VOLUME 2

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Tarso Genro

Secretário Executivo
Fernando Haddad

Secretária de Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Especial

, ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Caminhos para a Prática Pedagógica

Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Enilde Faulstich
Orlene Lúcia Carvalho
Ana Adelina Lopo Ramos

Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos

Brasília
2004

Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica / Heloisa Maria Moreira Lima Salles... [et al] . _ Brasília : MEC, SEESP, 2004.
2 v. : il. . __(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

1. Educação especial. 2. Educação dos surdos. 3. Ensino da língua portuguesa. I. Salles, Heloisa Maria Moreira Lima. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. III. Série.

CDU 376.33

EQUIPE TÉCNICA

Autoras

Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Doutora em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília
Coordenadora do Projeto

Enilde Faulstich
Doutora em Filologia e Língua Portuguesa
Professora da Universidade de Brasília

Orlem Lúcia Carvalho
Doutora em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília

Ana Adelina Lopo Ramos
Mestre em Lingüística
Professora da Universidade de Brasília

Consultores Surdos de LIBRAS

Gláucia Rosa de Souza
Professora de Língua Brasileira de Sinais - FENE1S

Isaías Leão Machado Félix
Professor de Língua Brasileira de Sinais - APADA

Assistentes de Pesquisa

Adriana Chan Viana
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística - UnB
Técnica Educacional - Ministério das Relações Exteriores

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística - UnB
Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Rosana Cipriano jacinto da Silva
Especialista Lato Sensu em Língua Portuguesa Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal Professora da CESUBRA - Faculdade Objetivo

Ilustrador

\saías Leão Machado Félix

APRESENTAÇÃO

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam.

Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS.

Trata-se de um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática.

Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença lingüística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país.

Secretaria de Educação Especial

PREFACIO

Este livro é o resultado da articulação de diversos esforços. É parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que pode ser considerado um avanço na luta pelo desenvolvimento acadêmico da pessoa surda e pela valorização de sua condição multicultural. É uma tentativa de reunir informações colhidas em diversas fontes, que generosamente se desvendaram para nós, sob a forma de trocas de experiências, discussões, leituras, experimentos, em que se destacam os consultores surdos do projeto, conscientes de seu papel social na promoção da cultura surda, e as professoras/ pesquisadoras ouvintes, que prestaram consultoria na questão educacional do surdo, em diferentes etapas do projeto. É enfim uma contribuição de pessoas que há pouco tempo voltaram o olhar para os surdos, em face de um chamado profissional, que logo se transformou em entusiasmo e desejo de conhecer mais e participar das discussões e ações em benefício da comunidade surda, na tarefa de construir uma sociedade multicultural e fraterna.

Concebido como material instrucional para a capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez, o livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica* parte do pressuposto de que a modalidade vísuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilingüismo, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo.

Nossa proposta de reflexão é formulada em duas partes: a primeira compreende três unidades e aborda a situação lingüística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspecti-

va biológica e psicossocial, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional; e propondo a aplicação dessas concepções na definição de abordagens, métodos e técnicas a serem adotados no ensino de português (escrito) para surdos, em face das necessidades colocadas pelas características de sua produção escrita.

A segunda parte consiste de oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos, em que se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em particular a revisão teórica do tema, a coleta de materiais ilustrativos dos temas examinados (situações reais de fala, imagens, desenhos e outros) e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos, na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais. Partindo da simulação de situações de ensino-aprendizagem orientadas para alunos com nível intermediário de português, os projetos abordam questões de gramática e de leitura e produção de textos.

Não se trata, portanto, de um curso de língua portuguesa para surdos com conteúdo e progressão fixos. Assumindo-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades no educando, entendemos as sugestões e propostas formuladas neste livro como temas para reflexão, a serem adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos para a aprendizagem significativa.

Nosso desejo é que essa reflexão se amplie, abrindo caminhos para o intercâmbio de idéias, contribuindo para sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais do surdo, o que supõe respeitar sua situação (multi)cultural, promover o estudo científico de sua problemática, propor projetos e ações educacionais, desenvol-

ver tecnologias que venham atender suas necessidades especiais, em uma perspectiva de divulgação do conhecimento e disponibilização democrática dos resultados alcançados.

Animadas por esses sentimentos idealistas, tão presentes na atitude dos educadores, apresentamos nossa contribuição, singela, se consideramos que se inscreve em um cenário de esforços de pessoas que acumulam vasta experiência no assunto e que tivemos a oportunidade e a alegria de conhecer, mas também sincera, no desejo de participar, aprender, contribuir para a promoção da pessoa humana, no exercício de nossa função social de professoras universitárias, responsáveis pela formação e capacitação dos educadores que vão integrar as comunidades acadêmicas de nosso país.

Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Coordenadora do Projeto

Brasília, 17 de outubro de 2002.

SUMARIO

Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos..... 17
Temas de Teoria do Texto 17

Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos..... 18
1. Considerações iniciais..... 18
2. Leitura 19
2.1 Conceito..... 19
2.2 Condições para a realização da leitura 20
2.3 Relação entre leitura em português L2 e LIBRAS 20
2.4 Procedimentos sugeridos 21
3. Texto 23
3.1 Conceito 23
3.2 Texto e contexto 25
3.3 Estratégias de processamento textual 25
3.3.1 Cognitivas 26
3.3.2 Textuais..... 26
3.3.3 Sociointeracionais 27
3.4 Qualidades da textualidade..... 27
3.4.1 Coesão e coerência 28
3.4.1.1 A coesão textual 28
3.4.1.2 A coerência textual 30
3.4.1.3 Coesão e coerência: outras observações..... 32
3.4.1.4 Coesão, coerência e a escrita dos surdos 34
3.5 Gêneros textuais 36
3.5.1 Os gêneros textuais no ensino do português 38
3.5.2 Gêneros textuais e temas transversais 39
3.6 Tipologia textual..... 39
3.6.1 Descrição..... 39

3.6.2 Narração 40
3.6.2.1 Elementos estruturais 41
3.6.2.2 A fala das pessoas ou personagens 42
3.6.3 Dissertação 44
3.7 Relação entre gênero e tipologia textual 45
4. Leitura e produção escrita 45
4.1 Os resumos e outras paráfrases 46

Temas de teoria gramatical 89
Léxico e vocabulário 90
1. Lexema, vocábulo e termo 90
2. Coesão, Referência e Relações de Significado 93
Léxico e variação 104
1. Variação lexical 104
A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS 113
1. Sintagma e paradigma 113
2. Categorias lexicais e gramaticais 114
3. Estrutura interna do sintagma nominal em português 116
3.1 Concordância no sintagma nominal 121
4. Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS 122
Estrutura do sintagma nominal: a expressão da posse em português 136
1.Predicados e argumentos 136
2.Estruturas de posse em português 138
2.1 Variação translingüística na expressão da posse 140
Semântica e sintaxe das preposições 155
1. Preposições em português do Brasil 155
1.1 Distinção dos contextos de ocorrência 155
1.2 Grau de transparência semântica 157
1.3 Ensino da sintaxe e semântica das preposições 159
2. Descrição semântica da preposição *por* 161
2.1 Local 162
2.1.1 Indicação de percurso 162
2.1.2 Indicação de movimentação dispersa 162

2.1.3 Indicação de localização indefinida, com verbos que não indicam movimento 163
2.1.4 Indicação de localização definida, com verbos que indicam apreensão 163
2.2 Temporal 163
2.2.1 Indicação de um momento indeterminado 163
2.2.2 Indicação de duração 164
2.3 Seqüência 164
2.4 Freqüência 164
2.5 Meio 165
2.6 Causa 166
2.7 Conformativa 166
2.8 Proporção 167
2.9 Divisão 167
2.10 Concessiva 168
2.11 Condicional 168
2.12 Substituição 168
3. As preposições em português e em LIBRAS 169
3.1 Preposições em LIBRAS 170
3.2 Ausência de correspondência em LIBRAS 170
3.2.1 Expressões de lugar 170
3.2.2 Sinais com equivalências compostas em português .. 172
3.2.2.1 Verbo + preposição 172
3.2.2.2 Outras composições 173
Emprego do Perfeito x Imperfeito (Indicativo) 182
1. Tempo e aspecto verbais 182
1.1 Estrutura de alguns tempos 182
1.2 Aspecto 185
1.3 Tempo e aspecto em Libras 186
Oficina Geral 199
1. Aplicações da teoria 199

Referências bibliográficas 203

Temas de Teoria do Texto

Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos

Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos

1. Considerações iniciais

As atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (lingüística, sociocultural etc) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância.

No caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos', isto é, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre 'gerado' a partir de outro(s) texto(s), depende portanto das suas próprias condições de produção.

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência.

Antes de tratarmos metodologicamente do ensino de textos de português como segunda língua para surdos, alguns aspectos e conceitos que envolvem a noção de leitura e de texto devem ser esclarecidos. Iniciemos pela leitura, 'onde tudo começa'.

2. Leitura

2.1 Conceito

Tradicionalmente o conceito de leitura está vinculado ora ao ato de decifrar os grafemas impressos, ora a uma certa atitude em compreender textos. Esta visão, no entanto, é por vezes limitada em relação àquilo que a produção textual possa significar. Tais concepções há muito vêm sendo criticadas como únicas formas de leitura. Atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural. A leitura é, portanto, entendida de maneira mais ampla, em que certamente o sistema lingüístico cumpre um papel fundamental, tendo em vista que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele' (Freire, 1982: 20).

Entendida nessa perspectiva, a leitura atinge um grande público, em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto um ouvinte, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata da aquisição de L1 e de L2 e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo.

No contexto pedagógico, compreende-se, com Garcez (2001:21) que leitura 'é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. "É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações.

Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos."

2.2 Condições para a realização da leitura

A leitura cumpre várias funções que vão desde a de divertir, em que o procedimento é mais espontâneo, até aquelas que exigem do leitor processos mentais mais elaborados e nas quais o conhecimento prévio sobre o assunto se faz necessário. Estão envolvidos, nesse conhecimento, a língua, os gêneros e os tipos textuais e o assunto, que apresentam certas condições importantes para uma leitura eficaz. Eis algumas delas, segundo Garcez (2001: 24):

- decodificação de signos;
- seleção e hierarquização de idéias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses,-
- construção de inferências;
- construção de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;
- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

2.3 Relação entre leitura em português L2 e LIBRAS

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que

constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngüe.

2.4 Procedimentos sugeridos

Segundo Garcez (2001: 24), reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que "torna a leitura produtiva'. No caso do surdo, alguns dos procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais), como as que seguem:

Aspectos macroestruturais

- analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações;
- identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto;

- situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente;
- observar, relacionando com o texto, título e subtítulo;
- explorar exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura;
- elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto;
- reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido;
- estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão;
- construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio);
- identificar o gênero textual;
- observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual;
- identificar a tipologia textual;
- ativar e utilizar conhecimentos prévios;
- tomar notas de acordo com os objetivos;

Aspectos microestruturais

- reconhecer e sublinhar palavras-chave;
- tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes;
- identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;

- relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros;
- observar a importância do uso do dicionário;
- decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores;
- substituir itens lexicais complexos por outros familiares;
- observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas;
- detectar erros no processo de decodificação e interpretação;
- recuperar a idéia geral de forma resumida.

É importante ressaltar que, para cada texto, há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão, e, portanto, é impraticável a aplicação de todos os procedimentos listados à leitura de um único texto.

3. Texto

3.1 Conceito

O texto pode ser conceituado de várias maneiras. Mesmo na área da Lingüística Textual, que tem como objeto de investigação a própria produção textual, o texto apresenta múltiplas concepções, dependendo, cada uma delas, dos princípios teóricos adotados. Assim, ao longo dos estudos, este objeto foi compreendido sob diversas óticas: ora observando-se a sua natureza sistêmica: como unidade lingüística superior à frase, como uma sucessão de combinação de frases, como um complexo de proposições semânticas; ora, considerando-se o aspecto cognitivo: vendo-o como um fenômeno psíquico, resultado de processos mentais; ora ressaltando-se o seu caráter pragmático: como

seqüência de atos de fala, como um elemento de comunicação verbal, ou ainda como processo/produto de práticas sociais.

É certo que cada um desses conceitos tem sua validade dentro da perspectiva teórica que se adote para atingir determinado objetivo. Do ponto de vista pedagógico, parece recomendável compreender o texto, não como um produto pronto e acabado em sua estrutura, mas, como ressalta Koch (2000: 21), com atenção voltada para 'seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção', sem perder de vista que "|o texto| se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido" (Koch, op. cit.: 25).

Assim, entende-se que 'o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele' (Koch, op. cit.: 25), dependendo das experiências, dos conhecimentos prévios, enfim, da 'visão' de mundo que cada participante traz consigo do evento em que o texto se realize. Por isso, um mesmo texto pode se significar de diferentes maneiras em épocas diferentes, e, na mesma época, processar leituras diferentes, tendo em vista que se instaura numa relação constante de processo/produto entre autor e leitores. Em outras palavras, o texto é processo, enquanto é concebido pelo autor, e produto, no momento de finalização por este, passando a ser processo novamente quando exposto às possíveis leituras e interpretações.

No ensino de língua, o texto tem sido apontado como um recurso por excelência. Esta é a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação, em que o texto é priorizado como instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para aquisição e consolidação da escrita. Mas a importância atribuída ao texto está exatamente em percebê-lo como instrumento fundamental nas e das práticas sociais.

Embora os PCNs não contemplem orientações para o ensino do Português como segunda língua, pode-se perfeitamente adotar esta concepção sobre o texto nessa perspectiva pedagógica, sem negligenciar os outros aspectos relevantes. No caso do ensino para surdos, o texto, assim concebido, parece ser de importância capital, tendo em vista que, embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura lingüística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer, portanto, a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas.

3.2 Texto e contexto

Ao se entender o texto como prática social, obviamente, há de se considerar as suas condições de produção. O momento histórico, o ambiente sócio-cultural, os interlocutores são condições que não podem ser desprezadas. Dessa forma, questões como: *por que este texto foi produzido? Para que ele serve? Para quem é dirigido? Enfim, qual a sua importância social?* são relevantes, e professor e aluno não podem perdê-las de vista. Todos estes aspectos formam o *contexto* que irá favorecer, por exemplo, a produção de uma carta ou de um bilhete num determinado contexto em que uma propaganda é inadequada. Isso nos leva a compreender por que razão texto e contexto se encontram numa relação de sintonia.

3.3 Estratégias de processamento textual

O processo de construção de um texto implica necessariamente que vários sistemas de nosso conhecimento sejam ativados. Para tanto,

valemo-nos de estratégias de natureza cognitiva, textual e sociointeracionais (Koch, 2000).

3.3.1 Cognitivas

As estratégias cognitivas dizem respeito a hipóteses elaboradas sobre o significado de uma palavra, de uma expressão, de uma estrutura ou de um fragmento dela, ou mesmo do texto inteiro. São os procedimentos rápidos de reconhecimento realizados pelo cérebro que nos auxiliam a começar o entendimento do texto. Essas estratégias consistem em estratégias de uso do conhecimento, uso este que depende dos objetivos dos interlocutores, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, como também crenças, opiniões e atitudes que possibilitem a construção de sentidos textuais.

3.3.2 Textuais

As estratégias textuais são pistas que se referem à organização dos diferentes elementos que concorrem para a estrutura material do texto. São elas:

- *de organização da informação:* dizem respeito à distribuição das estruturas na superfície do texto; é o modo, como por exemplo, a informação dada (já conhecida pelo leitor) e a nova (a que está sendo apresentada) se encontram estruturadas:
- *de formulação:* são recursos de natureza cognitiva e interacional que têm, entre os objetivos, esclarecer, exemplificar, ilustrar, convencer, atenuar, ressalvar, bem como criar um clima menos formal entre os interlocutores. As inserções constituem um excelente exemplo desse tipo de estratégia;

- *de referenciação:* estão voltadas para as relações de ligações entre os elementos que fazem parte da superfície do texto, de modo que um seja recuperado por outro ou outros, formando o que é chamado de cadeias coesivas.
- *de balanceamento entre explícito e implícito:* são aquelas que dizem respeito ao que está expresso claramente no texto e o(s) subentendido(s) recuperável(eis) através de marcas ou pistas apresentadas no texto.

3.3.3 Sociointeracionais

As estratégias sociointeracionais são aquelas voltadas para as atitudes dos interlocutores no momento da interação verbal e, por isso, encontram-se envolvidas nos atos de fala, como é o caso das estratégias de preservação da auto-imagem, de polidez, de negociação, de esclarecimentos, de mal-entendidos etc.

3.4 Qualidades da textualidade

Há vários fatores que garantem a qualidade textual, sendo eles responsáveis tanto pela organização estrutural como pela construção do(s) sentido(s) que o texto possibilite estabelecer. Entre outros, destacam-se: 'coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade' (Beaugrand & Dressler, apud Koch, 1990).

Embora apresentados dessa forma, compreendemos que a maior parte desses elementos já está contemplada em um só: a coerência já supõe as noções de informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Portanto, pelo menos em princípio, coerência e coesão tornam-se imprescindíveis para que um texto seja interpretável.

