioliano de análise, visto por Wamsler (2013, p. 76) da seguinte forma:

Com esse modelo de análise, além de levantarmos os aspectos invariantes dos enunciados adversativos, pudemos também verificar o aparecimento do termo *mas* marcando outros processos, como: a indicação do alto grau da noção; a construção da fronteira do domínio nocional; a relação intrínseca entre a marca e a negação; a constituição de um gradiente da noção.

A conjunção *but* (mas) rompe com a orientação enunciativa em curso e estabelece outra com sentido contrário, numa visão lógica. De acordo com a TOPE, nesse enunciado ela consegue acionar outro domínio nocional, além de poder, também, abrir caminho para a fronteira e transportar uma propriedade nocional do interior de um domínio para o exterior desse mesmo domínio.

5.2.2.10 Complete the sentences with the comparative form of the adjectives (+ = more; - = less).⁸⁵

1. E-mail is cheaper (+ cheap) than regular mail. (Modelo, explicação nossa).

E-cards are _____ (+ hard) to open than real cards. (C) ou (L)

Answer: E-cards are **harder** to open than real cards.

Tradução:

Complete as sentenças com a forma comparativa dos adjetivos [mais (+); menos (-)]:

1. E-mail é mais barato (+ barato) do que a correspondência normal. (Modelo)

Os cartões virtuais são _____ (+ difícil) de se abrir do que os cartões impressos. (C) ou (L)

Os cartões virtuais são **mais difíceis** de se abrir do que os cartões impressos.

Nesse enunciado ousaremos desdobrar nossa análise semântica em complexa e linear. Tomaremos *os cartões (virtuais ou impressos)* como domínio nocional nesse enunciado e estabeleceremos a invariante de acordo com a presença ou ausência da *dificuldade de acesso*, para marcar a complexidade; e, de acordo com um grau mínimo e máximo dessa dificuldade, a linearidade.

⁸⁵ Touchstone 2 (2005, p. 99. Exercício A, sentença n. 2).

Quando nos referimos ao acesso dos cartões virtuais ou impressos já temos o conhecimento técnico e tecnológico de que percorremos caminhos diferentes. Os cartões impressos nos remetem ao papel, à caneta, aos correios e ao carteiro que entrega esse tipo de correspondência a qualquer pessoa que for localizada no endereço destinado, podendo ela ser documentada ou não. O que significa que esse tipo de correspondência pode ser retido ou acessado internamente, sem muitos segredos, com certa facilidade. Já os cartões eletrônicos são acessados, de forma bem mais particular e individualizada, requerendo códigos e/ou senhas, apresentando um grau de dificuldade ao conhecimento do teor interno dos mesmos.

Não trataremos aqui de outros problemas legais e ilegais que circundam esses tipos de acesso, como *hackers* e desvios de correspondências. Queremos apenas mostrar um dos contextos nos quais se pode alcançar esses acessos.

Dependendo do sujeito (enunciador ou coenunciador) pode-se considerar a dificuldade de acesso aos cartões impressos num grau zero ou nulo. Isso bastaria para determinar a complexidade desse enunciado, no nosso quadro teórico, porque essa consideração é suficiente para caminharmos com essa propriedade rumo à fronteira do domínio e chegar ao exterior do domínio nocional.

Então, no enunciado *Os cartões virtuais são mais difíceis de se abrir do que os cartões impressos* (que são não-difíceis de se abrir) encontramos uma operação de negação, denominada de complementar das noções. Assim, percebemos que os cartões virtuais apresentam a característica de <ser de difícil acesso> e os cartões impressos não possuem essa propriedade, sendo de fato <não-difícil>, que pode chegar a dizer <fácil>.

Entendemos, pois, que esse é um tipo de enunciado comparativo complexo porque as operações de linguagem atuam com as léxis:

- a) O acesso aos cartões virtuais é difícil; e
- b) O acesso aos cartões impressos é não-difícil, podendo ser fácil.

As noções de acesso aos cartões virtuais, que são difíceis (P), ocupam agora o centro atrator no interior das noções e caminham rumo à fronteira para encontrar no exterior do domínio nocional o seu complementar não-difíceis (P') para o acesso aos cartões impressos.

Se o acesso aos cartões virtuais é difícil e o acesso aos cartões impressos é não-difícil, então: o acesso aos cartões virtuais é mais difícil do que o acesso aos cartões impressos (que não é.). Para o interlocutor compreender e aceitar esse enunciado de grau comparativo com bases de predicação de naturezas diferentes, aparentemente antagônicas, desencadeia-se uma operação de negação na qual consegue-se estabelecer uma relação entre os termos pela ausência da propriedade do comparante em relação ao comparado.

No entanto, se tivermos *os cartões (virtuais ou impressos)* como domínio nocional, nesse enunciado, e *a dificuldade de acesso*, em algum grau, como invariante, vamos transportar esse mesmo enunciado da complexidade para a linearização, considerando que qualquer processo para acesso requer algum esforço para o desvendamento.

Assim, os cartões virtuais se localizam no interior das noções de acesso com a propriedade de <ser difícil/árduo> como centro atrator já que se encontra no alto grau da noção da dificuldade de acesso pelo gradiente do comparativo (mais). Porém, os cartões impressos também se situam nesse interior nocional, já que apresentam a mesma propriedade, só que numa escala de grau nocional inferior.

Tomando por base as análises feitas com os enunciados chamados de lineares encontramos um meio de aproximar, no campo da significação, quadros teóricos aparentemente opostos, num ato enunciativo, quando analisamos os enunciados chamados de complexos. Conseguimos colocar dentro do domínio nocional da significação uma lógica-gramatical elementar com uma propriedade matematicamente equilibrada movendo essa propriedade, pelos recursos da TOPE, percorrendo pontos escalares diferentes rumo à fronteira até encontrar seu complementar, no exterior do domínio, com valores de sentido contrário, aparentemente opostos.

Isso se assemelha à teoria dos contrários, tratada por Heráclito e citada neste trabalho, a qual já incomodava lógicos e filósofos. Percebemos que a lógica já identificava uma harmonia entre os contrários, porém, sem nenhuma teoria porque a função da lógica-filosófica não é mesmo teorizar nada, muito menos criar uma teoria especificamente da linguagem, apesar de tantas reflexões feitas em torno da linguagem ao longo da história. E é essa lacuna teórica deixada pela lógica no campo da linguagem que é preenchida pela teoria culioliana para enxergarmos a marca lógica existente em qualquer enunciado, seja ele linear ou complexo, que se agrega às operações enunciativas desse quadro teórico para explicar os sentidos construídos na e pela enunciação.

Para o equilíbrio funcional de um enunciado comparativo é necessário reconhecer o sujeito enunciador e/ou coenunciador como a autoridade máxima na condução enunciativa por conta da orientação que ele consegue projetar recorrendo às noções que possui das representações envolvidas naquele processo de comparação.

Esse sujeito consegue descartar uma propriedade, ainda existente, num enunciado linear por meio dos mecanismos conscientes e inconscientes da comparação quando nos faz dar maior importância a uma doença do que a outra ou à mesma apresentada em graus diferentes, pela transformação aspecto-temporal, criando uma favorabilidade para uma delas.