3.4.1 Coesão e coerência

3.4.1.1 A coesão textual

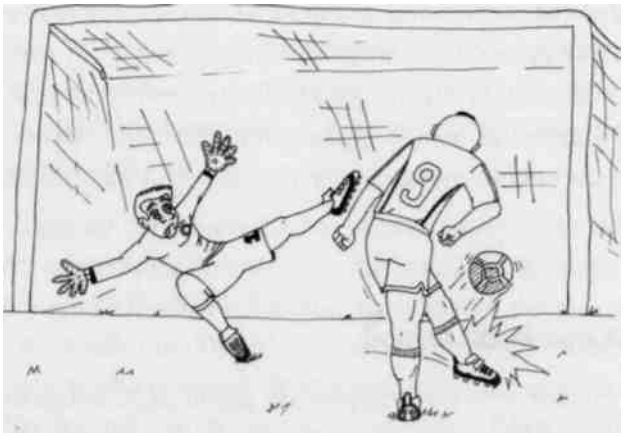
A coesão é o fenômeno textual que consiste no modo como os elementos presentes na estrutura superficial se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos (Koch, 2000). Assim sendo, elementos como substantivos, adjetivos, verbos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções (operadores argumentativos) entre outros, são responsáveis pela tessitura textual. Observem-se aspectos da coesão no seguinte trecho:

TEXTO E CONTEXTO

Vamos à lutai

Os onze brasileiros escalados por Luiz Felipe Scolari para enfrentar a Alemanha no final da Copa do Mundo, hoje, às 8h, não estarão sozinhos no Estádio Internacional de Yokohama, no Japão. Jogaremos com eles. Sentados na ponta do sofá, ajudaremos Rivaldo e os Ronaldos a escolher o canto certo e empurraremos o goleiro Kahn para o outro lado do gol. A cada bola levantada para o atacante Klose, subiremos na cadeira para ajudar nossos zagueiros a afastarem o perigo. Diante da televisão, faremos de tudo para que o melhor ataque da Copa supere a melhor defesa da competição. Para evitar o tetra deles. Para comemorar o nosso penta.

(Correio Braziliense, 30 *de junho de* 2002)



As palavras em destaque constituem alguns dos inúmeros exemplos de coesão que o texto contém.

- os itens *eles, estarão e sozinhos* referem-se a *os onze brasileiros,* no início do texto, e propiciam a recuperação de algo já apresentado. São portanto elementos remissivos a este que é denominado de referente;
- o adjetivo com valor adverbial de modo *sentados*, bem como as formas verbais *ajudaremos, empurraremos, subiremos, faremos* e a pronominal *nosso* recuperam a idéia de *nós*, elíptica e contida em *jogaremos*, primeira ocorrência desinencial em que a idéia aparece realizada;
- as duas ocorrências do conjuntivo *e* mostram que esse elemento é um elo tanto entre palavras *Rivaldo* e *Ronaldos* como entre orações *ajudaremos* ...e *empurraremos...;*
- a preposição *para* também demonstra o seu valor de elemento de ligação, assim como outras preposições encontradas;
- a forma pronominal possessiva *deles* recupera a referência aos jogadores alemães, realizada concretamente em *o goleiro Kahn* e o atacante *Klose.*

Apesar das diferenças morfossintáticas que alguns dos elementos' em destaque apresentam entre si, eles cumprem um mesmo papel do ponto de vista da organização do texto: o de garantir as ligações internas, a tessitura textual, pois, sendo elemento remissivo de um referente ou apenas ligando palavras ou estruturas, todos eles são coesivos.

3.4.1.2 A coerência textual

A coerência consiste nas relações de significação subjacentes à estrutura aparente ou superficial do texto. São as relações lógicas estabelecidas entre as idéias. Diz respeito aos princípios de 'acordo' entre as estruturas semânticas internas ao próprio texto e ao contexto (ambiente, momento, interlocução etc). É o sentido ou os sentidos que o texto possibilita apreender. A coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe.

No texto "Vamos à luta", vimos que todos os elementos analisados não têm apenas uma missão de unir pura e simplesmente um elemento lingüístico a outro ou de substituí-lo sem nenhum valor significativo. Todos eles unem palavras ou segmentos com lógica, estabelecendo uma relação de sentido entre as estruturas superficiais. Além disso, o texto como um todo nos apresenta informações, levando-nos a construir sentidos para ele que dependem de outras condições extratextuais: o fato para o qual se chama atenção, que é o jogo de final de campeonato entre Brasil e Alemanha; o tempo oportuno em que o texto foi produzido: momento da Copa de 2002, movimento esportivo mundial; lugar onde será realizado o jogo: Japão; a importância do goleiro Kahn, do atacante Klose e da zaga do time alemão, sugerindo únicos perigos superáveis para nossa seleção; e a informação sobre a importância da vitória, que, para os alemães, representa o tetra, e, para nós, o penta.

Além da *informatividade,* outro fator também é perceptível: a *intencionalidade* do autor. Pode-se depreender, entre outras, a intenção do apelo ao exemplificar como deveremos ajudar os nossos jogadores por meio de nossas atitudes, ao assistir ao jogo, para garantir a vitória do Brasil.

A possibilidade de compreensão do texto se faz sobretudo pelo conhecimento compartilhado entre autor e possíveis leitores: citações como os nomes de Rivaldo e Ronaldo, do goleiro Kahn e do atacante Klose nos remetem a informações de outros textos, de outras situações, que nos auxiliam, enquanto leitores, a compreender o que está sendo dito ou não dito, apenas inferido. Esse aspecto de *intertextualidade* é fundamental para que a informação que está sendo veiculada seja compreensível e interpretável, pois se trata de um conhecimento de mundo partilhado por locutores e interlocutores (autor e leitores). Nessa mesma perspectiva, reside a *aceitabilidade,* que não significa necessariamente a aceitação do argumento, mas sim o aceite do texto enquanto produtor de sentido (s) para o leitor. Mesmo que não pense da mesma forma que o autor do texto, o fato de discordar de seus argumentos ou da maneira como conduziu a discussão já é um indício de que o leitor compreendeu que aquela produção é um texto, com uma estrutura sintático-semântica, embora haja discordância no nível discursivo.

Além dessas qualidades apresentadas por Beaugrand e Dressler e consideradas nos trabalhos de muitos estudiosos da Teoria do Texto, existe uma qualidade imprescindível na feitura do texto enquanto produção discursiva: a *interdiscursividade.* Embora confundida, muitas vezes, com intertextualidade, a interdiscursividade se diferencia daquela por estar relacionada aos múltiplos discursos que um texto veicula, isto é, às tantas 'vozes' (polifonia) presentes na produção textual, mas que não são identificáveis tão concretamente como são nos intertextos: os textos, via de regra, têm uma autoria implícita ou explícita, mas pelo menos, recuperável; já os discursos são formados historicamente, logo o sujeito-autor é múltiplo e histórico. É nessa

perspectiva que se pode perceber o aspecto ideológico de um texto, que é o lugar de concretização do discurso.

Todos estes fatores concorrem para a construção dos sentidos do texto, portanto da própria coerência textual.

3.4.1.3 Coesão e coerência: outras observações

É clara a relação de dependência entre coesão e coerência. Principalmente no texto dissertativo-argumentativo, a coerência interna do texto apóia-se crucialmente nos elementos coesivos. São eles os responsáveis, como já se observou, pela articulação dos marcadores lógicos do texto, pela não-contradição dos argumentos, pela organização seqüencial do pensamento. Dessa forma, é certo dizer que não há texto em que uma dessas qualidades esteja faltando. Apesar da obviedade que essa afirmação possa conter, ela não é de todo verdadeira. Já foi observado que a coerência é o próprio texto, por isso é sua condição de existência, portanto, não há texto sem coerência. Por outro lado, existem textos em que a coesão não se realiza necessariamente. Observem-se os exemplos:

Águas de março

É *pau*

É *pedra*

É *o fim do caminho*

É *um resto de toco*

É *um pouco sozinho*

É peroba do campo

Nó na madeira

Caingá, candeia

É *o Matita Pereira*

É *madeira no vento*
Tombo na ribanceira
E *um mistério profundo*
E *um queira não queira*
É *o vento ventando*
É *o fim da canseira*
Das águas de março

São as águas de março fechando o verão
É *a promessa de vida em seu coração*
(Antônio C. Jobim)

Dizem que o Brasil é o país do futebol. O futebol é o esporte da bola no pé. O pé é a base que dá sustentação física ao ser humano, que é a única espécie no planeta que forma classes sociais. A sociedade de classe é bastante evidente no sistema capitalista, que encontra na Revolução Industrial o momento inicial da relação capital/trabalho.

No fragmento do famoso poema musicado de Tom Jobim, cada linha do poema parece constituir um verso de sentido independente; não há aparentemente uma seqüencialização na superfície do texto. Entretanto, todos os versos expressam idéias que concorrem para a mesma temática, todos eles passam a participar da composição de um mesmo campo semântico, qual seja, as circunstâncias de término da estação de verão, que culmina com a chegada das chuvas de março. Isto nos leva a observar o poema como um texto, com todo o princípio de coerência que ele exige para se constituir como tal. Quem o lê ou o ouve em forma de música não o percebe com estranheza.

Ao contrário, encontra na disposição formal em que ele se apresenta (versos), os fatos que são comuns do cotidiano, mas ditos de uma forma 'bela', mostrados, artisticamente.

Já, no exemplo seguinte, pode-se perceber que as ligações estão estabelecidas na estrutura superficial: palavras de um segmento são recuperadas em outro, numa demonstração de que as informações se encontram encadeadas. No entanto, não há uma lógica que concorra para um tema: o que existe é um amontoado de informações desconexas. Não há uma disposição lógica. Assim sendo, há sinais de coesão, mas não de coerência. Logo, o exemplo (3) não pode ser considerado um texto, a não ser que fosse escrito com um certo propósito.

Os dois exemplos servem para ratificar mais uma vez que a coerência é uma qualidade essencial de um texto, o que não ocorre exatamente com a coesão. Servem para mostrar também que não é em qualquer texto que a coesão pode não se estabelecer; no poema há espaço para isso. Já no texto dissertativo, sobretudo os de natureza argumentativa, a coesão é uma qualidade imprescindível, pois é por meio dela que a coerência se torna possível.

3.4.1.4 Coesão, coerência e a escrita dos surdos

Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas lingüísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa idéia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência.

Na verdade, esse raciocínio é equivocado. Uma primeira observação diz respeito à questão teórica. Como vimos, embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito prioritariamente à forma, já a outra, ao aspecto semântico-lógico. Logo, a condição básica do texto é a coerência. Outra questão se refere ao papel que a LIBRAS desempenha na aquisição do português.escrito. Pesquisas revelam que textos nesta língua, elaborados por surdos falantes de LIBRAS, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas idéias. Por isso, verifica-se que a escrita de surdos, com domínio de LIBRAS, é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não. Acredita-se que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita seja a coerência e que esta é dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem (Santos & Ferreira- Brito, s/d).

Para ilustrar o que foi dito, observe-se o excerto a seguir, de um texto produzido por um surdo.

> Meu nome é X, nasci em 00/00/00, tenho N anos, sou estudante da Escola Y- DF, faço Magistério. Quando nasci era normal. Aos oito meses aconteceu minha mãe vejo eu nenê, com orelhas vermelhas e com dores ficam preocupadas, levou ao hospital e médicos fizeram pesquisas, precisa encontrar Antibiótico", espera curar. Após quatro anos, minha mãe falou: o X parece nada ouvir. Ela preocupa e leva no Hospital e médico descobre pedra auditiva. ...

As passagens a seguir apresentam problemas na forma, entre os quais, se encontram algumas remissões indevidas e conexões inadequa-

das. É o caso de *ficam preocupadas,* que embora se encontre no plural, deduz-se referir-se a *minha mãe,* realizado no singular, e não a *orelhas vermelhas* ou a *dores,* flexionados no plural. As nossas estratégias cognitivas nos levam a identificar o referente e sua respectiva forma remissiva, pois o nosso conhecimento lingüístico nos indica que a expressão *ficam preocupadas* não poderia semanticamente ser atribuída, neste contexto, a *orelhas vermelhas,* muito menos, a *dores.* Na passagem *Antibiótico, espera curar,* há um problema de coesão, pois falta um elemento conjuntivo que, além de recuperar o antecedente *Antibiótico,* estabeleceria a conexão entre as idéias.

Apesar de problemas como estes, entendemos o conteúdo semântico do excerto, isto é, depreendemos o que está sendo dito e isso indica que a coerência não foi comprometida. Por outro lado, o fato de o texto ser inteligível não significa que a estrutura superficial não deva ser reorganizada de acordo com as regras da língua em que está escrito. É responsabilidade do professor desenvolver maneiras de garantir a aprendizagem de algumas das infinitas possibilidades de (re)estruturação do texto, garantindo um direito inalienável do surdo: o acesso a elas.

3.5 Gêneros textuais

O gênero textual vem passando, ao longo dos séculos, por vários conceitos e classificações. Objeto de preocupação da poética, da retórica, o gênero foi compreendido de diversas formas:

- pela distinção entre poesia e prosa;
- pela diferença entre o lírico, o épico e o dramático;
- pela oposição entre tragédia e comédia;
- por três estilos: elevado, médio e humilde;

- pelo modo de realização - deliberativo, judiciário e epidítico (ostentoso), estes de acordo com as circunstâncias em que são pronunciados.

Do ponto de vista lingüístico, a preocupação com o gênero começa com os princípios de cientificidade atribuídos à natureza da língua, quando para a lingüística aspira-se a um *status* científico e para isso busca-se a objetividade, categorizando-se, classificando-se seu material de análise (Brandão, 2000). Esta é a visão do Estruturalismo, que, pelo seu método de análise, procurava sempre estabelecer um modelo abstrato que explicasse as possíveis realizações concretas. Assim sendo, o texto e seu gênero foram concebidos observando-se o aspecto formal, estrutural, sempre apontando-se para polarizações do tipo interno vs. externo, imanência *vs.* historicidade etc.

Atualmente, é comum a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (Marcuschi, 2002). Nessa perspectiva, entendem-se os gêneros como um produto coletivo dos diversos usos da linguagem, que não se apresentam em forma rigorosamente definida, como pretendiam os estudiosos do passado, mas sim, realizam-se de diversos modos, de acordo com as necessidades comunicativas do dia-a-dia da comunidade. Assim sendo, a cada evolução tecnológica que surge e traz consigo uma maneira nova de se comunicar, um novo gênero aparece. Entendidos desse modo, os gêneros são práticas sociais, como, por exemplo: bilhetes, convites, telegramas, sedex, fichas de cadastro, *e-mails, chats,* debates, cheques, cartões diversos (postal, agradecimento, apresentação, natal, aniversário, outros), cartas, receitas culinárias, bula de remédio, artigos de jornal e revista, entrevistas, verbetes de dicionários e de enciclopédias, charges, propagandas, publicidades, quadrinhos, músicas, poemas, resumos, resenhas, ensaios científicos, crônicas, contos, livros em geral etc.

Por outro lado, como resalta Marcuschi (2002), o fato de se classificarem os gêneros por aspectos sócio-comunicativos e funcionais não

significa que a forma deixe de ser considerada: (...) em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções'. O poema, por exemplo, é um gênero determinado pela forma; já um desenho tanto pode despertar o gosto pelo estético como pode ter uma função social pragmática.

3.5.1 Os gêneros textuais no ensino do português

A visão do gênero em suas múltiplas formas, resultantes de transformações históricas, necessidades diferentes de cada época com finalidades sociais bem determinadas, tem sido tema de discussões entre estudiosos preocupados com o ensino da linguagem. Mas a institucionalização desse discurso se consolidou a partir do PCNs, que vêem no gênero textual um recurso de fundamental importância para a construção da cidadania do estudante. Sem desconsiderar os gêneros que cuidam dos entretenimentos, os PCNs priorizam aqueles textos que cumprem funções de usos públicos e artísticos.

> *Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada* (PCNs, 1998).

Do ponto de vista da escrita, os PCNs recomendam que sejam contemplados textos como bilhetes (formais e informais), cartas, receitas, instruções de uso de um produto, listas, rótulos, calendários, cartões (de várias naturezas), convites, diários, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos, poemas, contos, crônicas, textos científicos, entre outros.

Por razões já explicitadas anteriormente, observa-se que esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais

diferentes textos como recurso didático, tanto para a atividade de leitura como para a de produção.

3.5.2 **Gêneros textuais e temas transversais**

Ao adotar várias possibilidades de gêneros em sua pedagogia, o professor abre possibilidades para o trabalho com temas transversais - outro importante aspecto contemplado nos PCNs. Entendendo-se que a quase ilimitada quantidade de gêneros textuais decorre das inúmeras necessidades sociais, observa-se conseqüentemente que eles veiculam componentes discursivos de áreas diversas. Isto demonstra a relevância do papel que a língua deve cumprir como instrumento de comunicação e transformação, instrumento este de que o aluno deve sempre dispor. Assim, tratar de temas que constróem o mundo discursivo em que o aluno está inserido deve ser um dos objetivos em relação ao texto a ser lido e produzido. A ética, a biodiversidade, a sociedade e o meio ambiente, a saúde, as drogas, a educação, as diferenças raciais são apenas alguns dos temas que devem fazer parte das leituras e das escrituras dos textos dos alunos, uma vez que os textos devem constituir um espaço de excelência para as práticas sociais, discursivas e de letramento dos cidadãos.

3.6 Tipologia textual

A tipologia textual diz respeito aos já tão conhecidos e discutidos aspectos da descrição, narração e dissertação que compõem a estrutura textual.

3.6.1 Descrição

A descrição é entendida como uma 'espécie de pintura' por palavras, a representação lingüística seqüencial de objetos, ambientes, cenas,

interior, paisagem, seres (animais, árvores e pessoas, fisicamente e psicologicamente) que evocamos ou imaginamos. É um recurso que constitui o texto em sua totalidade estrutural ou parte dele, quando utilizada dentro de uma narrativa, por exemplo. O ato de descrever não consiste em uma mera enumeração de elementos, mas sim na observação de traços relevantes, dos pormenores importantes para representação daquilo que a intenção do autor deseja expressar. Portanto, descrever algo é uma atividade seletiva no sentido de se fazer distinção entre o que de fato é importante e o que é 'supérfluo', para o que se pretende.

Na descrição, há uma recorrência a verbos que não se apresentam tradicionalmente como verbos de ação, como os verbos *ser* e *estar*, por exemplo, bem como a adjetivos, exatamente por estes terem uma função prepoderante de atributo.

O trecho seguinte constitui um exemplo de descrição física de uma pessoa:

> A pele da cabocla era desse moreno enxuto e parelho das chinesas. Tinha uns olhos graúdos, lustrosos e negros como os cabelos lisos, e um sorriso suave e limpo a animar-lhe o rosto oval, de feições delicadas.
>
> *(Érico Veríssimo)*

3.6.2 Narração

A narração é o relato de um acontecimento (real ou imaginário), sendo este entendido como uma sucessão de ações interligadas por um nexo lógico em que tem participação o homem ou um ente personificado (pessoa ou personagem). É caracterizada por elementos que lhe garantem uma estrutura bem delineada e que são as respostas para as questões que seguem.

3.6.2.1 Elementos estruturais

- QUEM? - a(s) pessoa(s) ou personagem(ns)
- O QUÊ? - o fato, o acontecimento
- COMO? - o modo como acontece o episódio
- ONDE? - o lugar ou os lugares onde ocorre
- QUANDO? - o(s) momento(s) em que se passam os fatos
- POR QUÊ? - a causa dos acontecimentos.

Observe-se a presença de alguns desses elementos no excerto narrativo a seguir:

> Na manhã seguinte, ao levantar, vi Milton todo encolhido dentro da rede, totalmente encharcado. Sabadin também não acreditava no que via: o índio havia guardado o plástico na mochila e ficara a noite inteira debaixo da chuva.
>
> Tomamos o café da manhã, que se resumia em pouco mais de dois copos de café com leite para cada um, com algumas colheres de aveia. (..)
>
> Nosso objetivo era caminhar até o acampamento do Vento. A previsão, segundo os garimpeiros, seria de uma jornada de 7 horas, chegando ao Vento, portanto, lá pelas 4 horas da tarde. (...)
>
> Não poderíamos parar ali por muito tempo. Nossa cadência era muito lenta e eu estava preocupado em chegar logo ao acampamento do vento.
>
> *(Augusto, Eduardo. Expedições ao Pico da Neblina, São Paulo,* FTD)

3.6.2.2 A fala das pessoas ou personagens

A fala das personagens em um texto narrativo é denominada de discurso, que aqui significa a reprodução do que dizem as personagens ou pessoas do evento. Os discursos são de três tipos: direto, indireto e indireto livre.

Discurso direto

O discurso direto é um enunciado de um texto narrativo correspondente à reprodução literal da fala de outra pessoa ou personagem envolvidos no episódio narrado. E geralmente introduzido pelo verbo dizer ou outro da mesma esfera semântica, que pode abrir, fechar ou intercalar-se no enunciado. O primeiro caso é marcado pela presença de dois-pontos, separando a fala do narrador da do personagem; no segundo e terceiro casos, pela presença de travessão ou de vírgulas.

> João Romão parou à entrada da oficina e gritou para um dos ferreiros:
>
> Ó Bruno! Não se esqueça do varal da lanterna do portão!
>
> *(Aluízio Azevedo)*

> Mas que avião? - perguntou o velho consultando os céus.
>
> (L. F. *Veríssimo)*

Discurso indireto

O discurso indireto é o enunciado que exprime o sentido do pensamento da pessoa ou personagem, sem contudo repetir-lhe as palavras. Neste também, o verbo *dizer*, ou semanticamente similares, se faz presente, mas acompanhado de uma oração substantiva.

(...) pôs-se a observar o garoto, que tremia de frio mas não abandonava seu trabalho. Perguntou-lhe por que estava ali, já tarde, solito, desmanchando tabuinhas. E ele, que não se revelou amigo da conversa, a custo foi soltando sua explicação. O pai deixara-o naquele ponto recomendando-lhe que não saísse do lugar.

(Carlos Drummond de Andrade)

Discurso indireto livre

O discurso indireto livre, processo mais requintado, caracteriza-se pelo estilo também indireto das idéias, reflexões ou pensamentos da pessoa ou personagem, sendo que não se explicita o termo subordinante nem o verbo *dizer* ou similares, ou seja, as idéias, reflexões etc são expressas na forma de oração independente.

Deu um passo para a catingueira. Se ele gritasse "Defasta", que faria a polícia? Não se afastaria, ficaria colado ao pé de pau. Uma lazeira, a gente podia xingar a mãe dele. Mas então... Fabiano estirava o beiço e rosnava. Aquela coisa arroada e achacada metia as pessoas na cadeia, dava-lhes surra. Não entendia. Se fosse uma criatura de saúde e muque, estava certo. Enfim, apanhar do governo não é desfeita, e Fabiano até sentia orgulho ao recordar-se da aventura. Mas aquilo...Soltou uns grunhidos. Por que motivo o governo aproveitava gente assim? Só se ele tinha receio de empregar tipos direitos. Aquela cambada só servia para morder as pessoas inofensivas. Ele, Fabiano, seria tão ruim se andasse fardado? Iria pisar os pés dos trabalhadores e dar pancadas neles? Não iria.

(Graciliano Ramos)

3.6.3 Dissertação

A dissertação é o tipo de texto em que se explica algo ou se expõe um ponto de vista, uma opinião, um julgamento sobre determinado assunto. Nessa perspectiva, encontra-se o texto argumentativo, que é construído a partir de estruturas em que repousam um problema discutido e uma tese defendida. Tal tese pode estar voltada para um ponto apresentado pelo próprio autor do texto, bem como para a defesa ou refutação da(s) idéia(s) de outrem. Assim, formam-se os argumentos, articulados sintaticamente por elementos conjuntivos denominados de operadores argumentativos (conjunções coordenativas e subordinativas), determinantes no estabelecimento das relações coesivas e importantes para garantir a coerência textual. O texto a seguir ilustra essas observações.

Sobre ratos e homens

> Quando se trata de justificar experiências com animais, os pesquisadores já dispõem de uma resposta pronta: será que nós estaríamos a deixar que morram milhares de seres humanos, quando eles poderiam ser salvos por uma única experiência feita com um animal? A maneira de responder a essa pergunta hipotética é fazer outra pergunta: será que os pesquisadores estariam dispostos a realizar suas experiências utilizando um ser humano órfão, de idade inferior a 6 meses, se o único jeito de salvar milhares de vidas fosse esse? Se os pesquisadores não estiverem dispostos a usar uma criança, então sua prontidão em usar animais não-humanos revela uma injustificável forma de discriminação baseada no especismo, já que macacos, cães, gatos, ratos e outros animais são, mais que uma criança, conscientes daquilo que lhes acontece, auto-orientados e, no mínimo, tão sensíveis à dor quanto aquela.
>
> *(Trecho de 'Vida Ética', extraído de Veja, julho de* 2002)

É importante observar que, embora cada um dos tipos descritos apresente elementos estruturais peculiares, existe uma variedade de textos que contêm elementos de outros tipos. Assim, é comum encontrarem-se passagens totalmente descritivas, como é corriqueira a inclusão de trechos dissertativos em textos narrativos etc.

3.7 Relação entre gênero e tipologia textual

Gêneros e tipos textuais estão intrinsecamente relacionados: todo texto tem em sua constituição uma forma descritiva, narrativa, dissertativa ou mista. Assim, cartas, relatórios, reportagens, contos, crônicas, entre outros gêneros, são compostos por um ou mais de um tipo textual.

4. Leitura e produção escrita

Já se assinalou anteriormente a relação estrita entre leitura e texto. As experiências e as práticas pedagógicas têm mostrado que a leitura é um ponto fundamental para a escrita; na verdade ela é o ponto basilar. Por um lado, o hábito de ler possibilita a internalização na mente das regras próprias da língua escrita; por outro, fornece informações do universo que circunda o homem, ampliando seu conhecimento. Quem escreve tem de demonstrar conteúdo naquilo que produz e o faz valendo-se do sistema lingüístico na forma adequada para os padrões da escrita. Isso faz com que o princípio de interpretabilidade, que garante a coerência, seja respeitado.

Sempre que escrevemos, ativamos, entre outros processos intelectuais, o mnemônico: valemos-nos de informações retidas na nossa memória e adquiridas por meio de textos, sejam estes orais ou escritos, recentes ou não. Nesse sentido, não é errado afirmar que o texto que produzimos é permeado de intertextualidade, ou seja, tem interferências de outros textos, de outros discursos, o que não significa que a produção não traga o novo.

É importante ter em mente que a leitura para os surdos deve ser conduzida dos textos mais simples aos mais complexos, simplificando-se, apenas no início, para evitar o reducionismo.

4.1 Os resumos e outras paráfrases

Uma eficaz maneira de se começar a desenvolver ou mesmo aprimorar a escrita é a produção de esquemas, resumos e outros tipos de paráfrases, dependendo do gênero e do tipo de texto que serve de base. O resumo, que é uma retomada das principais informações do texto, é um excelente exercício, pois permite que o leitor demonstre o entendimento das idéias do autor com fidelidade.[1] Para tanto, um dos caminhos pode ser a elaboração de um esquema, primeiro momento para a feitura do 'novo' texto. Pode-se também elaborar outros textos que exijam processos cognitivos mais complexos, mas que apresentem paráfrases do texto-base. É o caso da mudança de gênero do texto original: artigo para resenha (comentário crítico ou não sobre o texto), ou a transformação de uma narrativa em quadrinhos. Seja qual for o procedimento, ele será a prova concreta da dependência da escrita em relação à leitura.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS: Leitura e interpretação

Para exemplificar o que aqui foi exposto sobre leitura, texto e a complexa relação entre ambos, propõe-se a realização das atividades seguintes voltadas para o ensino de pessoas surdas: primeiramente, a leitura do texto 'Eles são os olhos', para o que é sugerida a aplicação de alguns dos procedimentos comentados, e, em seguida, propostas para produção textual.

1. Para iniciar a compreensão do texto verbal, comecemos a ler os textos não verbais. Observe-se as figuras abaixo:*

[1] Sabe-se que a atividade de resumir implica processos cognitivos complexos e por isto merece um capitulo à parte. Para o momento, recomenda-se que o professor, sempre que possível, auxilie os alunos a fazerem a leitura conduzindo de forma que percebam aquilo que é mais essencial no texto.

[2] As fotografias a seguir foram retiradas dos sites: www.caoguia.org.br; www.sambucan.com.br; www.acapo.pt/aacapofoto; www.jovemadventista.com, respectivamente.

Projeto Cão Guia

1ª Etapa

Comentário ao professor: é recomendável que esta etapa seja realizada em LIBRAS.

1. Estabeleça a relação entre as figuras: Elas têm algo em comum? O quê? O que sugere a presença do cão sempre junto à(s) pessoa(s)? Como é demonstrado o comportamento da(s) pessoa(s) em relação ao cão?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

? QUE PARECER IGUAL FOTOGRAFIA
TOD@

? PORQUE FOTOGRAFIA CÃO JUNTO PESSOA
SEMPRE

2. Qual a ligação entre o conteúdo das imagens e o título "Eles são os olhos", do texto a seguir? E com o subtítulo?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

FOTOGRAFIA TOD@ COMBINAR FRASE EL@S IGUAL

? ?
OLHO + OLHO COMO PORQUE

3. Teça comentários sobre os portadores de necessidades especiais re lativas à visão, como têm procurado superar socialmente as limitações de acessibilidade aos locais por meio de rampas etc, como cães têm ajudado nessa superação, como a sociedade tem se manifestado para garantir aos cegos e aos surdos o direito constitucional de ir e vir etc.

Transcrição em LIBRAS:

? PESSOA

CEG@ ENTRAR LUGAR + LUGAR VÁRIOS COMO TAMBÉM SURDO

4. Agora, tente uma primeira leitura (decodificação dos signos) do texto a seguir. Depois, siga os procedimentos apresentados mais adiante para a realização de uma leitura mais detalhada.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

VOCÊ PRIMEIR@ LER SEGUND@ SEGUIR PASSOS TERCEIR@ LER OUTRA-VEZ

TEXTO E CONTEXTO

Eles são os olhos

Cães guias estão sendo treinados para ajudar deficientes em Brasília

Dezesseis cães da raça retriever labrador passeiam pela cidade com um lenço azul amarrado no pescoço. Shoppings Centers, zoológicos, rodoviária, praças, comércios, igrejas, lugares movimentados fazem parte do dia-a-dia desses ani-

mais. Eles têm uma missão: tornarem-se cães guias de deficientes.

Todos os espaços públicos são obrigados a aceitar a presença dos animais, desde que devidamente identificados e acompanhados de uma pessoa que responda por sua guarda. Os animais que já estão nas ruas fazem parte do Projeto de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais Cão Guia de Cego, uma parceria do Instituto de Integração Social e de Promoção da Cidadania (Integra), Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, Universidade de Brasília (UnB), Associação Brasiliense de Deficientes Visuais (ABDV) e a Fundação Mira (sede no Canadá).

Tudo começou em janeiro, quando os soldados do Corpo de Bombeiros Júlio César e Carlos Alberto Dias foram ao Canadá para aprender a adestrar cães. De volta ao Brasil seis meses depois, os bombeiros encontraram um canil preparado pelo Integra na sede da Academia do Corpo de Bombeiros. Os primeiros quatro filhotes foram trazidos e receberam os cuidados da equipe do hospital veterinário da UnB. Uma campanha realizada no Parque da Cidade identificou famílias para se responsabilizarem por eles durante oito meses.

Dois filhos, um gato e várias viagens foram os critérios que fizeram diferença para a escolha da família Cury. Quem adorou foi Tobi Nagô, o filhotinho que está sendo um verdadeiro *personal trainer para* o 'pai' Alessandra Cury. "Ele adora nadar, entra sozinho na água e é um verdadeiro companheiro. Acho que vai ser difícil nos distanciarmos dele", explica Alessandra....

(Correio Braziliense, 'Este é meu', 30 *de maio de* 2002, *n° 652,capa)*

AGORA É A SUA VEZ

2ª Etapa

1. Estabelecer, de alguma forma, a relação entre a figura do cão e o texto escrito, utilizando, por exemplo, perguntas.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

FOTO CL[2]: plural de fotos MOSTRAR JÁ COMBINAR LER DEPOIS EXPLICAR

Comentário ao professor: É provável que muitas conjecturas sejam apresentadas pelos alunos; cabe ao professor a tarefa de aproveitar as informações relacionadas ao texto que está sendo introduzido, conduzindo adequadamente a leitura para o que está sendo tratado. Esse procedimento possibilita o trabalho com inferências.

2. Identificar o título e o subtítulo, observando a relação entre ambos.

Comentário ao professor: testar se o subtítulo *cães guias estão sendo treinados para ajudar deficientes em Brasília* esclarece a idéia de que o sintagma os *cães* substitui *eles,* e *os olhos* se refere a *deficientes,* palavras que formam o título 'Eles são os olhos'. Com este procedimento, o professor leva o aluno a compreender que os significados, os sentidos de um segmento podem ser recuperados em outro e a perceber a existência de mecanismos anafóricos de substituições lexicais.

3. Reconhecer e sublinhar as palavras-chave, como *cães da raça retriever labrador, lenço azul amarrado no pescoço, cães guias de deficientes, animais, parte do Projeto de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais Cão Guia dos Cegos* etc.

4. Sublinhar palavras desconhecidas: atentar para o contexto ou consultar o dicionário.

[2] CL equivale a classificador - aqui apresentado como "L" com as duas mãos, demonstrando a disposição estética em que as fotos foram apresentadas aos alunos.

Comentário ao professor: sugere-se que, quando se tratar de palavras que se refiram a lugares, como no texto *Shopping Centers, zoológicos, praças, igrejas,* entre outros, ou de profissões, como bombeiros - enfim tudo o que puder ser ilustrado - o professor apresente figuras, fotos, pinturas, desenhos até improvisados, que ofereçam, ao surdo, subsídios para compreensão das palavras em análise. Trabalhar, se for do interesse: profissões (tomando como ponto de partida 'bombeiros', referida no texto); lugares (pontos turísticos da cidade); família (construindo a árvore genealógica com e dos próprios alunos); lugares onde ficam animais domésticos (canil, galinheiro, pocilga) etc.

3ª Etapa

5. Identificar os parágrafos do texto, numerando-os (numerar também as linhas).

Primeiro parágrafo

- identificar e transcrever a(s) palavra(s) que inicia(m) e terminam o primeiro parágrafo;
- identificar o 'personagem' de que se está falando;
- sublinhar a característica que identifica a função do cão de guia;
- circular os nomes dos lugares onde os cães guias podem entrar;
- sublinhar o segmento que expressa a missão dos cães.