Assim como nos enunciados chamados de complexos o sujeito consegue relacionar, pelos mecanismos da comparação, duas representações nocionais diferentes, concedendo ao comparado uma propriedade que ele (comparado) não apresenta em nenhum grau, como no exemplo analisado *Ana Hickman é mais alta do que a Sandy*.

Qualquer relação que estabelecemos entre duas representações cria um processo de comparação por mais mascarado que seja do ponto de vista lógico-gramatical. E é isso que nos permite tratar e compreender a significação dos enunciados denominados de complexos com a mesma naturalidade com que tratamos e entendemos o significado dos chamados de lineares. Essa permissão nos é dada no momento da compreensão desses enunciados somente quando nos apoiamos na TOPE, que consegue explicar os movimentos parafrásticos feitos para esclarecer a falta de lógica **aparente** dos enunciados complexos, deslocando a propriedade nocional com valores que saem do interior para o exterior do domínio nocional demarcado.

Após este capítulo analítico acreditamos ter conseguido suporte suficiente para ambicionar um capítulo que apresente uma proposta didática, o próximo, em torno do grau comparativo. Essa proposta, operando com os recursos parafrásticos e metalinguísticos, consegue explorar o campo semântico além da morfossintaxe no estudo de graus.

6 PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo ousamos uma proposta didática sobre alguns exercícios colocados para atividade envolvendo o grau comparativo nos materiais didáticos. Com isso, queremos mostrar o que eles fazem para atender às propostas de ensino de línguas estrangeiras vigentes, e tentamos mostrar como eles poderiam ser tratados, via TOPE, para estimular a reflexão semântica do aluno por meio da constituição léxico-sistêmica da língua.

Este capítulo representa uma parte muito significativa da nossa pesquisa porque nele mostramos alguns exercícios contidos nos materiais pesquisados que evidenciam nossas preocupações com a forma como se ensina o grau comparativo. Nossa proposta didática mostra, ao mesmo tempo, um caminho, no qual podemos dar outro tipo de apoio aos alunos. Para isso, selecionamos algumas amostras de exercícios encontrados nos materiais didáticos, com os quais estamos trabalhando nesta pesquisa, para fazermos uma proposta didática sustentada pela TOPE agregando os fundamentos dos PCNs e dos CBCs, sem deixar de marcar a contribuição dada pela lógica à nossa proposta.

A ideia/ideologia de se construir uma gramática que incite a reflexão semântica para uso didático é uma ambição da pesquisadora que pode não acontecer em curto prazo. Ainda assim, apresentamos uma proposta didática neste trabalho que pode trazer resultados nesse sentido.

Dentro do contexto escolar, mais especificamente da sala de aula, sabemos, por experiência profissional, que, além do diálogo assimétrico – no qual o professor conduz a interação e tem o privilégio e a responsabilidade de estar no controle –, a fala tem uma estrutura própria: os professores fazem perguntas fechadas, pré-elaboradas e os alunos dão respostas rápidas/breves a partir das quais os professores avaliam o conhecimento acumulado do tema/conteúdo abordado. Isso também acontece pela orientação dada nos materiais didáticos. Mas, na verdade, isso não satisfaz o professor mais preocupado com uma fala para a vida e nem dá ao aluno a oportunidade de discutir/argumentar suas inquietações.

No entanto, como o conhecimento conteudista busca padronizar-se e cobrir o maior número possível de alunos em sala de aula, com a ambição irreal de cobrir todos, há a possibilidade de deixar um percentual muito alto de alunos fora desse debate. E isso foge ao que temos, hoje, em termos de procedimento dentro de sala, gerando desordem, indisciplina e desinteresse.

A abordagem metodológica nos materiais didáticos foi se moldando a isso para se ajustar ao ambiente de sala de aula e seus propósitos de se conseguir resultado satisfatório da

maioria. Assim acabamos por jogar fora oportunidades ímpares de se explorar o potencial da língua falada para capacitar a argumentação.

De acordo com Mercer & Dawes (2008), o tipo de metodologia adotada pelo professor para incitar o aluno pode trazer resultados diferentes disso, desde que se façam outros movimentos em sala de aula, e até nas propostas desses materiais didáticos.

Quando se ampliam os questionamentos em torno do mesmo assunto/tema o aluno reflete mais e, portanto, argumenta mais. Eles acreditam, também, que se o aluno tiver um pouco mais de tempo para análise ele pode fazer descobertas surpreendentes, em vez de dar respostas rápidas e, por isso, irrefletidas. Daí o grande papel do professor: criar oportunidades para os alunos discutirem antes de responder. Assim, eles colocam:

Por exemplo, a pergunta: ‘Por que você pensa assim?’ feita por dois professores diferentes sobre o mesmo tópico pode gerar tipos bem diferentes de respostas das suas turmas, porque um professor estabeleceu em uma turma, na qual os alunos sabem que as regras básicas permitem e estimulam respostas, que tragam contribuições exploratórias e por tentativas, enquanto o outro professor não estabeleceu isso⁸⁶. (MERCER; DAWES, 2008, p. 9, tradução nossa).

De procedimentos assim começam a nascer os princípios da liberdade de ação, quer dizer, da reflexão.

Barnes (apud MERCER; DAWES, 2008, p. 10-11) trata da fala exploratória como um tipo de fala muito importante na educação dos alunos operando em grupos. Ele diz que a fala exploratória é

[...] hesitante e incompleta porque ela deixa o falante experimentar as ideias, ouvir como elas soam, observar o que os outros fazem com elas, organizar ideias e informação em padrões diferentes... [Numa] fala de apresentação, o falante foca, especialmente, em ajustar linguagem, conteúdo e modo com as necessidades do público, e na *fala exploratória* o falante está mais interessado em *captar* suas próprias ideias⁸⁷. (BARNES, 2008, apud MERCER; DAVES, 2008, p. 4, tradução e grifo nossos).

⁸⁶ For example, the question ‘Why do you think that?’ asked by two different teachers on the same topic may generate quite different types of responses from their classes, because one teacher has established a classroom in which pupils know that the ground rules allow and encourage extended responses and tentative, exploratory contributions, while the other teacher has not.

⁸⁷ [...] hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns...[In] presentational talk the speaker’s attention is primarily focused on adjusting language, content and manner to the needs of an audience, and in *exploratory talk* the speaker is more concerned with **sorting out** his or her own thoughts.

Isso seria semelhante, então, a colocarmos em evidência um falante que *pensa em voz alta*, assumindo o risco de que outros podem ouvir e comentar ideias que não estão prontas ainda. O entrosamento numa fala exploratória é algo muito corajoso e só acontece se houver um grau de confiança entre os envolvidos. De acordo com a definição de Barnes, a fala exploratória é um tipo de tentativa isolada que nos remete a Culioli quando põe a linguagem em movimento pelos caminhos da atividade epilinguística, numa luta travada envolvendo o sujeito consigo mesmo para se equilibrar.

O benefício disso vem do fato de que pensar em voz alta faz aflorar ideias, pois a mente as busca nas reservas desconexas do sujeito, numa atividade epilinguística, para fazer surgir algo novo, criativo ou bem fundamentado, que são as atividades linguísticas e metalinguísticas.

O objetivo de Barnes (apud MERCER; DAWES, 2008) é ajudar os professores a enxergar que a aprendizagem acontece também no diálogo travado entre alunos e não só entre professores e alunos e que um tipo de determinada fala bem aventureira, porém produtiva, pode requerer um contexto dialógico simétrico, do qual o professor não participa/direciona. Assim, também, como podemos conseguir certas aberturas em torno do material didático, provocando no aluno ideias e colocações outras que esse material normalmente fecha ou impossibilita.

Na verdade, estamos ousando chamar este capítulo de proposta didática porque criticamos os enunciados (como propostas de atividades) e o modo como os exercícios foram propostos nos materiais didáticos apresentando modificações naqueles enunciados e uma forma de abordagem diferente.

Sem dúvida, aspiramos que eles aconteçam de forma mais reflexiva, semanticamente, nesses materiais didáticos num tempo que não esteja muito longe de hoje. Contudo, não podemos deixar de mencionar que a proposta é mais crítica do que efetivamente transformadora, pois reconhecemos, também, que as transformações requerem ousadia e oportunidades. No entanto, sabemos que as críticas despertam para que as oportunidades surjam e as mudanças realmente aconteçam.

Vamos apresentar aqui amostras do material didático com exercícios propostos na fonte escolhida (livro didático ou gramática), faremos uma análise lógico-gramatical da sentença enunciada e esmiuçaremos outros sentidos que ela possa carregar. Em seguida, faremos um rearranjo na proposta da atividade para que o exercício possa dar maior liberdade de operação ao aluno explorando a reflexão significativa além do conhecimento morfossintático adquirido dessa atividade.

Para isso precisamos nos apoiar nas atividades de linguagem (epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas), nas operações de negação e na complementaridade linguística para mostrar os movimentos enunciativos que são feitos no percurso da estabilização do significado, como nos sugere Culioli. A lógica filosófica circunda nosso problema o tempo todo, mas é a TOPE quem consegue percorrer os diversos pontos escalares de um domínio nocional para explicar o percurso feito por propriedades complementares, aparentemente opostas, situadas dentro de um mesmo domínio.

6.1 Amostras do livro didático *Globetrekker*

6.1.1 Amostra 1:

*Now complete the sentences below with your opinion*⁸⁸.

d. *Dancing is _____ singing.*
more fun than / less fun than

e. *Jota Quest is _____ Skank.*
better than / worse than

Tradução:

Agora complete as sentenças abaixo com sua opinião:

d. Dançar é _____ cantar.
mais divertido do que / menos divertido do que

e. Jota Quest é _____ Skank.
melhor do que / pior do que

Este é um exercício típico para fixação do conhecimento sistêmico do conteúdo (morfofossintático). Ele aborda exclusivamente a formação do grau comparativo nas suas variações de igualdade, inferioridade e superioridade. Ao propor que o aluno complete as sentenças de acordo com a própria opinião dele, ele já descobre que todas as alternativas estão gramaticalmente corretas. Isso, infelizmente, na grande maioria das vezes, faz com que o

⁸⁸ *Globetrekker* (2008), p. 113. Exercício 3, sentenças d. e e.

aluno não reflita mais sobre o enunciado; muito menos para o que ele significa, já que ele tem garantida sua resposta correta.

Nesse momento abre-se a lacuna na qual o professor deve se inserir para motivar o aluno não só a enxergar as formas normativas do grau comparativo, como a refletir em cima dos sentidos produzidos introduzindo cada uma das possibilidades distintamente. Ele deve verificar com cautela se a propriedade oferecida pelo autor se ajusta/encaixa para aquele comparante e comparado, de acordo com as noções daquela propriedade que estão disponibilizadas para ele (aluno ou interlocutor).

Vamos analisar aqui as sentenças *d.* e *e.*

Nosso primeiro questionamento se fundamenta no fato de que o exercício é sobre comparação (envolvendo todos os tipos) e ainda livre para o aluno gerenciar sua resposta. Sendo assim, então, por que estas sentenças só oferecem duas possibilidades (superioridade e inferioridade) de interpretação semântica?

Isso quer dizer que, exatamente por estarmos recortados no estudo de grau comparativo (igualdade, inferioridade e superioridade), não podemos deixar nenhum deles de fora da análise ‘livre’ do aluno. E mais: e se o aluno decidir/escolher que a propriedade é favorável ao comparado e não ao comparante expresso?

Para que o aluno tenha a liberdade de escolha, expressando sua própria opinião, dentro do grau comparativo, o exercício deveria oferecer a ele todas as seguintes possibilidades, incluindo a opção da igualdade (*as fun as*):

d. Dancing is _____ singing.
more fun than / less fun than/as fun as

E, ainda permitir-lhe deslocar o comparante e o comparado de posição, alterando a ordem sintática do enunciado, gerando uma outra orientação enunciativa, para que todas as opções sejam consultadas e analisadas, reconstruindo a sentença assim:

d'.Singing is _____ dancing.
more fun than / less fun than/as fun as

O mesmo deveria acontecer com o exercício da letra *e.*, ofertando todas as possibilidades comparativas, permitindo ao aluno – sujeito-enunciador – colocar-se enunciativamente sobre o ato enunciativo:

e. Jota Quest is _____ Skank.

better than / worse than/as good as/less good than/as bad as/less bad than

E, girando o comparante e o comparado de posição na sentença, produzindo outra ordem sintática, com uma nova orientação enunciativa defendida pelo sujeito coenunciador, ilumina-se novos sentidos criados por meio de uma amostragem de todas as operações de linguagem apresentadas. Assim, teríamos outras escolhas marcadas:

e'. Skank is _____ Jota Quest.

better than / worse than/as good as/less good than/as bad as/less bad than

A análise feita até aqui das sentenças *d.* e *e.* fica aportada na linearidade das sentenças comparativas, ou seja, comparante e comparado apresentando a mesma propriedade, no interior de um domínio nocional. As atividades de ‘dança’ e de ‘canto’ são ambas consideradas divertidas, o que as coloca no domínio nocional de <serem divertidas>, pois estão no campo das ‘artes’ e arte se sobressai especialmente por meio da criatividade, do prazer e da liberdade. Porém, as atividades que se fundamentam em qualquer tipo de obrigatoriedade, ainda que sejam executadas com alegria criativa, não se disponibilizam como diversão.

Skank é uma banda brasileira de pop rock e ska formada em 1991, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com sucesso no Brasil e no exterior. Sucesso esse com talento reconhecido por várias premiações e troféus⁸⁹. E o Jota Quest é, também, uma banda de pop rock formada em 1993, coincidentemente com a banda Skank, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Além do grande sucesso de público, ela, também, tem o reconhecimento na 14.^a edição de Grammy Latino⁹⁰ de 2013. As informações acima nos conduzem a confirmar uma relação comparativa entre as duas bandas com a propriedade comum de <ter sucesso>, em algum grau, disponibilizada para a grande maioria dos interlocutores conhecedores de música pop rock. Isso nos sustenta enunciados de sentenças lineares, posto que coloca as duas bandas no interior das noções do domínio nocional de <sucesso>, permitindo que o aluno (sujeito-enunciador) escolha a propriedade <ser bom> ou <ser ruim> na orientação dada: (A –

⁸⁹ Disponível em: < Skank.uol.com.br/historico/>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

⁹⁰ Disponível em: <veja.abril.com.br/noticia/celebridades/Roberto-carlos-e-jota-quest-premiados-no-grammy-latino>. Acesso em: 20 ago. 2014.

bom/ruim – B). A diferença/variância entre A e B vai se dar apenas pela quantificação do *gradiente* comparativo.