Segundo parágrafo

- identificar e transcrever as palavras que iniciam e terminam o segundo parágrafo;
- identificar o trecho em que está expressa a condição para que os cães possam circular em espaços públicos;
- identificar o nome do projeto;
- sublinhar o nome das instituições que apóiam o Projeto.

Terceiro parágrafo

- identificar as palavras que iniciam e terminam o terceiro parágrafo;
- sublinhar a passagem que traz a referência do tempo em que começou a idéia do Projeto;
- indicar qual é o fato marcante para a implementação do Projeto no Brasil;
- observar: que pessoas se envolveram no Projeto? Quantos cães participaram? Que instituições participaram (indicar as instituições)? Que fato marcou o início do Projeto?

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

? PESSOA QUAL
PARTICIPAR PROJETO

? CACHORRO QUANTOS
PROJETO TREINAR

NOME LUGAR CONVÊNIO PROJETO

? ?
COMEÇAR PROJETO QUE ACONTECER MAIS IMPORTANTE QUE

Quarto parágrafo

- identificar as palavras que iniciam e terminam o quarto parágrafo;
- indicar a passagem que identifica *Tobi*, observando questões como: Quem é Tobi Nagô? Qual a família escolhida para cuidar de Tobi? (circular o nome da família) Por que Tobi Nagô é um verdadeiro *personal trainer?* Circular as palavras ou expressões que caracterizam esse tipo de cão.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

?
QUEM T-O-B-I N-A-G-Ô

? PROJETO

ESCOLHER FAMÍLIA QUAL CUIDAR T-O-B-I

? PORQUE T-O-B-I N-A-G-Ô GUIA

VERDADE

- Indicar a oração que explica a idéia contida em *adotar o seu futuro dono.*

4ª. Etapa

Informações gerais sobre o texto

I. Assunto

- elaborar uma frase que resuma a idéia geral do texto
- assinalar a opção que resume a idéia geral do texto:

a) Todos os deficientes visuais estão sendo guiados por cães adestrados em Brasília;

b) Qualquer cão de qualquer raça pode guiar cegos em Brasília;

c) Existe um Projeto em Brasília com objetivo de treinar cães da raça *retriever* labrador para servir de guia aos cegos.

Transcrição das perguntas em LIBRAS:

INVENTAR FRASE UM@ COMBINAR IDÉIA MAIS IMPORTANTE LER

II. Objetivo

- identificar o objetivo do texto.

Comentário ao professor: esse aspecto pode ser testado a partir da escolha entre alternativas apresentadas pelo professor, como por exemplo: o objetivo do texto é apresentar detalhadamente os problemas enfrentados pelos cegos.

MOSTRAR PROBLEMA CEGO ENCONTRAR SOCIEDADE

III. Gênero

- indicar se a 'forma' do texto é: a) um poema; b) uma carta; c) um bilhete; d) uma notícia de jornal.

Comentário ao professor: Levantar outras questões sobre a natureza do gênero, como: a quem se destina o texto? Que meio ou meios de comunicação veicula (m) o texto? Observar a fonte de onde foi extraído etc.

IV Tipo

- indicar se o texto é: a) descritivo; b) narrativo; c) dissertativo; d) misto;
- indicar que elementos textuais justificam a resposta dada etc.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS: produção escrita _____

A proposta apresentada a seguir, além de treinar o aluno na expressão escrita, demonstrando os novos conhecimentos adquiridos, tem por finalidade trabalhar os elementos de coesão textual.

AGORA É A SUA VEZ

1. O texto estudado mostra a importância do cão para deficientes visuais. Por meio da leitura e da discussão sobre o assunto, adquirimos mais informações sobre a função que o cão desempenha na vida dos cegos. Escreva um parágrafo sobre o cão-guia na vida do deficiente visual.

Comentário ao professor.- a idéia inicial é a elaboração de um parágrafo, mas é possível que seja escrito mais de um. As etapas a seguir são comentários sobre procedimentos voltados para a elaboração do parágrafo.

1ª etapa

Peça aos alunos que elabore frases sobre o cão-guia, observando aspectos como: a raça indicada para ajudar os deficientes, que tarefas o cão desempenha, em que lugares públicos o animal pode entrar, em que tarefas ele pode ajudar em casa, qual o sentimento do deficiente em relação ao animal etc.

2ª etapa

Apresente frases do texto desordenadas e peça aos alunos que juntem (liguem) as frases de modo que as informações sejam organizadas, observando-se o sentido que está sendo construído. Apresente uma lista de 'palavras' que poderão servir para ligar as frases, como por exemplo: *ele/ eles, ela/elas, seu/seus, sua/suas, o animal, o deficiente, que, porque, para, de, depois, logo, isto, assim, agora, etc.* Trabalhe com um excerto do texto, por exemplo.

3ª etapa

Após a correção de todos os textos produzidos, selecione um deles (ou mais), preservando o anonimato e informando à turma qual é o objetivo. Reproduza o texto no quadro de giz e, juntamente com os alunos, faça a correção, mostrando as inadequações e apresentado possibilidades de reescritura.

4ª etapa

Solicite aos alunos cujos textos apresentem problemas que refaçam seu parágrafo, atentando para o que foi observado na correção. Revise todos os textos refeitos, elogiando o esforço de cada um.

TEXTO E CONTEXTO

A campainha viva

Há algum tempo ganhei um cachorrinho, um filhotinho. É uma cadela toda preta, apenas o focinho é branco como se fosse sujo de leite. O nome dela é Darina e nasceu em 10 de novembro de 1991. Não sei a que raça pertence, talvez a nenhuma. Já procurei, inutilmente, nos livros sobre cães.

Quando chegou aqui em casa, cabia na palma da mão, e era tão engraçadinha que eu e meu filho ficamos, imediatamente, apaixonados por ela.

Assim que passaram os períodos das poças de xixi pela casa, dos livros e sapatos rasgados, passou a ser muito útil. Parece que de alguma forma percebeu que não posso ouvir. E, assim, passou a chamar minha atenção para tudo que produz algum som.

Por exemplo: a campainha da porta. Talvez vocês não saibam que para os surdos abrir a porta para os visitantes representa um problema porque não ouvem a campainha. Existem campainhas especiais com luzes mas o uso delas é limitado. A sinalização luminosa, geralmente, não está instalada em todos os cômodos da casa. Se o visitante tiver o azar de o dono da casa não estar perto do sinal luminoso, vai ter que tocar por um bom tempo até ser notado. Ou ir embora

e voltar em outra hora. Geralmente a solução que os surdos adotam é a seguinte: se a visita é esperada, não se afastam do cômodo onde está instalada a lâmpada. Se a luz do sol entra pela janela, ficam receosos de se virarem de costas para a lâmpada porque quando a luz começar a piscar fica difícil de ser percebida.

Bem assim, inesperadamente, Darina encontrou oportunidade de mostrar a sua utilidade. Quando estou em casa segue-me por todos os lados. Se entro no quarto antes dela deixo a porta entreaberta para que ela possa empurrá-la com a patinha. Infelizmente, não cresceu o suficiente para alcançar a maçaneta da porta.

Quando a campainha toca, Darina vem correndo e começa a comportar-se de maneira diferente. Corre, rapidamente, entre mim e a porta, para lá e para cá, virando a cabeça para certificar-se de que a sigo e o olhar dela pede para andar mais rápido. Pelo comportamento dela sei se atrás da porta se encontra alguém conhecido. Neste caso, abana o rabo e apóia as patas na porta. Quanto mais ela gosta da pessoa, mais rapidamente abana o rabo. Se é algum amigo que até já ficou com ela algumas vezes, sacode o traseiro todo. Se for alguém estranho, fica a pequena distância da porta e late. Algumas vezes não pára de latir nem depois que abro a porta - aí tenho que tranqüilizá-la porque o visitante está assustado. Nunca mordeu ninguém, mas gosta de fingir que é brava e que pode morder.

Li em revistas estrangeiras que lá existem centros especiais para adestramento de cães. Durante quatro meses os cães aprendem como devem ajudar seu dono surdo. Reagem não só ao som da campainha, mas avisam que a chaleira está

apitando, o telefone para surdos tocando ou até que o bebê está chorando. Estes cachorros têm seus privilégios também. São reconhecidos oficialmente como um instrumento de ajuda para os surdos. Têm até uma carteira de passe livre nos transportes coletivos e podem hospedar-se em hotéis junto com o seu dono. No estrangeiro são chamados de "cães ouvidos". Parece que por aqui também já existe alguma possibilidade de treinamento, conforme li na revista para os surdos "Gongo". Darina é, infelizmente, uma senhora adulta e para o treinamento só servem cães jovens, entre 8 e 12 meses de vida. Darina é autodidata.

Darina é útil em outras situações, também. Por exemplo, durante passeio no mato. Não, não é para caçar. Preciso dela para não me perder do grupo. Surdos têm um problema durante um passeio no bosque: não podem prestar atenção nos outros e, ao mesmo tempo, colher algumas frutinhas. Numa vegetação mais fechada é muito fácil perder-se dos outros. Eu tinha medo porque, quando eu era criança, me perdi num passeio desses. Mas a Darina curou meu medo. Durante os passeios solto-a da coleira e deixo-a correr livremente. Se perder os outros de vista, chamo por ela. Darina corre entre o grupo e eu, sem parar, e assim indica a direção deles até encontrá-los novamente.

Uma vez, meu filho se esqueceu onde guardou a coleira e Darina teve que sair na rua solta. Tivemos de confiar que ela voltaria. Afastou-se correndo e só voltou uma hora depois. Algumas semanas mais tarde, meu filho começou a criticar que ela está gorda, que lhe dou muita comida. Tentou convencer-me de que Darina não está grávida, até que um dia surgiram, em baixo dela, sete filhotinhos. Quem sabe, fo-

lheando velhas revistas, eu encontre a página com o endereço do treinador de cães para surdos e leve os filhotes para ele. Depois, eu mesma distribuiria entre meus amigos surdos. Eu não precisaria de sete campainhas!

(Vera Strnadová In: Como *é ser surdo,* Editora Babel, 2000.
Tradução: Daniela Richter Teixeira)

AGORA É A SUA VEZ

1. Faça uma pesquisa, em jornal, revista, *\nternet* etc. sobre animais de estimação. Observe aspectos, como: os tipos de animais, os cuidados que tais animais necessitam, o papel do veterinário, a relação afetiva entre esses animais e seus donos, os países que mais adotam animais, o tratamento dado aos animais de estimação no Brasil, as leis que protegem esses animais, as instituições que os defendem etc.

2. Escolha um dos gêneros abaixo para a elaboração de um texto:

- anúncio de classificados do tipo 'Vendem-se filhotes' ;
- bilhete justificando ao professor ou ao chefe a ausência à escola ou ao trabalho devido a uma consulta de emergência de seu cão ao veterinário;
- carta a um amigo sobre a alegria de ter ganhado um cachorro ou o sonho de ter um animal de estimação;
- *e-mail* destinado a uma empresa que comercializa animais de estimação e produtos afins, solicitando informações sobre aquisição de animais e sobre procedimentos para cuidar deles;
- quadrinhos, transformando o que foi contado em um dos textos lidos ('Eles são os olhos' e/ou A campainha viva'), em desenhos com balões e falas dos personagens.

Já aprendemos que todo texto se realiza por uma forma que denominamos *gênero* e diz respeito às diferentes e variadas maneiras de comunicação de uma comunidade. Sendo assim, sabemos que cada texto é usado adequando-se ao contexto, isto é, à situação em que é produzido, considerando-se o interlocutor a quem é dirigido e a finalidade a que se destina.

A seguir, propomos exercícios com diversos gêneros textuais que você resolverá seguindo algumas das recomendações estudadas anteriormente para leitura e produção de textos.

TEXTO E CONTEXTO

Formulários

Os exemplos a seguir são práticas sociais de identificação pessoal utilizadas em situações que exigem informações pessoais e profissionais a seu respeito.

Os formulários em geral são fichas de inscrição (matrícula, concurso), de sorteio (concurso de televisão, rádio etc), prontuários (dentista, hospital, médico em geral), cadastros (proposta de cartão de crédito etc), recibos, duplicatas, notas promissórias, cheques, entre outros.

Leia o formulário e se familiarize com uma das maneiras pelas quais as informações pessoais podem ser apresentadas.

DADOS PESSOAIS

Nome Completo (por extenso)

NOME M A R I A J O S É D E A L M E I D A L I M A

RG ÓRGÃO EMISSOR

NÚMERO DO CPF

NACIONALIDADE

NATURALIDADE

LOGRADOURO

BAIRRO

CIDADE

UF CEP -

TELEFONE RESIDENCIAL

TELEFONE CELULAR

E-MAIL

ESTADO CIVIL ☐ SOLTEIRO ☐ CASADO ☐ DIVORCIADO ☐ SEPARADO ☐ VIÚVO

SEXO ☐ MASCULINO ☐ MASCULINO

DADOS PROFISSIONAIS

EMPRESA

LOGRADOURO

BAIRRO

CIDADE

UF CEP -

TELEFONE / RAMAL

TEMPO DE SERVIÇO

PROFISSÃO

CARGO

AGORA É A SUA VEZ

Agora que você já sabe de algumas informações que um formulário pode conter, elabore um com os seus dados.

Viu como não é difícil? Então, por que não preencher outro de sua escolha. Quem sabe daquele concurso de que você pretende participar. Mostre o seu trabalho para o professor.

TEXTO E CONTEXTO

Cartão profissional e de visita

Outra maneira de você se identificar é por meio de um cartão que comumente utilizamos quando tratamos de assuntos profissionais (negócios). Ele, geralmente, contém o logotipo da empresa, o nome, o cargo, o endereço, telefones, fax, *e-mail.* Veja os modelos:

Que tal você elaborar um cartão de visita com as informações para distribuir aos amigos! Estimule os seus colegas a fazerem o mesmo. Você pode colocar dados reais ou brincar, usando a imaginação. O importante é saber a utilidade do cartão.

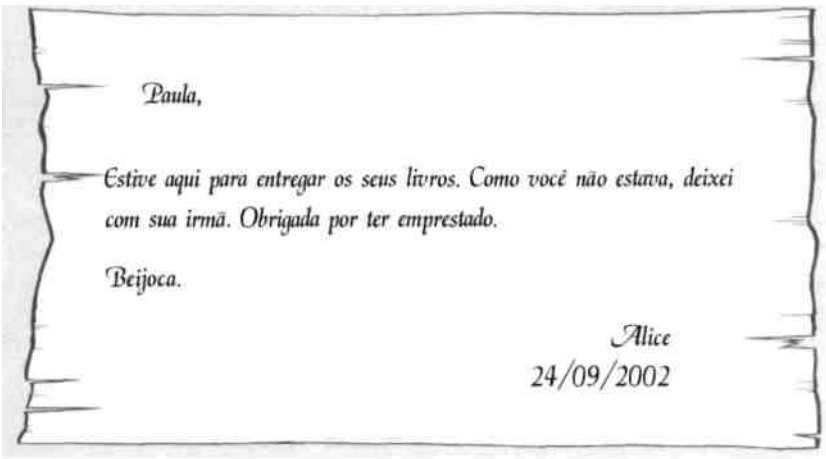
TEXTO E CONTEXTO

Você já sabe que usamos muitas formas de textos para nos comunicar com parentes e amigos. A seguir, são apresentadas alguns modelos de bilhete, carta, cartões e convites, cujas idéias você pode aproveitar para elaborar as suas correspondências.

O bilhete é utilizado quando queremos deixar resumidamente um recado ou informar alguém, geralmente conhecido, sobre algo. Nele, identificamos:

- o destinatário (a pessoa a quem é dirigido o bilhete),
- o assunto,
- agradecimentos ou saudações,
- a data,
- o nome do remetente.

Veja a sugestão a seguir:



Paula,

Estive aqui para entregar os seus livros. Como você não estava, deixei com sua irmã. Obrigada por ter emprestado.

Beijoca.

Alice
24/09/2002

AGORA E A SUA VEZ

1. Coloque em ordem as partes do bilhete.

( ) Saudades.

( ) Preciso falar com você ainda hoje sobre a festa.

( ) Oi, Renato,

( ) 12/10/2001

( ) Ligue-me assim que puder,

( ) Marta Simões

( ) pois estou esperando.

2. Agora, reescreva o bilhete na ordem certa.

TEXTO E CONTEXTO

Carta

A carta é uma forma de correspondência que já foi bastante utilizada. Hoje, como é comum o uso do computador e da *internet.* Muitas pessoas têm se correspondido através de *e-mail*. Mesmo assim, a carta ainda é usada para comunicações formais (carta de apresentação a uma empresa) e informais (carta para parentes e amigos).

Preste atenção no modelo de carta apresentado a seguir. É apenas uma sugestão, mas, de qualquer modo, você já pode se familiarizar com alguns elementos que compõem uma carta. Olhe que legal a carta que Mariana escreveu à avó dela! Observe como estão colocados alguns desses elementos:

Florianópolis, 15 de maio de 2000

Querida vovó Norma,

Como vai? Há muito tempo que não nos vemos. Todos aqui em casa estamos Sem, mas com saudades da senhora e do vovô Luis. Como estão tio Beto e tia Lúcia? Espero que Bem.

Vovó, no inicio de dezembro começam nossas férias e estamos loucos para ir para sua casa, passar o Natal e o Ano Novo. Queremos curtir muito com os nossos primos e amigos aí de Belém. Avise a todo mundo que estamos chegando. 'Vamos brincar, passear, tomar sorvete, namorar e ouvir as novidades e as fofocas da família, que a senhora sempre nos conta. '

Ah! Não se esqueça de fazer bolo de tapioca e suco de cupuaçu. A tigela

de açaí é sempre bem-vinda, fois, além de gostoso, o açaí deixa a gente 'sarada', sabia vovó?