No entanto, não podemos nos esquecer de que a proposta da atividade é de acordo com a opinião do(a) aluno(a), o que pode surpreender o(a) professor(a) com a procura dos alunos por opções não ofertadas, gerando enunciados complexos, os quais não favorecem o estabelecimento das propriedades <ser bom> ou <ser ruim> para as duas bandas, embora elas estejam localizadas dentro do mesmo domínio nocional.

O aluno pode optar por não predicá-los com uma mesma propriedade, situando uma banda no interior do domínio nocional e a outra no exterior desse domínio, construindo sentenças em que A é melhor do que B (que não é bom) e vice-versa – explicada semanticamente pela TOPE com as operações de negação por meio da complementaridade linguística das noções da propriedade escolhida. Ele pode, ainda, construir propriedades para as duas bandas usando o grau positivo ou normal com A é X, mas B é não-X e vice-versa, se usarmos a marca enunciativa **mas** para estabelecer outra orientação enunciativa (:). Isso equivale, também, a dizer que A é X e B é Y e vice-versa, onde Y = não-X, interpretando Y, segundo a TOPE, como complementar de X numa operação de negação, com sentidos ‘contrários’, segundo a gramática tradicional. Com isso o comparante (A) e o comparado (B) conseguem se sustentar semanticamente pela demarcação de uma propriedade distinta de acordo com a escolha feita pelo sujeito enunciador.

Vejamos isso em exemplos:

Dançar é mais divertido do que cantar (que não é.), ou

Cantar é mais divertido do que dançar (que não é.)

∴ Dançar é divertido, mas cantar é não-divertido. Ou

Cantar é divertido, mas dançar é não-divertido.

Skank é melhor do que Jota Quest (que não é bom), ou

Jota Quest é melhor do que Skank (que não é bom.).

∴ Skank é bom, mas Jota Quest é não-bom. Ou

Jota Quest é ruim, mas o Skank é não-ruim. Isso significa que *Skank é bom e o Jota Quest é ruim.*

∴ Skank é ruim, mas Jota Quest é não-ruim. Ou

Jota Quest é bom, mas o Skank é não-bom, significando que *Skank é ruim e o Jota Quest é bom.*

Assim temos enunciados complexos que só são compreensíveis, via TOPE, em movimentos de parafraseagem e pela complementaridade das noções situadas no exterior do domínio nocional da propriedade de A ou de B, que foi ajustada no interior do domínio.

Ao fazermos a inversão enunciativa entre os sujeitos A e B, nos dois casos, torna-se possível equilibrar propriedades aparentemente opostas dentro de um mesmo domínio nocional. Esse equilíbrio se dá porque quando temos uma guia enunciativa mantendo o comparante (A) no interior das noções e o comparado (B) no exterior temos um sentido. Se invertermos o comparante e o comparado na orientação enunciativa eles levam consigo suas propriedades nocionais e invertem, também, suas localizações dentro do domínio nocional. Assim, os dois atos enunciativos conseguem manter uma equivalência de sentido de propriedades logicamente opostas, porém, enunciativamente equilibradas por estarem no mesmo domínio nocional.

6.1.2 Amostra 2:

Rewrite the sentences using not as ... as / not so ...as⁹¹.

Example: Heavy metal is noisier than rhythm and blues.

Rhythm and blues isn't as / so noisy as heavy metal.

d. Buying CDs is more honest than pirating them.

Answer: Pirating CDs isn't as / so honest as buying them.

Faremos primeiro uma análise do exemplo, com tradução nossa das sentenças, inclusive do enunciado com a proposição de tarefa solicitada, resolvendo o exercício em seguida:

*Reescreva as sentenças usando **não tanto/tão... quanto**.*

Exemplo: Heavy metal é mais barulhento do que rhythm and blues.

Nota: *Heavy metal* e *rhythm and blues* são músicas americanas, a primeira tipo rock; e a segunda, tipo bolero brasileiro.

*Rhythm and blues **não é tão barulhento quanto** o heavy metal.*

Em se tratando de música, não importa se é um ritmo agitado como o rock ou tranquilo/nostálgico como um bolero, eles estão no domínio de *estilo musical*.

⁹¹ *Globetrekker* (2008), p. 116. Exercício proposto, sentença d.

Compreendemos que ambos possuem uma característica peculiar (qualificação) de <ser sonoro>, diferindo apenas em intensidade ou quantificação. Por isso enquadramos este enunciado como lógico-linear já que a organização lógica da sentença produz um sentido matemático, também linear. Quer dizer, se comparante e comparado (A e B) se encaixam na propriedade de <ser sonoro>, que chamaremos de /X/, no interior desse domínio, com A apresentando essa propriedade com mais intensidade, então:

A é mais X do que B, o que conseqüentemente nos diz que *B não é tanto X quanto A*, o que seria equivalente a dizer que *B é menos X do que A*. A propriedade dos dois (A e B) se alteram apenas pelo gradiente comparativo (mais, menos ou não tanto... quanto), conservando-se no interior dessas noções.

Esse raciocínio lógico posto e justificado nos apoia para compreendermos a coerência do exercício proposto com o exemplo dado, já que esse movimento feito entre a sentença comparativa de superioridade e a aplicação proposta na atividade em direção ao comparativo de inferioridade consegue manter um balanceamento do sentido das duas sentenças. Isso é a linearidade semântica, na nossa interpretação, fundamentados pela lógica-gramatical.

Agora observemos a sentença dada no exercício e sua resposta, de acordo com a atividade proposta acima, com tradução nossa:

d. Buying CDs is more honest than pirating them. (Comprar CDs é mais honesto do que pirateá-los).

Answer: Pirating CDs isn't as / so honest as buying them. (Piratar CDs não é tão honesto quanto comprá-los).

A operacionalização do exercício parece perfeita, desde que não nos incomodássemos com os sentidos produzidos pelas sentenças dada e a construída.

Observemos que a *moral* se constitui no domínio nocional desse enunciado e que <Ser honesto> é uma propriedade que se ajusta sócio-cultural e legalmente à atividade de ‘comprar CDs’ – (A), porém, essa propriedade não se encaixa à atividade de ‘piratear CDs’ – (B). Isso se dá pela positividade e integridade moral da propriedade para atividade A, enquanto a atividade B é carregada de negatividade e conduta amoral, o que não permite o ajuste dessa propriedade para B em nenhum grau (grau nulo). Aí repousa a inaceitabilidade dessa sentença comparativa em qualquer dos graus, linearmente falando.