Eu, a Juliana, o Rodrigo e o Eduardo estamos super bem na escola. Este ano já está 'emplacado', entendeu vó, espero que sim, se não, quando chegar aí, eu explico, sacou?

Vó, tentei mandar um 'E-mail, mas não consigo. Acho que a Senhora está com algum problema no seu computador. É bom checar. Em todo caso, tô te mandando uma carta, à moda antiga. Acho que você vai gostar.

Me escreva de volta pra dizer se gostou. 'Estou esperando sua resposta.

Todos mandam um SUPER BEIJO para vocês.

Te *amamos muito!*
Sua neta preferida,

Mariana

Veja que, ao escrever uma carta, colocamos:

- a cidade e a data;
- o nome da pessoa a quem a carta é dirigida, seguido de vírgula;
- a(s) informação(ões);
- o fecho ou encerramento;
- o nome do remetente.
- Ah! É preciso prestar atenção ainda na linguagem. Em nosso exemplo, o estilo é informal.

AGORA E A SUA VEZ

Escreva uma carta a um amigo que mora em outra cidade, contando sobre uma festa de fantasia que você está organizando. Explique a ele como será a festa: os trajes, os participantes, o local onde será realizada, a data etc. Use sua imaginação e depois mostre a seu professor. Atenção para a colocação dos elementos formais que você acabou de aprender.

TEXTO E CONTEXTO

Há muitos tipos de cartões que podemos utilizar, além daquele de identificação pessoal que você já conhece e aprendeu a fazer. São cartões de aniversário, postais, mensagens de amor, que certamente você já viu, mas, a partir de agora, vai aprender a criar os seus. A seguir, estão algumas sugestões.

Cartão de aniversário

São aqueles cartões que mandamos parabenizando alguém pelo aniversário. Veja o exemplo:

Alô, Natália,

Estamos mandando fortes abraços pelo "Niver".

Muitas primaveras pela frente e variados amores.

Mas antes, prepare um belo rango. Estamos

chegando logo mais para comemorarmos juntos,

ok?

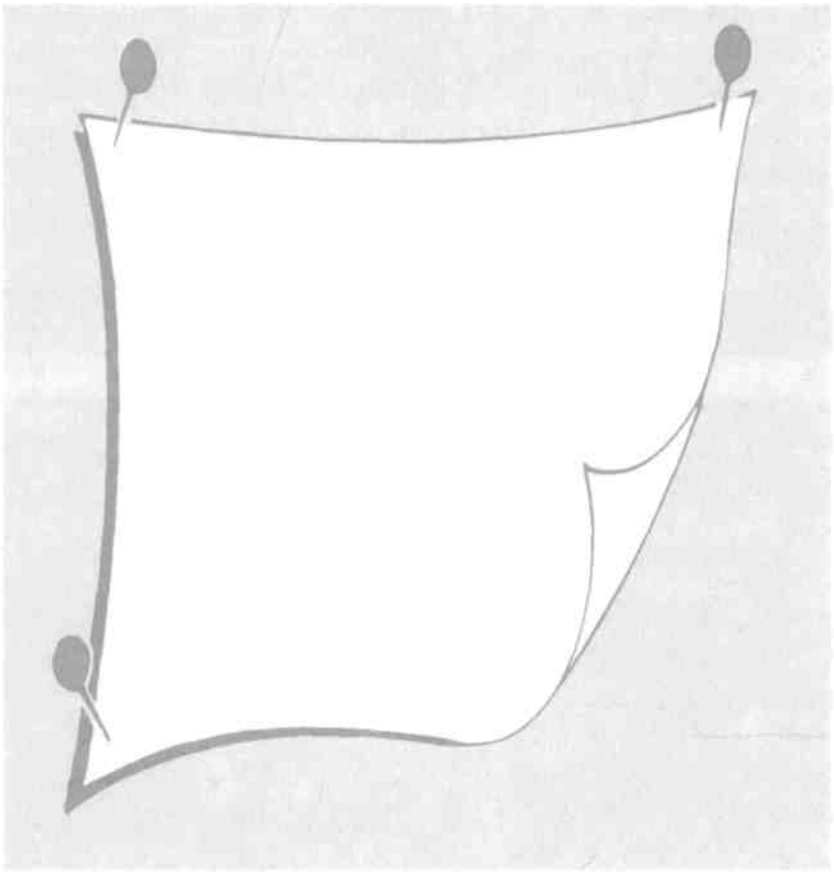
Beijos mil da Galera,

Fafá, Rafa, Bebei e Michele

AGORA É A SUA VEZ

Como você pode ver, o aniversário de alguém é sempre uma oportunidade para mandarmos um cartão. Existem muitos à venda, dos mais diferentes modelos e para os mais variados gostos. Na *internet*, você também encontra muitos à disposição. Mas, ao elaborar um, você tem possibilidades para criar, garantindo originalidade. Então, elabore um cartão bem legal para uma pessoa querida. Com certeza ela vai gostar.

Este espaço é seu. Crie!



TEXTO E CONTEXTO

Cartão-Postal

Muitas vezes, ao viajarmos, queremos nos corresponder com amigos e/ou familiares para demonstrar nossa saudade e mostrar um pouco dos lugares que conhecemos. Para isso, usamos o cartão-postal. A seguir, encontra-se um exemplo de cartão-postal, que é, geralmente, escrito no verso.

Brasília, 22 de jun/to de 2002

Mamãe, papai e Lisa,

(Brasília é uma cidade diferente de todas as outras que já conheci. Não tem esquinas e é cheia de árvores. Casas, só em alguns setores, as pessoas moram geralmente em apartamentos, pois a arquitetura foi pensada para dar à cidade uma forma diferente e mágica. Estou amando. Em breve, espero que vocês a conheçam.

Beijos e saudades,

Cristina

AGORA É A SUA VEZ

1. Você já conhece as partes que compõem a carta, o bilhete, o cartão de aniversário. Identifique, nesse cartão-postal, seus elementos estruturais:

lugar e data: ----------

destinatário: ----------

mensagem: ----------

fecho:

remetente:

2. Aproveite a oportunidade para mandar um cartão-postal de sua cidade para um parente ou amigo que ainda não a conhece. Observe o modelo apresentado.

TEXTO E CONTEXTO

O convite é outra correspondência utilizada quando queremos que

alguém participe de algum evento, como, por exemplo, uma festa. A seguir, encontra-se uma sugestão de convite de aniversário.

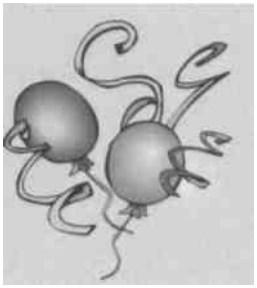
VENHA A FESTA DO MEU ANIVERSÁRIO!

DIA: 11/05/2002
HORÁRIO: 20 HORAS

LOCAL: RUA DA BAHIA, 54

CONTO COM SUA PRESENÇA!
Não perrrrca!

Ana Maria



AGORA E A SUA VEZ

Em um convite não podem faltar: o evento, a data, a hora, o local, o remetente e o destinatário. Sabendo disso, prepare um convite para sua festa de aniversário que a faça parecer imperdível. Use sua criatividade.

TEXTO E **CONTEXTO**

Texto de ficção: Fábula

A fábula é um gênero textual da ficção. Trata-se de narrativas cujos personagens são sempre animais personificados que representam estórias da condição de vida humana, com o objetivo final de chamar atenção por meio de uma lição de moral. A seguir, encontra-se resumida uma famosa fábula. Para ser lida, você completará com a palavra correspondente ao desenho.

⊗ galo ✡ raposa ⊙ animais ☺ cachorro

O galo e a raposa

Um ⊗ estava escondido numa árvore quando uma ✡ falou que a guerra entre os ⊙ tinha acabado e que ela queria dar um abraço no ⊗.

O ⊗, muito matreiro, respondeu que estava esperando o ☺ para que todos os ⊙ se abraçassem juntos. A ✡, com medo do ⊗, saiu correndo dali.

Pois é, para esperteza, esperteza e meia.

Como você pôde ver, a frase Pois *é, para esperteza, esperteza e meia* contém a moral da estória, pois, ao tentar ser esperta com o galo, a raposa foi surpreendida pela esperteza dele. Essa idéia pode ser interpretada como: para aquelas pessoas que se acham espertas, há sempre outras mais espertas do que elas.

AGORA E A SUA VEZ

1. Leia a fábula a seguir, também substituindo os símbolos pelas palavras correspondentes. Em seguida, escolha uma das opções abaixo que você considera a moral da estória.

⏩ gato ♦ rato ⌘ sino ❑ reunião

O sino do gato

Um ⏩ virou um terrível matador de ♦♦.

Um dia, os ♦♦ fizeram uma ❑ e resolveram que deviam amarrar um ⌘ no pescoço do ⏩ para avisar da sua chegada.

A ❑ dos ♦♦ aprovou a idéia. Mas na hora H, nenhum ♦ quis amarrar o ⌘ no pescoço do ⏩.

Pois é _____.

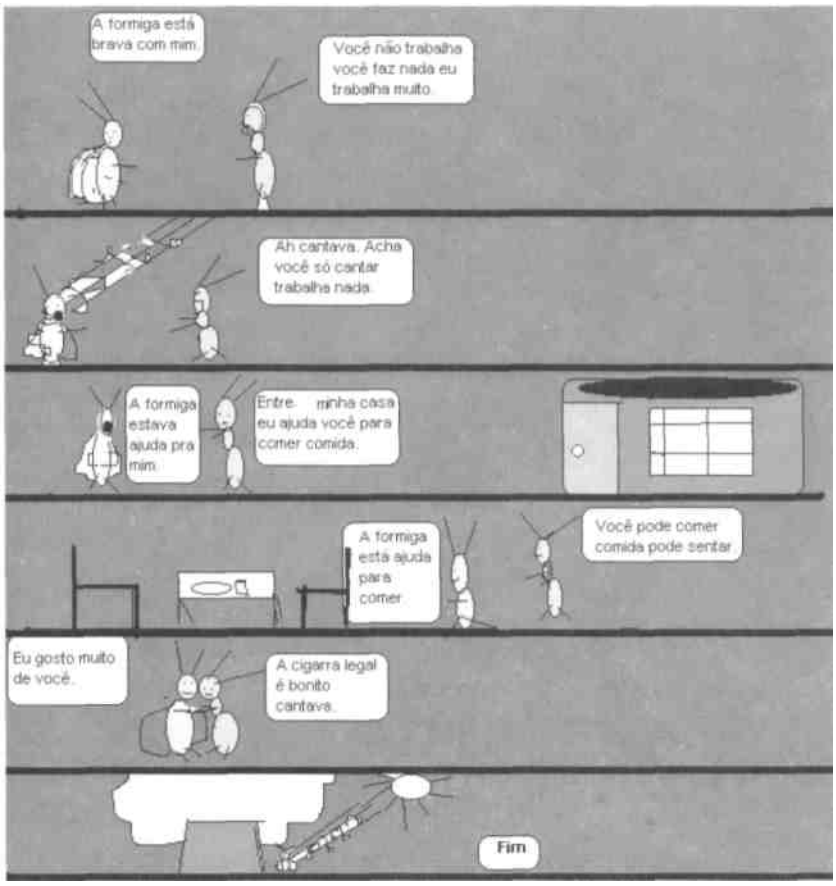
( ) Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

( ) Há males que vêm para bem.

( ) Cada macaco no seu galho.

( ) Casa de ferreiro, espeto de pau.

( ) Falar é fácil. Fazer é difícil.



Produzido pelos alunos da EMEE *Anne Sullivan durante o ano* 2000
Disponível no site wwwsurdosinfo.hpg.com.br A *Cigarra e a formiga*

2. Você já escolheu a frase que melhor apresenta a moral do texto. Agora, selecione uma das outras para servir de final a uma fábula que você vai criar. Use sua imaginação. Com certeza sua estória vai ficar super legal!

3. Observe que as falas da formiga e da cigarra apresentam estruturas do português incorretas. Reescreva a fábula fazendo as devidas alterações para garantir que as frases fiquem com estruturas do português. Se precisar, conte sempre com a ajuda de seu(sua) professor (a).

TEXTO E CONTEXTO

Texto de ficção: Crônica

As narrativas são estórias em que se conta um acontecimento. Elas são compostas por:

- personagens ou pessoas;
- tempo;
- lugar;
- narrador.

Dependendo da extensão da história, alguns desses elementos podem não aparecer.

A crônica é um outro exemplo de narrativa. Baseada em fatos cotidianos, a crônica chama atenção pela maneira humorística ou crítica como são contados certos acontecimentos que muitas vezes nos passam despercebidos. Sendo do mundo da ficção ou do mundo real, a crônica é escrita em jornais, revistas ou em livros que compõem a obra de um autor. Este é o caso da crônica 'Televisão para dois', de Fernando Sabino, um dos maiores cronistas brasileiro de nossa época. Leia e divirta-se.

Ao chegar ele via uma luz que se coava por baixo da porta para o corredor às escuras. Era enfiar a chave na fechadura e a luz apagava. Na sala, punha a mão na televisão, só para se certificar: quente, como desconfiava. Às vezes ainda pressentia movimento na cozinha:

- Etelvina , é você?

Etelvina aparecia, esfregando os olhos:

- Ouvi o senhor chegar... Quer um cafezinho?

Um dia ele abriu o jogo:

- Se você quiser ver televisão quando eu não estou em casa, pode ver à vontade.

- Não precisa não, doutor, Não gosto de televisão.

- E eu muito menos.

Solteirão, morando sozinho, pouco parava em casa. A pobre da cozinheira metida lá no seu quarto o dia inteiro, sozinha também, sem ter muito que fazer...

Mas a verdade é que ele curtia o seu futebolzinho aos domingos, o noticiário todas as noites e mesmo um ou outro capítulo da novela, "só para fazer sono", como costumava dizer:

- Tenho horror de televisão.

Um dia Etelvina acabou concordando:

- Já que o senhor não se incomoda...

Não sabia que ia se arrepender tão cedo: ao chegar da rua, a luz azulada sob a porta já não se apagava quando introduzia a chave na fechadura. A princípio ela ainda se erguia da ponta do sofá onde ousava se sentar muito erecta:

- Quer que eu desligue, doutor?

Com o tempo, ela foi deixando de se incomodar quando o patrão entrava, mal percebia a sua chegada. E ele ia se refugiar no quarto, a que se reduzira seu espaço útil dentro da casa. Se precisava vir até a sala para apanhar um livro, mal ousava acender a luz:

- Com licença...

Nem ao menos tinha liberdade de circular pelo apartamento em trajes menores, que era o que lhe restava de comodidade, na solidão em que se vivia: a cozinheira lá na sala a noite toda, olhos pregados na televisão. Pouco a pouco ela se punha no sofá cada vez mais à vontade, já derreada no sofá, se dando ao mesmo direito de só servir o jantar depois da novela das oito. Às vezes ele vinha para casa mais cedo, especialmente para ver determinado programa que lhe haviam recomendado, ficava sem jeito de estar ali olhando ao lado dela, sentados os dois como amiguinhos. Muito menos ousaria perturbá-la, mudando o canal, se o que lhe interessava estivesse sendo mostrado em outra estação.

A solução do problema lhe surgiu um dia, quando alguém, muito espantado que ele não tivesse televisão em cores, sugeriu-lhe que comprasse uma:

- Etelvina, pode levar essa televisão lá para o seu quarto, que hoje vai chegar outra para mim.

- Não precisava, doutor - disse ela, mostrando os dentes, toda feliz.

Ele passou a ver tranqüilamente o que quisesse na sua sala, em cores, e, o que era melhor, de cuecas - quando não inteiramente nu, se bem o desejasse.

Até que uma noite teve uma surpresa de ver a luz por debai-

xo da porta, ao chegar. Nem bem entrara e já não havia ninguém na sala, como antes - a televisão ainda quente. Foi à cozinha a pretexto de beber um copo d'água, esticou um olho lá para o quarto na área: a luz azulada, a Etelvina entretida com a televisão certamente recém-ligada.

- Não pensa que me engana, minha velha - resmungou ele.

Aquilo se repetiu algumas vezes, antes que ele resolvesse acabar com o abuso: afinal, ela já tinha a dela, que diabo. Entrou uma noite de supetão e flagrou a cozinheira às gargalhadas com um programa humorístico.

- Qual é, Etelvina? A sua quebrou?

Ela não teve jeito senão confessar, com um sorriso encabulado:

- Colorido é tão mais bonito...

Desde então a dúvida se instalou no seu espírito: Não sabe se despede a empregada, se lhe confia o novo aparelho e traz de volta para a sala o antigo, se deixa que ela assista a seu lado aos programas em cores.

O que significa praticamente casar-se com ela, pois, segundo a mais nova concepção de casamento, a verdadeira felicidade conjugai consiste em ver televisão a dois.

(adaptado de Fernando Sabino)

AGORA E A SUA VEZ

Você gostou da estória? Concorda que ela mostra algo que pode acon tecer no dia-a-dia? Que tal fazer uma atividade a partir dela?

A proposta é a seguinte: transforme a estória da crônica em quadri

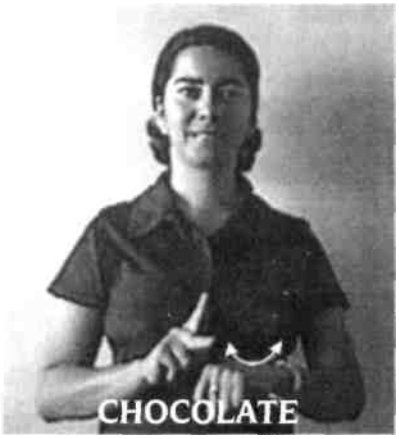
nhos, conservando os mesmos personagens e colocando suas falas em balõezinhos. Vai ser divertido.

TEXTO E CONTEXTO

Receita culinária

Agora vamos trabalhar com receita culinária, que é outro gênero textual. Como o próprio nome indica, esse texto é conhecido daqueles que se dedicam à arte de cozinhar. Mas esta arte não é exclusiva dos grandes mestres da cozinha. Com uma boa receita, uma pessoa pode ser bem sucedida ao preparar algo.

A seguir encontra-se sinalizada a receita de um doce maravilhoso, tipicamente brasileiro.

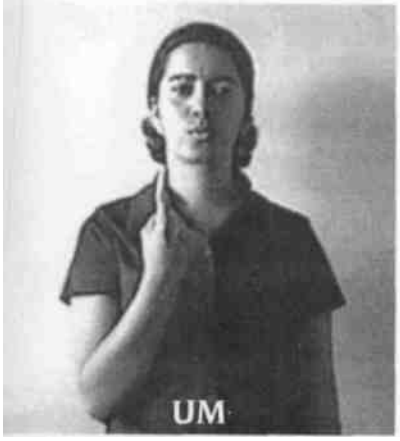


ALIMENT@

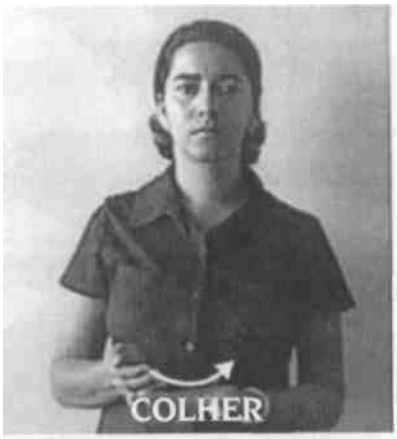
DIVERS@

LEITE

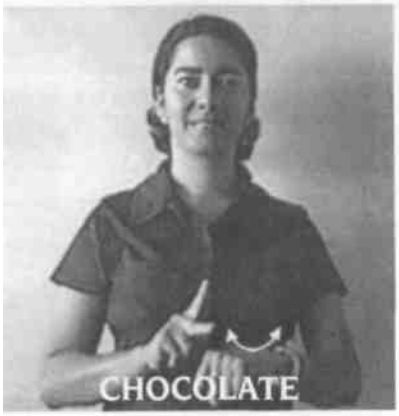
MOÇA
(da lata de leite condensado)


UM

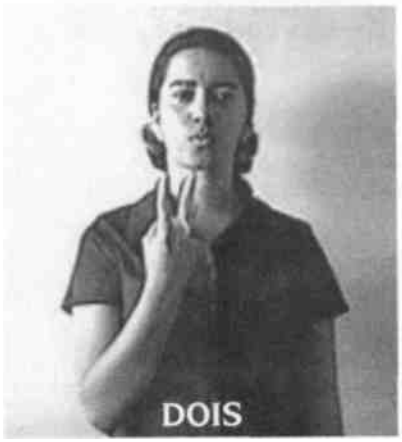
MARGARINA


COLHER

UM


CHOCOLATE

PÓ


DOIS

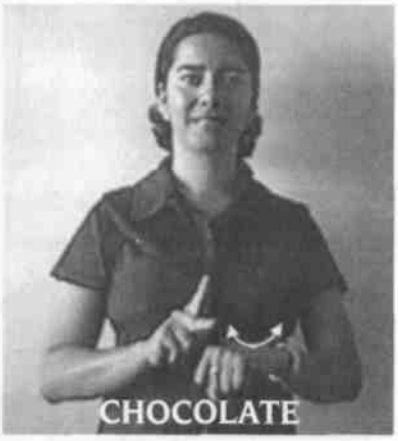
FAZER

DESPEJAR

LEITE

MOÇA
(da lata de leite condensado)

MANTEIGA


CHOCOLATE

MISTURAR

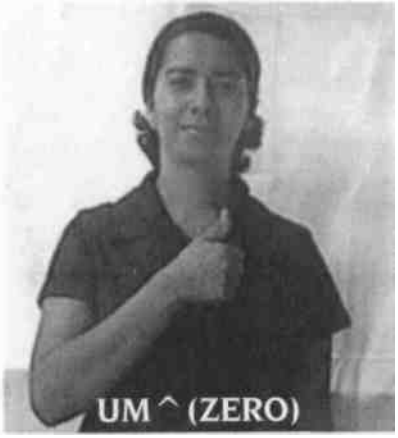
FOGO

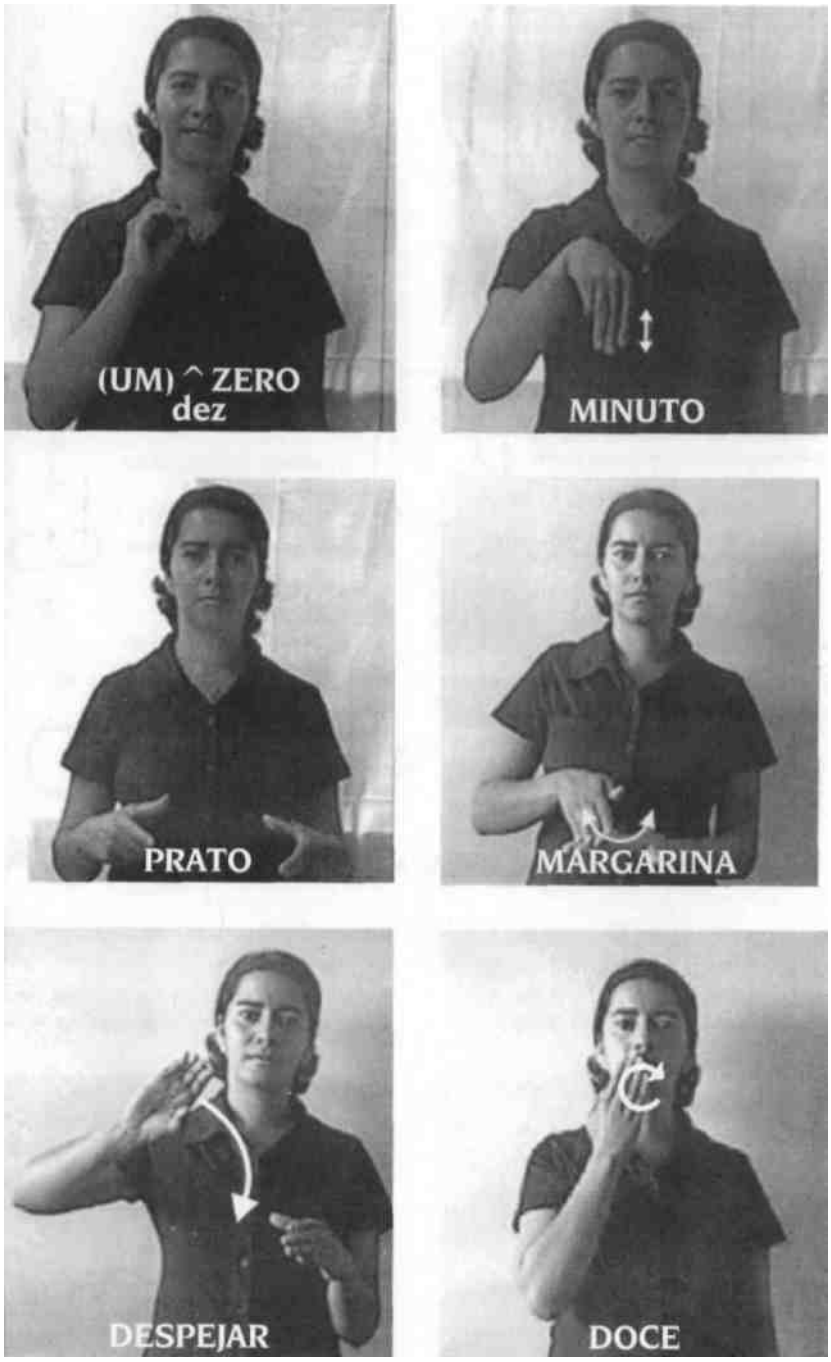
MISTURAR

SEMPRE

LIGUENT@

MAIS OU MENOS

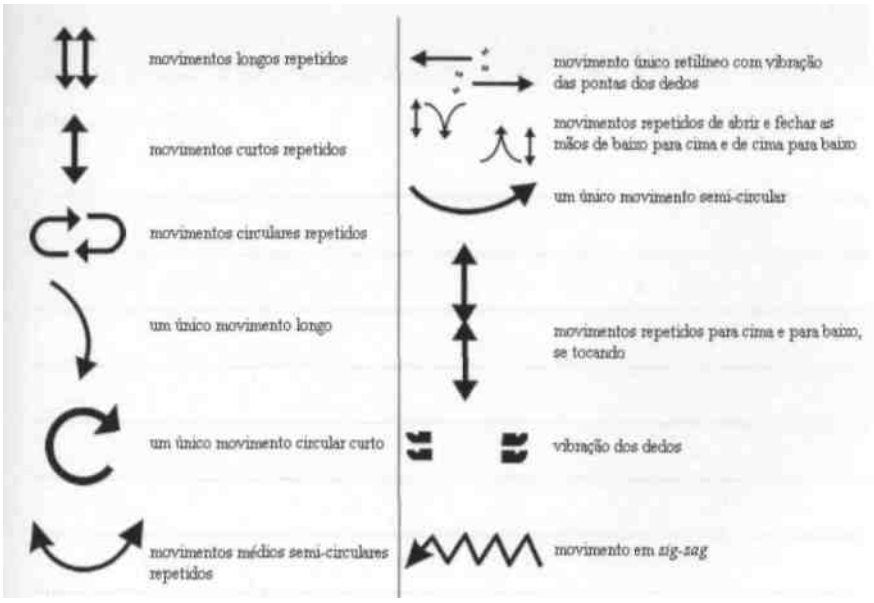

UM ^ (ZERO)


(UM) ^ ZERO
dez
MINUTO
PRATO
MARGARINA
DESPEJAR
DOCE

ESPERAR

FRI@

ENROLAR


movimentos longos repetidos
movimentos curtos repetidos
movimentos circulares repetidos
um único movimento longo
um único movimento circular curto
movimentos médios semi-circulares repetidos
movimento único retilíneo com vibração das pontas dos dedos
movimentos repetidos de abrir e fechar as mãos de baixo para cima e de cima para baixo
um único movimento semi-circular
movimentos repetidos para cima e para baixo, se tocando
vibração dos dedos
movimento em zig-zag

AGORA E A SUA VEZ

Passe a receita sinalizada para o português, observando s ingredientes e o modo de fazer. Retire do quadro as medidas para os ingredientes.

___copo(s) de	___pitada(s) de
___colher(es) de	___lata(s) de
___xícara(s) de	___kilo(s) de
___litro(s) de	___gramas de

Ingredientes

Retire do quadro as formas verbais e descreva o modo de fazer. Observe que as duas formas do verbo podem ser usadas, mas você deve escolher uma delas e usá-la em toda a receita.

Levar	Leve
Misturar	Misture
Despejar	Despeje
Esperar	Espere
Enrolar	Enrole

Modo de fazer

Temas de Teoria Gramatical

Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos

Léxico e vocabulário

1. Lexema, vocábulo e termo

Considere o texto a seguir:

'Com Ronaldo à minha frente, a equipa seria uma mina de golos'

Essa frase foi retirada do jornal *Público,* de Lisboa. Há, pelo menos, duas expressões que chamam nossa atenção: *equipa* e *golos.*

No Brasil, usamos tradicionalmente *equipe* e *gols,* esta última registrada no dicionário Houaiss como barbarismo consagrado pelo uso, com variação de *goles* (ô) e *gois.*

A mesma frase, no Brasil, seria enunciada assim: 'Com Ronaldo a/à

minha frente, a equipe seria uma mina de gols'

- poderíamos manter ou não o acento grave no *a* diante do pronome possessivo 'à minha/a minha',

Ora, uma língua nunca é idêntica em todas as suas manifestações. Qualquer comparação nos leva a constatar que as diversas manifestações não são melhores nem piores, são simplesmente diferentes. O que importa são as relações comunicativas que se estabelecem entre usuários, e, nas relações comunicativas, o léxico tem papel fundamental, porque nele está contido o vocabulário.

O léxico se compõe de unidades lingüísticas, especificamente, denominadas *unidades lexicais,* que, na língua, são identificadas como *lexemas* e, no discurso, como *lexias.* A unidade de vocabulário é o *vocábulo* e a unidade de *corpus* especializado é o *termo*.

Entende-se *vocabulário* como um domínio do léxico que possibilita nao só a elaboração de um inventário e de uma descrição, como também, quando for o caso, estudos em *corpus* especializados.

1) No *texto:*

> Exclusividade XYZ, as cadeiras com *design* italiano oferecem total conforto. Possuem proteção de polipropileno, qualidade *flexform* e regulagens que permitem movimentos simultâneos ou independentes.
>
> A XYZ também oferece uma completa linha para ambientes de trabalho com as melhores soluções do mercado.

- *exclusividade* possui o lexema *exclusiv(o). É* possível, numa decomposição minuciosa, em que se eliminem os formantes prefixal e sufixai, encontrar o lexema *-clu-*, que significa 'encerrado separadamente, fechado à parte; separado (por barreira); retirado, solitário'. A análise que se faz do lexema considera sua inserção na língua e não, necessariamente, no discurso.
- *proteção de polipropileno* é uma lexia, estruturada no contexto da informação textual. As lexias podem ser simples (cadeira), compostas (cadeira de balanço) e complexas ([cadeira com| proteção de polipropileno).
- *design* é um termo da área de desenho industrial, que significa a concepção de um produto, como máquina, utensílio, mobiliário, embalagem, publicação, entre outros, principalmente no que se refere à sua forma física e funcionalidade. É um termo que entrou no português pela via do inglês.

Os lexemas, as lexias e os vocábulos são entidades lingüísticas estudadas pela disciplina denominada *lexicologia*.

> A lexicologia se ocupa do componente léxico da gramática, prevê os mecanismos sistemáticos e adequados de cone.-xão entre o componente léxico e os demais componentes gramaticais e prevê a possibilidade real que têm os falantes de formar novas unidades.

Os estudos feitos em lexicologia funcionam como base para a *lexicografia.*

> A lexicografia é, portanto, a disciplina que se serve das análises lingüísticas prévias no processo de elaboração de dicionários.

Os termos são entidades lingüísticas, objetos de estudo da *terminologia.*

> A terminologia é de natureza interdisciplinar e responde pelos princípios lingüísticos e pelas relações conceituais no estudo dos termos das diversas áreas do conhecimento, assim como pelo conjunto de termos de uma determinada área de especialidade.

Para reforçar o que acaba de ser dito, repita-se, em outras palavras, que lexia, entendida como unidade mínima significativa de discurso, abriga um conceito prático, enquanto lexema, ou morfema lexical, guarda uma concepção abstrata de unidade de língua.

De modo geral, as palavras-entradas dos dicionários de língua comum, as *formas* providas de significado referencial, são lexemas. Os termos também aparecem nos dicionários de língua comum, com marcas da área especializada a que pertencem, como, por exemplo, *biotecnologia. Gen.{genética),* mas, por serem conjuntos produzidos em discursos especializados, normalmente aparecem nos dicionários terminológicos ou dicionários de especialidade.

Essa classificação serve, principalmente, para as discussões teóricas, uma vez que, na prática didática, a metalinguagem corrente utiliza vo-

cabulado como a expressão que responde às tarefas de ensino, de aprendizagem, de aquisição e de ampliação de novos significados.

2. Coesão, Referência e Relações de Significado

1. Considere o texto abaixo, para responder às questões que seguem.

> Uma técnica que promete rejuvenescer a pele e suavizar machas, rugas e até estrias em poucas sessões é a nova vedete dos consultórios de dermatologia. Conhecido como microdermoabrasão, o tratamento caiu no gosto dos pacientes por ser indolor, rápido - a aplicação não dura mais que 30 minutos - e trazer resultados imediatos.
>
> A nova técnica nada mais é do que um *peeling* sem ácido e, portanto, sem riscos de reações alérgicas. Com a ajuda de uma cânula, o dermatologista lança sobre o rosto do paciente microcristais de óxido de alumínio do tamanho de grãos de pó-de-arroz que penetram nos poros, estimulando a produção de colágeno - substância que dá mais viço e sustentação à pele , cuja produção começa a cair na menopausa.
>
> *Jornal do Brasil, Revista de Domingo,* 22/9/02, *p.\4*

a. Extraia do texto os termos da área de especialidade.
b. Destaque o termo mais geral, em função do(s) conceito(s) que relacionam as idéias.
c. Consulte um dicionário e verifique se há identidade entre os sig nificados que ali aparecem e os que estão no texto:

- vedete (área de linguagem teatral)
- ácido (área de mineralogia)
- cânula (área de medicina)
- alumínio (área de química)
- viço (área de horticultura)
- menopausa (área de fisiologia)

Depois de lidos os textos anteriores e de investigados os significados das unidades lexicais, seu vocabulário já deve ter-se ampliado. Ampliar o vocabulário é acrescentar ao vocabulário fundamental unidades lexicais do vocabulário comum e completá-los com termos de áreas especializadas das ciências, da tecnologia, das artes e de outros meios sociais. Na comunicação quotidiana, o falante usa o vocabulário ativo que compõe o acervo lexical comum, porém, em situações específicas de comunicação oral ou escrita, as unidades lexicais, que pertencem ao vocabulário passivo, são ativadas e atualizadas no discurso.

O vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas. Nesse caso, o dicionário é um importante documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados das palavras e a aprender os significados de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las com propriedade. Usar o vocabulário com propriedade significa inserir as palavras em contextos adequados e obter a *coesão lexical* no discurso.

> A coesão deve ser vista como um fenômeno lingüístico que organiza a configuração lexical e gramatical do texto.

Na *coesão gramatical,* operam elementos que pertencem a inventários fechados do sistema da língua; a coesão lexical se organiza por meio de unidades lexicais que pertencem às séries abertas da língua, por isso é mais complexa e só pode ser identificada no vocabulázio em uso.

Para que haja *coesão lexical,* é preciso que, no texto, ocorra relação entre duas ou mais unidades lexicais. Se dessa relação decorrer uma linha isotópica no interior do texto, é porque as unidades lexicais envolvidas geraram relações semânticas, com base em elementos de *referência* e de *conferência* equivalentes, responsáveis pela dimensão do significado textual.

Referência é a entidade (coisa, objeto, ser, fato, fenômeno etc) sobre a qual estamos nos referindo numa situação discursiva. A referência é apresentada no discurso por meio de unidades lexicais que a denominam e que lhe dão o conteúdo de significação.

A comunicação será melhor sucedida se, durante o evento, houver interação entre interlocutores, isto é, se todos conseguirem identificar a entidade referida.

A identificação parte de pergunta simples: O que é isso?

A resposta imediata também pode ser simples: São aves.

No entanto, se se pretende diferençar um referente do outro, é preciso especificar cada um e, para isso, descrevem-se as características que cada um possui:

- galinha, pombo e perdiz são referentes de um dado tipo: todas têm como *características essenciais* serem aves;
- galinha é ave da espécie galinácea; pombo é columbiforme, e perdiz é tinamiforme: estas são *características acidentais,* pois pertencem a alguns referentes de um dado tipo;
- galinha possui crista carnuda e asas curtas e largas; pombos têm vôo possante, e perdiz é desprovida de cauda: estas são *características individualizantes,* pois pertencem a um só referente.

No processo de organização textual, a co-referência também é um elemento coesivo. Uma vez enunciada uma situação, a progressão textual se desenrola por meio de identidades referenciais de um segmento enunciado anteriormente; tais identidades referenciais estruturam a co-referencialidade no texto e podem ser identificadas como *repetição lexical* ou como *substituição lexical*.

A repetição da unidade lexical manifesta variações da denominação do referente. As situações de oralidade são as mais favoráveis à repetição de palavras, proporcionadas pela espontaneidade da fala. Por sua vez, a escrita sujeita-se mais às regras da língua e exige seleção criteriosa dos usos lingüísticos. É preciso observar, contudo, que a repetição é um dos processos de reiteração das idéias do texto e de inter-relação entre elas.

- Um dos processos utilizados para reiterar e para inter-relacionar unidades lexicais é o que estabelece relação entre a *hiperonímia* e a *hiponímia*, em que o genérico e o específico organizam as informações progressivas no texto.

Em textos como:

a) O homem não disse palavra diante júri.

b) O homem não disse *uma* palavra diante do júri.

c) O homem não disse *a* palavra que o júri esperava ouvir.

percebe-se que em (a) *palavra* está empregada em sentido genérico; em (b) *palavra* está sendo usada em sentido específico, marcado pelo emprego do determinante *uma;* em (c) *palavra* vem antecedida pelo determinante *a* que referencia, no contexto, que certa palavra poderia ter sido enunciada,- nesse caso o sentido da palavra adquire especificidade.

2.Considere o texto a seguir:

> Quando os 20 cavalos saírem em disparada hoje, às 16h25, na largada do GP Brasil, no Hipódromo da Gávea, disparam também os corações. Mas o tempo de duração da prova não dimensiona os cuidados que cercam esses animais, mantidos quase sempre em centros de treinamento e com caprichos que poucos dos espectadores que lotarão o Jockey Clyb conhecem. Fool Around, do Haras Santa Maria de Araras, é um exemplo. [...] A rotina de Fool Around é parecida com a de todos os puros-sangues corredores de fundo.
>
> (*Jornal do Brasil*, 3/8/97)

Complete as lacunas utilizando os conceitos estudados:

a. *animal* é genérico, portanto é o _____

b. *cavalo* é específico, portanto é o _____ em relação a *animal,* mas é _____ em relação a *puro-sangue;*

c. *puro-sangue* é específico, portanto é _____ em relação a *cavalo;*

d. *Fool Around* é uma particularidade não-inerente. pois indica um nome escolhido para designar o animal, mas funciona como um de cavalo.

A substituição lexical é um outro recurso de inter-relação entre as idéias do texto e se manifesta por meio da sinonímia. A sinonímia estabelece relação semântica de equivalência do significado das unidades lexicais envolvidas.

É sabido que não existem sinônimos perfeitos e que a relação de equivalência de significados se dá de duas formas:

- por meio da seleção de unidades no plano paradigmático da língua e
- por meio do emprego da unidade selecionada para o preenchimento da lacuna semântica na estrutura sintagmática do texto.

3. No excerto a seguir, as unidades marcadas em negrito são equivalentes e funcionam como sinônimos.

> Do ponto de vista do melhoramento, a mutação é uma mudança herdável permanente na estrutura primária do material genético que constitui o genoma total de uma célula ou de planta. Neste conceito estão incluídas a deleção ou adição de DNA e os rearranjamentos de cromossomos através de inversão ou translocação de DNA. Uma mudança na estrutura primária do DNA pode resultar em um fenótipo alterado, denominado fenótipo mutante...
>
> (Mantell et alii. *Princípios de biotecnologia em plantas*, 1994, *p.* 191)

Assim sendo, no texto:

a. *mudança* é equivalente a

;

b. *genoma* é o mesmo que

;

c. *fenótipo mutante* eqüivale a _____.

A *sinonímia* se apresenta como variação semântica da denominação da coisa em referência. Os sinônimos são, por conseguinte, variantes coocorrentes, porque são denominações que focalizam um mesmo referente. Entre as variantes coocorrentes há compatibilidade semântica uma vez que elas se eqüivalem no plano do conteúdo.

Retomando o que se disse no início, uma língua nunca é idêntica em todas as suas manifestações. Isso significa que as línguas variam e promovem, conseqüentemente, o surgimento de variantes. As variantes podem ocorrer de época para época, de lugar para lugar, de classe social para classe social e de acordo com a situação de formalidade ou de informalidade.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

TEXTO E CONTEXTO

O texto a seguir é uma matéria acerca de futebol, escrita por um jornalista português inicia a reportagem transcrevendo a resposta de um jogador do FC Porto:

> 'Com Ronaldo à minha frente a equipa seria uma mina de golos. É um jogador muito inteligente, que se desmarca muito bem, muito rápido. É excelente para quem joga nas suas costas, como seria o meu caso.'

AGORA E A SUA VEZ

1. *Equipa,* empregado em Portugal, é o mesmo que *equipe,* empregado no Brasil. Mas, na fala brasileira, em vez de *equipe de futebol,* usamos com mais freqüência.

2. No texto, Ronaldo estaria 'à frente' e o entrevistado 'jogaria nas suas costas'. Que nome se dá a essas posições no futebol brasileiro?

3. Escreva, em outras palavras, a seguinte informação 'a equipa seria uma mina de golos'.

4. Interprete e reescreva o seguinte trecho: '(jogador) que se desmarca muito bem'.

5. Reescreva todo o texto da entrevista, adequando o vocabulário do futebol que ali aparece ao uso corrente no português do Brasil.

VAMOS DAR UMA OLHADA!

> *Referência* é a entidade (coisa, objeto, ser, fato, fenômeno etc) sobre a qual estamos nos referindo numa situação discursiva. A referência é apresentada no discurso por meio de unidades lexicais que a denominam e que lhe dão o conteúdo de significação.

A identificação parte de pergunta simples: O que é isso?

A resposta imediata também pode ser simples: São aves.

No entanto, existem diferenças entre elas:

- galinha, pombo e perdiz são referentes de um dado tipo: todas têm como *características essenciais* serem aves,-
- galinha é ave da espécie galinácea; pombo é columbiforme, e perdiz é tinamiforme: estas são *características acidentais*, pois pertencem a alguns referentes de um dado tipo;
- galinha possui crista carnuda e asas curtas e largas; pombos têm vôo possante, e perdiz é desprovida de cauda: estas são *características individualizantes*, pois pertencem a um só referente.

TEXTO E CONTEXTO

Considere o texto a seguir:

> Nos supermercados, nada está onde está por acaso. A arquitetura e a decoração são cuidadosamente planejadas para que o consumidor que só queira comprar uma caixa de cotonetes ou um dente de alho saia com três sacolas em cada mão. Na seção de hortifrutigranjeiros, balcões com espelhos dão a sensação de fartura de frutas, legumes e verduras. Afinal, ninguém gosta de xepa. Um funcionário maroto molha as folhagens para dar a impressão de frescor. Cebola, tomate e batata, que todo mundo compra, ficam espalhados em pontos distantes para obrigar o consumidor a passar por outros balcões. Algumas lojas desligam o ar condicionado na seção de congelados para o frio não atrapalhar as vendas. Balas e revistas ficam na boca do caixa para estimular a compra de quem aguarda sua vez na fila.
>
> O modelo de arrumação das mercadorias adotado pelos supermercados brasileiros foi importado dos Estados Unidos na década de 60. Carnes, pães, peixes e hortifrutigranjeiros ficam no fundo da loja ou nas paredes laterais, obrigando o cliente a caminhar pra lá e pra cá. Os não-perecíveis, como enlatados e garrafas, ficam no meio. Além disso, os itens com muita saída, como arroz, café e carne são distribuídos de forma triangular, obrigando as pessoas a circular pela loja (...)
>
> *(Jornal do Brasil, Revista de Domingo,* 25/11/02, *p.* 43)

AGORA É A SUA VEZ

1. Do texto acima, destaque as unidades lexicais, formando conjuntos vocabulares que se organizem por meio de características:

- essenciais
- acidentais
- individualizantes.

TEXTO E CONTEXTO

Na área da zoologia, *galinha* constitui uma família com espécies diferentes. As diferenças entre uma e outra podem ser observadas pelas características individuais. Verifique como é possível distinguir *galinha* de *galinha-d´angola*, de *galinha garnisé*, de *galinha-d'água* (adaptado de Ferreira (1999); Houaiss & Villar, 2001).

Galinha	Ave uniforme, com plumagem intensa, que vive em bandos e alimenta-se no solo, principalmente.
Galinha-d´angola	Ave originária da África, galiforme, de penas pretas com pintas brancas, e que possui, no alto da cabeça, um capacete ósseo mais ou menos destacado sobre a pele.
Galinha garnisé	Ave galiforme, pequena, de certa raça originária da ilha Guernsey (Grã-Bretanha).
Galinha-d'água	Ave gruiforme, quer dizer, parecida com um corvo, de colocaração cinzento-escura, cabeça e pescoço pretos, com penas verdes, bico amarelo, com mancha vermelha no meio da maxila superior.

AGORA É A SUA VEZ

1. Veja, no quadro acima, a breve descrição de cada espécie e complete as lacunas.

a. Todas essas aves são _____ e não mine rais, nem vegetais.

b. No universo desses animais, todas são _____ , menos galinha-d'água, que é gruiforme.

c. Gruiforme quer dizer_____

d. Galiforme quer dizer _____

(veja num dicionário)

e. No universo dos significados, pode-se dizer que_____ é o *hipônimo* de *galinha, galinha-d'angola, galinha garnisé, galinha-d'água*.

f. No universo dos significados, *galinha-d'angola, galinha garnisé, ga linha-d'água* são entendidos como_____ de galinha, que é ave.

g. Todas as aves são animais, portanto_____ é *hiperônimo* de ave; por sua vez, ave é hipônimo de animal, mas ave é _____ de galiforme e gruiforme.

2. Releia o quadro e escreva características que distinguem uma espécie de galinha da outra.

Léxico e Variação

1. Variação lexical

Considere o texto a seguir:

> A palavra *escola*, em grego, significava lazer ou momento de deixar as crianças livres para brincar. Os estudos eram então o privilégio daqueles que tinham lazeres, quer dizer, dos que não tinham obrigação de trabalhar nos campos para viver.
>
> Como a ociosidade já era considerada a mãe de todos os vícios, os Antigos se deram conta de que era preciso preencher o tempo livre das crianças por meio do estudo. Eles eram confiados a um mestre que lhes ensinava a leitura e a declamação.
>
> O local onde havia classe recebeu igualmente o nome de *escola'*.
>
> *(Galey* (1991) L´*etymo-jolie [tradução da autora])*

Este texto mostra que as palavras mudam de significado, em função do papel social e lingüístico que a referência passa a ter nos universos em que está inserida. *Escola,* numa determinada época, significava para os gregos um lugar em que a brincadeira era livre; o excesso de liberdade passou a representar 'falta de ocupação'. O meio escolhido para ocupar o tempo das crianças, que viviam no ócio, foi a 'transferência de conhecimento'.

Assim, aquele lugar em que as crianças eram ocupadas e aquele tempo usado durante a ocupação continuou a ser chamado de *escola,* com a concepção que se tem até hoje. No entanto, é interessante

observar que, nas escolas atuais, há pátios ou espaços para recreação e lazer, o que significa que a visão de mundo de escola, desde sua origem, não foi completamente modificada. Em síntese, nas escolas, há o tempo de ocupação e há o tempo de ociosidade. O significado inicial de *escola* se diversificou em função da variação do conceito que passou a ter.

Toda língua varia. As línguas mostram que variam porque admitem formas alternativas, denominadas variantes, ou porque admitem variação de significado.

- A *variação lingüística* pode se dar em vários níveis, como no fonético, no sintático, no lexical, no morfológico, no semântico.
- A *variação lingüística* pode ocorrer de época para época, de lugar para lugar, de classe social para classe social e de acordo com a situação de formalidade ou de informalidade.

Há tipos diversos de variação. No momento, a atenção será dirigida para a variação lexical e semântica, com comentários que incidem diretamente na forma de escrever as palavras e no significado, porque se demonstrará a ocorrência de variantes em épocas diferentes e em lugares diferentes. Para isso, serão analisados dois textos: uma receita escrita em português arcaico - *Receyta do coelho en tygela* - e um texto publicitário do Mc Donald's - Assim *se fala português em Portugal, ora pois!*

A Receyta do coelho en tygela aparece em O *Livro de cozinha da \n\anta* D. *Maria de Portugal.* Apontam os estudiosos que as receitas manuscritas e organizadas em um códice foram escritas em fins do século XV e início do século XVI. Um códice é formado por um grupo de folhas de pergaminho manuscritas, unidas, numa espécie de livro. Naturalmente, a receitas foram escritas em Portugal; à época, a língua portuguesa chegava ao Brasil.

O texto da receita será apresentado em duas versões, na antiga e na moderna. Com base nessas versões, algumas curiosidades lingüísti-

cas serão exploradas, principalmente as que dizem respeito à variação do léxico. O método utilizado é o da comparação entre as informações apresentas em dois dicionários, com abordagens diferentes: o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado, que descreve a língua no seu processo histórico, o diacrônico, e o Now *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, que descreve a visão contemporânea que se tem da língua, a sincrônica.

Versão antiga

receyta do coelho en tygela

despois do coelho cozido com adubo e cheiros
e toucinho faloam en pedaços e o toucinho en
talhadas e poloam en huã tigela de fogo nova
e entaõ entre huã talhada e a outra do
coelho poraõ huã de toucinho e despois q for
todo asy posto nesta tygela e o adubo deste
coelho a de ser crauo e asafram e o crauo
seja mais q o asafraõ e despois dele posto
na tijela segarlheaõ os cheyros por syma asy como pera selada .s, salsa e coentrº e
ortelam e sebola emtaõ deytarlheam o caldo em q
o coelho foy cozido por syma e poloam en huãs
brazas a cozer e entaõ como fer-
uer tomaraõ meya duzia douos e batidos crara
e gema deytarlhoses por syma emtaõ tomares hun
bacio darame emborcaloes en syma

co huãs poucas de brasas no fundo do bacio por q fyquem corados.[1]

Versão moderna

Receita do coelho em tigela

Depois do coelho cozido com adubo e cheiros e toucinho, fá-lo-ão em pedaços, e o toucinho em talhadas, e pô-lo-ão numa tigela de fogo, nova; e então entre uma talhada e a outra de coelho porão uma de toucinho e depois que for todo assim posto nesta tigela, e o adubo deste coelho há-de ser cravo e açafrão, e o cravo seja mais que o açafrão; e depois dele posto na tigela, segar-lhe-ão os cheiros por cima assim como para salada, isto é: salsa e coentro e hortelã e cebola. Então deitar-lhe-ão o caldo em que o coelho foi cozido por cima e pô-lo-ão numas brasas a cozer, e então, como ferver, tomarão meia dúzia de ovos e, batidos clara e gema, deitar-lhos-eis por cima. Então tomareis um bacio de arame, emborcá-los-eis em cima com umas poucas de brasa no fundo do bacio, para que fiquem corados.