Recolocando essas sentenças nos graus comparativos de superioridade e de inferioridade temos:

Comprar CDs é mais honesto do que pirateá-los. (1)

Piratar CDs não é tão honesto quanto comprá-los (2), que lógico-gramaticalmente diz que Piratar CDs é menos honesto do que comprá-los. (3).

A sentença posta no grau comparativo de superioridade (1) incorre na complexidade do enunciado comparativo acionando as operações de linguagem, de acordo com a TOPE, para darmos conta de concebê-la, num movimento de interpretação aceitável, com aparência ‘natural’.

Comprar CDs é uma atividade que se situa no interior das noções de moral com a propriedade <ser honesto>, enquanto piratear CDs vai se situar no exterior dessas noções, gerando o seu complementar <ser não-honesto>, numa operação de negação, com o sentido de *desonesto*:

Comprar CDs é mais honesto do que pirateá-los (que é não-honesto.)

Nas sentenças (2) e (3) temos sentenças sintáticas e estruturais sem nenhum problema e atendendo ao exercício proposto. No entanto, elas são sentenças que fogem, semanticamente, das situações reais não só logicamente como também das famílias parafrásticas, nas operações enunciativas, de tal sorte que nem as operações de negação construídas no complementar das noções dão conta da aceitabilidade desses enunciados.

Como as noções de <ser honesto> disponibilizadas para o interlocutor não se encaixam qualitativamente para as atividades A e B simultaneamente, independente da quantificação, compreendemos a improdutividade semântica do exercício. Por isso sugerimos a sua reconstituição por meio dos preconstrutos, famílias parafrásticas e das sequências lógicas.

Preconstrutos

Comprar CDs é honesto.

Piratar CDs não é honesto.

* Comprar CDs é desonesto.

Comprar CDs não é desonesto.

Piratar CDs é desonesto.

* Piratar CDs não é desonesto.

* Piratar CDs é tão honesto quanto comprá-los.

* Piratar CDs não é tão honesto quanto comprá-los.

* Comprar CDs é tão honesto quanto pirateá-los.

* Comprar CDs não é tão honesto quanto pirateá-los.

* Comprar CDs é mais honesto do que pirateá-los.

- * Comprar CDs é menos honesto do que pirateá-los.
- * Piratear CDs é mais honesto do que comprá-los.
- * Piratear CDs é menos honesto do que comprá-los.

Famílias Parafrásticas

Comprar CDs é honesto, mas pirateá-los não é.

* Comprar CDs não é honesto, mas pirateá-los é.

* Piratear CDs é honesto, mas comprá-los não é.

Piratear CDs não é honesto, mas comprá-los é.

* Piratear CDs não é desonesto, mas comprá-los é.

Piratear CDs é desonesto, mas comprá-los não é.

Comprar CDs não é desonesto, mas pirateá-los é.

* Comprar CDs é desonesto, mas pirateá-los não é.

O símbolo (*) representa enunciados inaceitáveis nesse contexto, pois apresentam características incompatíveis nesse contexto referentes ao comparante ou ao comparado.

Sequências lógico-lineares

Logo...

Comprar CDs é honesto.

Piratear CDs não é honesto.

Piratear CDs é desonesto.

Comprar CDs não é desonesto.

Ao demonstrarmos as sequências aceitáveis e não-aceitáveis no enunciado *Comprar CDs é mais honesto do que pirateá-los* executamos movimentos linguísticos, por meio das atividades metalinguísticas, capazes de recuperar as operações realizadas pelos interlocutores no esforço de compreender os enunciados comparativos os quais chamamos de complexos na fase inicial desta pesquisa.

Não há como estabelecer uma comparação lógico-sintática linear entre as duas atividades nos graus apresentados porque, à semelhança do ponto de vista de Vogt, não há comparação entre elas, posto que as atividades A e B não são comparáveis pela noção da propriedade comum <ser honesto>. Portanto, não há como argumentar. “O que não se compara é único e irrefutável.” (VOGT, 2009, p. 291).

Contudo, via TOPE, elas podem ser comparadas ao relacionarmos as duas atividades localizadas dentro de um mesmo domínio nocional, validando a propriedade da atividade A pela noção de <ser honesto>, e a propriedade da atividade B pela noção do complementar da propriedade de A que é <ser não-honesto>, numa operação de negação, localizada no exterior da noção <ser honesto>, com o sentido de desonesto.

Isso quer dizer que por meio da operação de negação culioliana de uma determinada propriedade pode-se encontrar o complementar de uma noção ocorrendo a linearização semântica dessa propriedade nos enunciados complexos relacionando propriedades aparentemente opostas.

A nossa proposta é mostrar que exercícios gramatical e morfossintaticamente corretos podem produzir enunciados inaceitáveis ao se processar uma significação lógico-semântica. Se o(a) professor(a) fizer esse trabalho plástico de montagem e desmontagem desses enunciados por meio da TOPE, combinando lógica, semântica e gramática, poderá fazer análises mais reflexivas no campo da significação e, ainda, fixar todas as estruturas do conhecimento sistêmico (morfossintáticas) de comparação (igualdade, inferioridade e superioridade) espontaneamente.

6.2 Amostras da gramática *Focus on grammar*

6.2.1 Amostra 1:

*Two of the sentences have almost the same meaning. The other is different. Put a check (X) next to the sentence that is different*⁹².

- a. *I'm not as tall as he is.*
- b. *I'm shorter than he is.*
- c. *I'm taller than he is.*

Aqui vamos analisar o exercício de acordo com a atividade proposta pelo autor com tradução nossa.

A atividade afirma que duas das sentenças têm quase o mesmo significado, e uma delas é diferente. Daí o autor pede que assinalemos a sentença diferente.

O exercício (1):

⁹² *Focus on Grammar* (1994), p. 373. Exercício V, teste 1.

a. *I'm not as tall as he is.* (Eu não sou tão alto quanto ele.)

b. *I'm shorter than he is.* [Eu sou mais baixo do que ele (que é alto)], apresentando uma redução da minha altura em relação à dele.

c. *I'm taller than he is.* (Eu sou mais alto do que ele.)

Só é possível estabelecer uma aproximação semântica entre estes dois enunciados *a.* e *b.* via TOPE por meio do domínio nocional de *altura* e das propriedades alto e baixo que o interlocutor carrega consigo ao relacionar A e B nesse contexto.

A própria lógica-formal desses enunciados se encarrega de inviabilizar um exercício desse tipo pela complexidade do enunciado evidenciada pelo deslocamento da propriedade <ser alto> de *he*, no interior das noções de altura, para a propriedade <ser não-alto>, no exterior dessas noções, podendo significar baixo para *I*. Compreendemos o objetivo do autor em explorar a formação morfossintática do grau comparativo em atividades de fixação. E, talvez, esteja aí o apagamento semântico enunciativo dessas sentenças tornando-as inaceitáveis enquanto aproximação significativa.

Portanto, sugerimos a seguinte proposta visando à reconstrução dessa atividade para combinar lógica, linguística, semântica e o objetivo do autor de reforçar a quinta habilidade, ou seja, o conhecimento sistêmico da língua nas estruturas de comparação:

Match the sentences that have a similar meaning: (Combine as sentenças que apresentam aproximação semântica):

a. *I'm not as tall as he is.* (Eu não sou tão alto quanto ele.)

b. *He's taller than I am.* (Ele é mais alto do que eu.)

c. *I'm less tall than he is.* (Eu sou menos alto do que ele.)

d. *I'm taller than he is.* (Eu sou mais alto do que ele.)

e. *He's shorter than I am.* (Ele é mais baixo do que eu.)

As sentenças *a.*, *b.* e *c.* aproximam-se semanticamente, porque a propriedade <ser alto> está no alto grau da noção desse domínio (altura), no interior das noções para *he*; e para *I*, num grau inferior, mantendo a orientação semântica enunciativa entre os sujeitos A e B. Essa localização no domínio, também, nos permite afirmar que elas (as sentenças) são enunciados comparativos lineares.

A sentença *d.* não encontra par(es) lógico-semântico(s), nas três primeiras sentenças, porque há uma inversão da orientação enunciativa dos sujeitos A e B em relação à

propriedade <ser alto> localizada no interior das noções. No entanto, a sentença *e.* pode estabelecer equivalência semântica com a *d.* porque a *e.* inverte a orientação enunciativa dos sujeitos A e B em relação à propriedade <ser não-alto>, no exterior dessas noções, com o sentido de *baixo*. Assim agrupamos as três primeiras sentenças no interior das noções de altura, semanticamente equivalentes; e, as duas últimas, localizadas no exterior dessas noções, também equivalentes semanticamente. A localização das duas últimas sentenças no exterior do domínio é o que nos leva a dizer que temos aqui enunciados complexos. Aqui, também, é evidente a ampliação do leque comparativo quanto à morfossintaxe, o que pode levar o(a) aluno(a) a fixar essas formas com naturalidade.

6.2.2 Amostra 2:

*Two of the sentences have almost the same meaning. The other is different. Put a check (X) next to the sentence that is different*⁹³:

- a. I have a bigger bookbag than my friend does.*
- b. My friend and I have big bookbags.*
- c. My bookbag is bigger than my friend's.*

Aqui vamos analisar o exercício de acordo com a atividade proposta pelo autor com tradução nossa.

A atividade afirma que duas das sentenças têm quase o mesmo significado, e uma delas é diferente. Daí o autor pede que assinalemos a sentença diferente.

O exercício (6):

- a. I have a bigger bookbag than my friend does.* (Eu tenho uma mochila maior do que a do meu amigo.)
- b. My friend and I have big bookbags.* (Meu amigo e eu temos mochilas grandes.)
- c. My bookbag is bigger than my friend's.* (Minha mochila é maior do que a do meu amigo.)

Este exercício é o que apresenta duas sentenças muito próximas da significação para atender de forma coerente e bem aceitável lógico-semanticamente a primeira parte da proposta da atividade, nas sentenças *a.* e *c.* No entanto, temos certa dificuldade para aceitar que a *b.* é diferente das demais em significado, porque a propriedade <ser grande> para as

⁹³ *Focus on Grammar* (1994), p. 373. Exercício V, teste 6.

mochilas (minha e do meu amigo), no domínio nocional de tamanho, nas três sentenças, é validada igualmente. Isso nos diz que a determinação de qualificação é a mesma nos três enunciados. A *b.* difere-se apenas na intensidade da propriedade (Quantificação), apresentando um grau normal da propriedade, evidenciando-nos enunciados lineares, porque eles estão situados no interior dessas noções.

Propomos uma atividade alternativa para fixar a comparação e conduzir o aluno a outras reflexões semânticas, com tradução nossa. Assim:

Read the sentence: My friend and I have big bookbags, but mine is a little bigger. Then choose the sentence that doesn't have the same meaning. (Leia a sentença: **Meu amigo e eu temos mochilas grandes, mas a minha é um pouco maior.** Em seguida, escolha a sentença que **não** tem o mesmo significado.)

a. I have a bigger bookbag than my friend does. (Eu tenho uma mochila maior do que a do meu amigo.)

b. My bookbag is bigger than my friend's. (Minha mochila é maior do que a do meu amigo.)

c. My friend has a bookbag as big as mine. (Meu amigo tem uma mochila tão grande quanto a minha.)

d. My friend has a bookbag less big than mine. (Meu amigo tem uma mochila menos grande do que a minha.)

e. My friend's bookbag isn't so / as big as mine. (A mochila do meu amigo não é tão grande quanto a minha.)

Por ser um enunciado linear, no qual o comparante e o comparado apresentam a mesma propriedade <ser grande>, dentro de um mesmo domínio nocional, de *tamanho*, a interpretabilidade semântica das sentenças também se lineariza. Portanto, de maneira lógica, conseguimos estabelecer matematicamente equivalências semânticas nas sentenças a., b., d. e e. A única que não dá conta desse equilíbrio é a c. porque apresenta equivalência quantitativa da propriedade <ser grande> para o comparante e para o comparado, o que foge ao sentido posto no enunciado (proposta de atividade) para análise.

Acreditamos que mesmo nos enunciados lineares podemos fazer movimentos de linguagem, via língua (com atividades metalinguísticas e parafrásticas), capazes de desenvolver o raciocínio lógico e despertar o aluno para interpretações semânticas mais profundas.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito primeiro de desvendar os mistérios da linguagem escondidos nos atos enunciativos professados por um sujeito enunciador, agente soberano da orientação enunciativa. Fomos incomodados pela contradição lógico-gramatical das propriedades colocadas em relação no jogo enunciativo pelas sentenças comparativas, localizadas nos materiais didáticos.

Fizemos, então, uma nomeação das sentenças que apresentavam a propriedade em algum grau para o comparante e o comparado de **lineares**; e, àquelas que o comparado apresentava um grau zero ou nulo daquela propriedade, chamamos de **complexas**. Sem dúvida, era um problema que bastava a si mesmo e poderia ser colocado como logicamente contraditório, embora cumpridor do seu estudo morfossintático nos materiais didáticos e ponto final. No entanto, a nossa inquietação se aportava numa análise léxico-semântica, na qual o sentido dessas sentenças apresentava um entendimento natural/espontâneo, independente da lógica.

Por que entendemos, no ato enunciativo, uma construção léxico-sintática-semântica aparentemente contraditória (como acontece na seguinte relação dialógica)?

A: - Você está *melhor*, hoje?

B: - Não. Estou *pior*.

Encontramos, então, numa reflexão teórica que nos deu a oportunidade de aprofundar os estudos e descobrir, por meio dela, o papel do sujeito: não separar a linguagem e a língua integrando os processos significativos dos enunciados. Essa oportunidade nos foi dada pelas reflexões ancoradas na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli. Lembramos, ainda, a importância que tiveram a lógica (filosófica), a gramática e a semântica para colocarem o nosso problema de investigação num prato da balança, mas foi a TOPE que deu conta de balancear os sentidos daqueles enunciados, no outro prato, via operações de linguagem, equilibrando-os frente aos sujeitos enunciador e coenunciador.

Por meio das análises realizadas, nesse quadro teórico, descobrimos que a significação dos enunciados lineares se constrói no Interior do domínio nocional, enquanto os complexos só constroem essa significação no Exterior desse domínio, com o recurso das operações de negação. E, para se chegar ao exterior do domínio nocional, lugar onde a significação ganha

estabilidade nos enunciados complexos, é requerido um “árduo trabalho de equilibração das noções”, de acordo com Rezende⁹⁴.

Pudemos observar, por meio dos dados analisados neste trabalho, que qualquer enunciado linear pode se ‘complexificar’ dependendo da orientação enunciativa dada pelo enunciador na construção do seu enunciado. É essa guia enunciativa que determina os posicionamentos sintáticos dos termos que se definem enquanto comparante (A) e comparado (B), marcando a rota semântica que se quer dar ao enunciado construído, determinando a **favorabilidade** da propriedade em relação ao comparante ou ao comparado, como defende Vogt (2009, vide p. 55 desta tese).

Acreditamos que a abordagem enunciativa, tanto para o ensino de língua como para o entendimento de um enunciado comparativo complexo, é uma resposta à abordagem morfossintática, na qual a prática operacional fica presa às formas gramaticais, numa correspondência termo a termo, prendendo as relações de designação a apenas dois pontos nocionais do domínio e à memorização de formas prontas.

A nosso ver, a construção e a reconstrução da significação dependem de um trabalho contínuo de montagens e desmontagens enunciativas envolvendo arranjos, marcas, valores e textos (enunciados), por meio de paráfrase e desambiguação, como o trabalho que fizemos para analisar semanticamente os enunciados selecionados, em especial, os enunciados chamados de complexos no início desta pesquisa.

Nossa proposta didática usa e entende os mecanismos parafrásticos como agentes das capacidades epilinguísticas e metalinguísticas dos aprendizes numa abordagem enunciativa da língua. A capacidade epilinguística é encarregada pela produção e reconhecimento das formas linguísticas, e a metalinguística é fundamental para o amadurecimento dos dados da língua no processo de aprendizagem. Assim, o sujeito-aprendiz participa ativamente do trabalho sobre a língua, e o material didático, assim como o professor, passam a fazer parte desse processo.

Além das atividades de linguagem (epilinguística, metalinguística, linguística e paráfrase), essenciais em nossas análises para o aprendizado de uma língua e para dar estabilidade à significação, ainda precisamos da articulação léxico e gramática, numa perspectiva dinâmica da língua. E, sob essa perspectiva a linguagem é indeterminada por excelência, levando-nos a considerar a existência das noções, que por meio de relações e

⁹⁴ Comentário feito em sala de aula pela Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende durante o curso de doutorado na disciplina *Processos Constitutivos do Enunciado*, na UNESP – campus de Araraquara –, no segundo semestre de 2012.

operações podem originar tanto o léxico quanto a gramática, num processo de construção categorial. (REZENDE, 2000).

Nessa abordagem as categorias gramaticais são sistemas correspondentes entre marcas morfológicas linguísticas e os valores semântico-sintáticos, aos quais essas marcas remetem formando redes relacionais complexas que colocam em questão aspecto, tempo, modalidade e determinação. De acordo com Gauthier (1995) esse conceito de categoria gramatical não deixa que fiquemos aprisionados numa lógica elementar da designação.

Conseguimos demarcar em todos os autores selecionados para exemplificar o nosso *corpus* de análise os enunciados pesquisa chamados de lineares e de complexos, definindo-se como uma tipicidade nesses autores. Pela prática docente que nos acompanha há anos sabemos também que esses enunciados se fazem presentes em outros autores que não foram eleitos como *corpus* da nossa, assim como em materiais autênticos como jornais e revistas, e até na língua falada espontaneamente.

Acreditamos ter localizado, via TOPE, a principal resposta para o questionamento levantado por este trabalho: Por que compreendemos os enunciados chamados de complexos, construídos com a comparação, apesar de eles aparentarem não ter uma coerência lógico-semântica?

Sendo analisados apenas sob o ponto de vista lógico os enunciados complexos ficam retidos dentro da gramática normativa e cumprem o papel de trabalhar os estudos morfossintáticos satisfatoriamente. Porém, se os analisamos semanticamente, a lógica não dá conta mais dos seus sentidos. E, nesse momento, chega a TOPE fazendo o movimento que as atividades da linguagem fazem com propriedade para explicar os sentidos construídos e tão naturalmente aceitos.

Na atividade epilinguística os enunciados comparativos ganham marcas visíveis (pausas, entonações, gestos, etc.) e invisíveis (relações primitivas) capazes de estabelecer um semanticismo único entre enunciador e coenunciador amarrando língua e linguagem num processo siamês. Essa relação nos remete a Saussure no ousado processo de separar a língua da fala, fazendo com que a linguística do seu tempo tentasse caminhar ancorada numa muleta.

A linguística de hoje, em especial a TOPE, nos ajuda a compreender que o ato enunciativo é que é único e individualizado numa atividade de linguagem cerzindo língua e linguagem com uma costura que não se rompe. A lógica põe o enunciado com sua coerência engessada, como acontece nos materiais didáticos, e a TOPE dispõe dos movimentos da linguagem para quebrar o gesso da coerência lógica rumo ao cerne da significação orientada pelo sujeito (enunciador e coenunciador) sem sair de dentro do domínio nocional. Isso é

validado tanto numa operação envolvendo os enunciados chamados de lineares como com os chamados de complexos.

O resultado de nossas análises, assim como nossa proposta didática, evidenciam o maior legado da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli para a linguística atual, descrita com propriedade por Fuchs (1984, p. 77) como sendo uma linguística que trata da

[...] rejeição da oposição língua / discurso (em prol de uma problemática da linguagem e das línguas); rejeição da oposição sintaxe / semântica / pragmática (em prol de uma problemática das operações predicativas e enunciativas); rejeição, enfim, da oposição função referencial / funções intersubjetivas (em prol de uma problemática da co-enunciação).

Em nossas análises fica claro o apagamento dos pares lógicos contrários: alto x baixo; grande x pequeno; bom x ruim, etc., marcados pela gramática tradicional, posto que eles se situam num mesmo domínio nocional abrindo sua coexistência num mesmo ato enunciativo.

Dos conceitos teóricos apreendidos nesse estudo destacamos aqueles que deram amplo amparo às nossas análises, com a função desempenhada por cada um:

- Reconhecer o domínio nocional enunciativo encampando propriedades aparentemente distintas;
- Localizar a propriedade que se encontra no interior dessas noções, por meio da guia enunciativa estabelecida pelo sujeito enunciador;
- Transportar essa propriedade rumo à fronteira, por meio de gradientes, para sair do interior do domínio nocional;
- Alcançar o exterior desse domínio por meio das operações de negação, depois de percorrer diversos pontos dentro de uma escala nocional para estabilizar a significação pretendida pelo sujeito.
- Concluímos que os sujeitos (enunciador e coenunciador) sempre são remetidos às noções primitivas da sua cultura quando constroem um enunciado voltado para sentidos e significações direcionados a um construto sócio-cultural, localizado no centro atrator, no interior do domínio nocional.

A TOPE consegue explicar a lógica elementar dos enunciados chamados de lineares assim como a 'lógica cruzada' dos complexos. Então, por conta dela, pudemos compreender a linearidade dos enunciados comparativos assim como a complexidade enunciativa das

sentenças comparativas denominadas de complexas e, conseqüentemente, a complexidade da linguagem por meio da língua, movimentando as noções.

O que os olhos de um pesquisador veem, outros olhos podem questionar, acusar ou defender e, por conta disso, outras possibilidades podem aflorar, ou essas mesmas possibilidades podem se disseminar. É exatamente isso que esperamos da nossa pesquisa como um todo: mais perguntas e mais respostas para que possamos nos juntar ao componente somatório desses estudos acerca da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1999.
- AGUILAR, Cristina Balestrieiro dos Santos. **Operações enunciativas e valores referenciais: estudo da marca apesar de**. 2007. 205 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2007.
- ANAIS do II Encontro Fluminense de Filosofia: “Filosofia Grega”. Belém: Editora Universitária UFPA, 1995.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1960.
- ARISTÓTELES. **Organon**. São Paulo: Abril Cultural, 2004. (Coleção Pensadores).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1968.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I e II**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- _____. **Noms d’Agent et Noms d’Action en Indo-Européen**. Paris: Adrien-Maisonneuve, 1948.
- BIASOTTO-HOLMO, Milenne. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilingüística**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.
- BLANCHÉ, Robert. **História da lógica de Aristóteles a Bertrand Russell**. Porto: Edições 70, s/d.
- BORBA, Francisco da Silva. **Pequeno vocabulário de linguística moderna**. São Paulo: Nacional: Edusp, 1971. (Iniciação Científica, 31).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 5^a. – 8^a. série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHURCH, Alonzo. **Introduction to Mathematical Logic**. 10th ed. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marcelo Baccharin. **Globetrekker: Inglês para o ensino médio**. São Paulo: Macmillan, 2008. vol. único.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations**. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

_____. Remarques finales en guise de conclusion. **Modèles linguistiques**, Paris, v. 6, n. 1, p. 239- 248, 1984.

_____. **Cognition and representation in linguistic theory**. In: Current issues in linguistic theory, 112. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1995.

_____. **Transcription du séminaire de D.E.A. 1975-1976**. Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Énonciatives. Paris: Université de Paris VII. D.R.L., 1976.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. Tome 2. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. Tome 3. Paris: Ophrys, 1999b.

CUMPRI, Marcos Luiz. **Da noção ao texto: um estudo enunciativo da produção textual**. 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DIAS, Reinildes. **CBC Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Médio** (Proposta Curricular). SEE-MG: Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/site>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

DOOLEY, Jenny; EVANS, Virginia. **Grammarway 4: English Grammar Book**. UK: Express Publishing, 1999.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

ECKERSLEY, Charles Ewart; ECKERSLEY, John Macaulay. **A Comprehensive English Grammar: for foreign students**. 9th ed. Hong Kong: Longman, 1980.

- FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Edusp/Cultrix, 1978.
- FUCHS, Catherine. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.
- _____. O sujeito na teoria enunciativa de Antoine Culioli: algumas referências. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas:UNICAMP, n. 7, p. 77-85, 1984. Tradução de Letícia Marcondes Rezende.
- GALMICHE, Michel. **Semântica gerativa**. Lisboa: Presença, 1979.
- GAUTHIER, André. Sur quelques paradoxes en didactiques des langues. In: BOUSCAREN, Janine.; FRANCKEL, Jean-Jacques; ROBERT, Stephane (Eds.). **Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique, mélanges offerts à Antoine Culioli**. Paris: PUF, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. **Novo atlas geográfico do estudante**. São Paulo: FTD, 2005.
- GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- HACKER, Peter Michael Stephan. **Wittgenstein: sobre a natureza humana**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO FRANCO, Francisco Manoel de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- _____. **Lógica**. Tradução de Gottlob Benjamin Jasche e Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- LIBERATO, Wilson Antônio. **Inglês Doorway: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2004. Volume único. (Coleção Delta).
- LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- MACCARTHY, Michael; MACCARTEN Jeanne; SANDIFORD, Helen. **Touchstone 2: Teacher's Edition**. New York, USA: Cambridge University Press, 2005.
- MARQUES, Amadeu. **Inglês: série novo ensino médio**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. vol. único.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Honoré Champion, 1965.

MERCER, Neil; DAWES, Lyn. The value of exploratory talk. In: MERCER, Neil; HODGKINSON, Steve. (Ed.). **Exploring Talk in School**. London: Sage, 2008. p. 1-17.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORENO, Arley. **Wittgenstein: os labirintos da linguagem – ensaio introdutório**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

MURPHY, Raymond; SMALZER, William R. **Grammar in use: Intermediate**. 2. ed. Hong Kong, China: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Basic Grammar in Use: Reference and practice for english students**. 2. ed. New York, USA: Cambridge University Press, 1994.

ONOFRE, Marília Blundi. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. 2003. 174 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

_____. Operações de linguagem e ensino de língua. In: REZENDE, Letícia Marcondes; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. et al. (Ed.). **O que são língua e linguagem para os linguistas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p. 73-83. (Trilhas Linguísticas).

PERINI, Mário Alberto. **A gramática gerativa – Introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

PLATÃO. **Crátilo**. Belém: Editora Universitária UFPA, 1988.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica** (linguística e filologia). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. 2000. Tese (Livre-docência em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

_____. **A complementaridade linguística e as construções comparativas**. VIII Anais do GEL. Assis, 1984.

_____. Articulação léxico-gramatical: um estudo sobre a nominalização. In: REZENDE, Letícia Marcondes; SILVA, Bento Carlos Dias da; BARBOSA, Juliana Bertucci. (Org.). **Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2009. p. 307-323. (Trilhas Linguísticas, n. 16).

ROMERO, Márcia; BIASOTTO-HOLMO, Milenne. (Org.) **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SALVIATO-SILVA, Ana Cristina. **A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas**. 2007. 182 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2007.

SAPIR, Edward. **A linguística como ciência**. Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SCHOENBERG, Irene. **Focus on Grammar: A Basic Course for Reference and Practice**. New York: Addison-Wesley Publishing company, Inc., 1994.

SPINELLI, Miguel. **Filósofos Pré-Socráticos. Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência Grega**. 2. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 167–271.

TAMBA-MECZ, Irene. **A semântica**. São Paulo: Parábola, 2006.

TODOROV, T.; DUCROT, O. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

TOLEDO, Geraldo Luciano; OVALLE, Ivo Izidoro. **Estatística básica**. São Paulo: Atlas, 1978.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGNAUX, Georges. Entre linguistique et cognition: des problématiques de l'énonciation à certains développements tirés de l'oeuvre d'Antoine Culioli. In: BOUSCAREN, Janine; FRANCKEL, Jean-Jacques; ROBERT, Stephane. (Eds.). **Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli**. Paris: Presses Universitaires de France. p. 565-582, 1995.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

WAMSER, Camila Arndt. **Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos**. 2013. 187 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção “Os Pensadores”.

_____. **Tractatus lógico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 1994.