[1] Por dificuldade de registrar o til sobre o e (no título e nas linhas 433, 434, 435, 444 e 447) utilizamos "en" para validar o texto, também deixamos de registrar o til sobre o *q* (nas linhas 436, 439, 443 e 449) e o til sobre o u (na linha 447).

O conjunto vocabular que se destacou para os comentários é *adubo, cheiros, crauo, asafram, salsa, coentrº, ortelam, sebola.*

- *adubo* é, no texto da receita, um termo genérico em relação a 'crauo' e 'asafram', portanto é um hiperônimo. No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (DELP), de José Pedro Machado, aparece registrado o emprego de adubo no século XVI, com a acepção de *'adubo* ou salsa e condimento pera todo seu comer'. No Novo *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (NDA), o primeiro significado atribuído a adubo é 'tempero, condimento' e o segundo significado é 'resíduos animais ou vegetais, ou substância química que se misturam à terra para fertilizá-la'. Na variação que se dá no tempo, é este último significado que prevalece, atualmente, para adubo, no Brasil. No entanto, o significado de *tempero* ainda é encontrado em algumas regiões do interior do país;

- cravo, no DELP, é indicado como originário do aragonês *clavo,* do século XV e era o nome da especiaria ardente oriental. O NDA informa que cravo é forma reduzida de cravo-da-índia, mas não faz qualquer referência ao uso de cravo como condimento;

- *açafrão* não é indicado no DELP como tempero, é uma flor; o NDA diz que é 'pó preparado com os estigmas dessa flor, de cor tiran-te a amarelo forte, e utilizado como matéria corante, tempero culinário e medicamento'. O açafrão é o mesmo que açaflor, quando a referência é o vegetal;

- *cheiros* não está registrado no DELP No NDA, *cheiros* significa 'temperos verdes, como salsa, cebolinha, coentro e outros; cheiro, cheiro-verde'. No texto, *cheyros* é hiperônimo dos temperos *salsa, coentro, ortelam* e *sebola;*

- *salsa,* no DELP é descrita como 'salsa (herba/herva) salgada, que entra na língua portuguesa por via culta'. No NDA, *salsa* aparece

com a marca de uso especializado na área de culinária, assim: 'Cul. Essa erva, amplamente usada como tempero de sabor característico e estimulante do apetite, ou como guarnição de certos pratos',-

- *coentro* merece no DELP explicação relativa à etimologia do termo, mas não há nenhuma explicação que relacione o significado a tempero. O NDA descreve a planta e diz que a 'folha, usada como condimento, exala odor característico'.
- *hortelã* não aparece descrito como tempero nem no DELP nem no NDA.
- *cebola* não aparece no DELP No NDA, aparece a informação de que é 'usada como condimento'.

Acrescentam-se condimentos aos alimentos para dar-lhes sabor, aroma ou realçar o seu paladar; é o mesmo que temperos. O conjunto de vocábulos, relativos a condimentos, forma um campo lexical da área da culinária.

Campo lexical é o conjunto de unidades lexicais que representam uma determinada área da realidade.

Os vocábulos usados no século XVI, e aqui comentados, continuam em uso no português contemporâneo do Brasil, com eventuais mudanças de significado. A mudança evidencia que houve variação na realização lingüística.

Se se retornar ao texto da receita, é possível observar que há acentuada variação gráfica no fins do século XV e início do XVI e que ocorreu mudança na grafia de formas alternativas, fixando um padrão na atualidade, como: asafram ~ asafraõ > açafrão

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

TEXTO E CONTEXTO

Leia a 'receyta do coelho en tygela'.

AGORA E A SUA VEZ

1. Considere as formas variantes transcritas a seguir e continue a relação, apresentando a(s) forma(s) variante(s) e a forma atual:

tygela / tigela / tygela = tigela

asafram / asafraõ = açafrão

ortelam = hortelã

2. No texto arcaico, ocorre "segarlheão os cheyros'; no texto moderno, está escrito 'segar-lhe-ão os cheiros'. Tanto num quanto no outro, o lexema de base é *segar*. Preencha o quadro escrevendo o que significa segar e cegar.

segar:

cegar:

3. Escreva os vocábulos que fazem parte de um campo lexical de 'utensílios', utilizados no texto, servindo-se dos desenhos apresentados a seguir. Amplie sua lista com novos utensílios - e novos desenhos ou figuras recortadas de revistas.

4. Com base nas receitas arcaica e moderna, crie sua própria receita de coelho na tigela, de tal forma que o texto fique objetivo e a receita fique mais fácil de ser entendida.

5. A variação de lugar para lugar será entendida por meio de formas diversas de se dizer a mesma coisa. Veja como se diz em Portugal e escreva a forma correspondente usada no Brasil.

A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS

1. Sintagma e paradigma

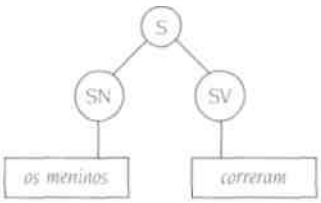
Antes de iniciar a discussão acerca das propriedades do sintagma nominal, é preciso definir o que é *sintagma.* Esse conceito tem um significado muito importante para a teoria gramatical, em particular na abordagem estruturalista. O conceito de *sintagma* se define em oposição ao de *paradigma,* e ambos se referem às relações entre os elementos constitutivos da cadeia lingüística. Essas relações se definem por um critério de associação desses elementos, na formação de grupos sintáticos, os *sintagmas,* e de substituição de elementos em cada posição, os *paradigmas.*

Assim, a estrutura oracional se divide em dois grupos sintáticos ou dois sintagmas:

- o sujeito
- o predicado.

No exemplo a seguir, o sujeito é realizado por um sintagma nominal (SN); o predicado é realizado por um sintagma verbal (SV).

(1) Os meninos correram



Testes de identificação de sintagma:

a. Quem correu? => [Os meninos]

b. Eles correram => Eles = |os meninos]

c. Foram |os meninos] que correram

Exemplo de paradigma de elementos que podem ser concatenados com o artigo no sintagma nominal: | Os _____ I

Os

meninos
garotos
rapazes

Exemplo de paradigma de elementos que podem ser concatenados com o substantivo no sintagma nominal: | ____ meninos]

Os
A*queles*
Muitos

Meninos

2. Categorias lexicais e gramaticais

A característica fundamental do sintagma nominal é a presença de uma categoria nominal, que funciona como núcleo sintático desse sintagma. Funcionar como núcleo significa ser o elemento que determina as propriedades sintáticas do sintagma.

A categoria nominal se define no confronto com outras categorias sintáticas.

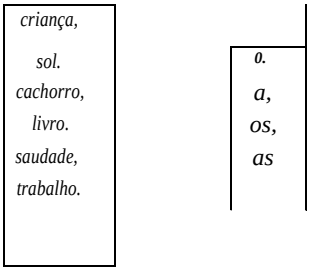
Os gramáticos gregos distinguiram dois tipos de categorias:

- as <u>partes maiores</u> do discurso - nomes, verbos, adjetivos e advérbios -, assim definidas por terem significação em si, por se referirem a substância da realidade extra-lingüística,

- as <u>partes menores</u> - preposições, conjunções -, assim definidas por serem desprovidas de significado substantivo, *destinando-se a contribuir para o significado geral da frase.*

Na palavra, tomada como unidade de análise, identificavam, além da *substância,* os seus *acidentes,* os quais correspondiam às formas que assumiam de acordo com sua função sintática - o caso, a concordância.

Essa distinção é retomada na lingüística estrutural. Martinet (1968) destaca o valor de designação das categorias *lexicais,* em oposição às categorias *gramaticais,* definidas em função das relações de que participam. Aponta o caráter *aberto* do sistema formado pelas categorias lexicais e o caráter *fechado* do sistema formado pelas categorias gramaticais.



lakobson (s/d), referindo-se ao trabalho fundamental de Boas acerca do significado gramatical, aponta ainda o caráter *obrigatório* das categorias gramaticais como o traço específico que as distingue das significações lexicais, a que se acrescenta a incidência média alta em um dado texto.

As significações gramaticais e lexicais podem corresponder ainda àquelas informações que ocorrem gramaticalizadas em certas línguas,

mas lexicalizadas em outras. É o caso de *menino* e *menina*, em português, que marcam o masculino e o feminino por meio da flexão gramatical, em oposição a *boy* e *girl*, em inglês, em que o mesmo contraste é lexicalizado, isto é, existe um vocábulo para a significação masculino - *boy* - e um vocábulo para a significação feminino - *girl*.

Uma forma de identificar as categorias sintáticas é, portanto, considerar que algumas têm autonomia semântica, referindo-se à realidade objetiva ou subjetiva do falante, enquanto outras se definem internamente por propriedades do sistema gramatical. Um exemplo típico do primeiro caso são os *substantivos* ou *nomes* e do segundo caso, os *artigos*.

3. Estrutura interna do sintagma nominal em português

Considere, por exemplo, o substantivo *cachorro*. Não é difícil verificar que se refere a uma classe de entidades ou indivíduos, definida por certas propriedades:

> *Mamífero doméstico da família dos canídeos e do qual existem diversas raças adestradas, como cães da guarda, policiais, pastores, de tiro, de caça.*
>
> (adaptado de Koogan & Houaiss (2000))

Nesse sentido, pode-se dizer que o substantivo *cachorro* refere-se a entidades do mundo objetivo, sendo, portanto, uma categoria lexical.

Observe ainda que o substantivo *cachorro* pode ser utilizado com o significado da descrição do dicionário, referindo-se aos *cachorros em geral*, ou seja, a classe dos cachorros, ou pode designar *um cachorro* ou *um grupo de cachorros* retirado do conjunto geral. Compare as situações:

(2) Gosto de cachorros.

(3) Vi uns cachorros na loja.

(4) O cachorro da vizinha é de raça.

Em (2), tem-se a leitura genérica.

Em (3), existe *um grupo de cachorros* retirado do conjunto geral, e esses cachorros foram vistos.

Em (4), existe *um cachorro* retirado do conjunto geral, e esse cachorro é da vizinha e é de raça.

Não é difícil perceber que o artigo tem um papel importante no contraste entre a significação geral ou genérica, em (2), e a significação não-genérica, em (3) e (4).

O que vai distinguir (3) e (4)?

É que em (3), a referência do substantivo *cachorros* não é definida, enquanto em (4), é definida: é *o cachorro da vizinha.*

Nessa oposição, foi utilizado o contraste entre artigo indefinido e definido.

A língua portuguesa tem artigos definidos e indefinidos, que se flexionam em gênero e número - *o, a, os, as, um, uma, uns, umas.* Ocorrendo com um nome, os artigos indefinidos designam um indivíduo ou grupo de indivíduos da classe determinada pelo nome, cuja referência não é definida.

Os artigos definidos, por sua vez, participam de operações de determinação, codificando a associação de um referente específico e definido a um indivíduo ou grupo de indivíduos da classe definida pelo substantivo (cf. Mateus (1996)). Essa associação pode ser determinada por meio de vários processos:

- pela *foricidade*, pela qual a referência dos sintagmas nominais é determinada no discurso e na estrutura oracional (relações anafóricas e catafóricas),

(5) Vi um cachorro na loja de animais. Gostei e comprei o cachorro imediatamente.

- pelo acréscimo de *atributos de valor restritivo*
- pela *dêixis*, que 'situa' elementos de uma situação em relação a uma posição definida, seja pelo 'gesto' (dêixis mímica) ou termos da língua (dêixis verbal) (cf. Dubois (1978))

(6) a. O cachorro de Maria é da raça pastor alemão.

b. O cachorro que eu comprei é da raça pastor alemão.

c. Aquele cachorro é da raça pastor alemão.

Assim, as diferentes operações de determinação do nome têm como resultado a designação de um referente para um indivíduo (ou grupo de indivíduos) da classe designada pelo nome. Esse referente pode ser definido ou não, o que se opõe ao traço *genérico.*

Em português, uma forma de codificar o traço [+/-genérico| é o contraste entre a presença e a ausência do artigo. O substantivo sem artigo e no plural é marcado pelo traço [+genérico], referindo-se ao conjunto inteiro de indivíduos que compartilham certas propriedades.

Considere agora os exemplos a seguir:

(7) a. Os leões são animais selvagens

b. A baleia está em extinção

Verifica-se que nas duas orações, mesmo na presença do artigo definido, o substantivo recebe uma interpretação genérica, referindo-se à totalidade de indivíduos de uma classe.

Compare (7b) com o exemplo em (8), em que a interpretação do sintagma *a baleia* é específica:

(8) O pescador viu uma baleia ao longe. Apontou o arpão e matou a baleia sem piedade.

É evidente, portanto, que o uso do artigo definido não é suficiente para determinara interpretação. Como distinguir então os dois casos?

Um aspecto relevante é o seguinte:

- em (8), a referência do substantivo *baleia* é determinada por meio de uma relação anafórica, que fornece um atributo restritivo - O *pescador matou a baleia que ele viu.*
- em (7), não há relação anafórica, nem qualquer atributo de valor restritivo para o substantivo *baleia.* Pode-se então dizer que, na ausência de operações de determinação, emerge a interpretação genérica.

Mas isso não é tudo. Outro aspecto é a natureza do predicado:

- em (7), o predicado *está em extinção* atribui uma propriedade ao nome, designando, portanto, um estado - a interpretação do predicado estativo combina com a interpretação genérica do nome *baleia;*
- em (8), o predicado *matou a baleia* se refere a um evento específico - a interpretação específica do predicado combina com a interpretação específica do nome.

Compare os exemplos anteriores com (9):

(9) O pescador matou baleias durante toda sua vida.

Agora é a interpretação genérica do nome que determina a interpretação do predicado. Não se trata de um evento específico: o enunciado se refere à sucessão de eventos *durante toda a vida do pescador,* o que remete à interpretação de *processo* ou *atividade-.*

A articulação entre a categoria lexical *substantivo* e a categoria gramatical *artigo* ilustra uma forma de estruturação do sintagma nominal em português associada à determinação da referência do substantivo.

Outras categorias podem ser articuladas no sintagma nominal:

- pronomes demonstrativos, possessivos, interrogativos, indefinidos
- quantificadores, numerais

Juntamente com os artigos, essas categorias são chamadas *determinantes*

Outros elementos da estrutura do sintagma nominal são os adjetivos e os sintagmas preposicionados: A concatenação desses elementos na estrutura do sintagma nominal apresenta restrições de co-ocorrência e posições específicas:

(10) a. Aqueles meus outros dois cachorros grandes b.

Aqueles outros dois cachorros meus de pelúcia

(11) a. * O aquele cachorro

b. O nosso cachorro/ Nosso cachorro

c. Todos os meus cachorros/ * Todos meus cachorros

d. Aquele meu cachorro/ Aquele cachorro meu/ * Meu aquele cachorro

e. Que cachorro lindo! / Que lindo cachorro!

Observe as propriedades coesivas do pronome demonstrativo no trecho a seguir:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele'. (Freire, 1982)

- *esta* se refere ao sintagma *a leitura da palavra; aquele* se refere ao sintagma *a leitura do mundo;*
- considerando a superfície textual, o pronome e*sta* localiza o

sintagma mais próximo *a leitura da palavra*\. enquanto o pronome *aquele* localiza o sintagma mais longe *a leitura do mundo]:*

- o pronome *esta* está flexionado no feminino singular e concorda com o substantivo *palavra;* o pronome *aquele* está flexionado no masculino singular e concorda com o substantivo *mundo* .

Outro aspecto é que algumas categorias pronominais têm a distribuição de sintagmas nominais. É o caso de sintagmas com pronomes pessoais, pronomes substantivos possessivos, demonstrativos ou indefinidos, ilustrados a seguir:

(12) a. Aquele cachorro fugiu. Ele |=aquele cachorro] estava sem coleira

b. O cachorro da Maria fugiu. O meu (= o meu cachorro) não.

c. Aquele l=aquele cachorro] é o cachorro da Maria.

3.1 Concordância no sintagma nominal

O sintagma nominal em português apresenta ainda um princípio gramatical de estruturação: a concordância em gênero e número do nome com seus determinantes e com o adjetivo (cf. Cunha, 1978).

(13) a. O-s cachorro-s adestrado-s

b A gat-a siames-a

c. Aquele-s meu-s passarinho-s amarelo-s

O gênero pode ser marcado pela categoria gramatical que determina o substantivo, no caso de substantivos epicenos, sobrecomuns e comum de dois gêneros:

(14) a. A cobra

b. A criança

c. O artista, *a* artista

Outros substantivos só se empregam no plural:

(15) a. Férias

b. Núpcias

c. Óculos

Na aquisição da linguagem, a criança infere dos dados a que é exposta as propriedades de estruturação do sintagma nominal.

No caso do ensino de português L2 para falantes de língua de sinais, é recomendável considerar a estrutura do sintagma nominal na língua de sinais, observando-se a codificação das propriedades do sintagma nominal nessa língua para propor as estratégias de explicitação das propriedades do português a serem adquiridas.

4. Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS

Uma característica da gramática de LIBRAS é a ausência da categoria artigo. Isso não significa, porém, que essa língua não tenha como codificar a oposição entre a interpretação genérica e específica do nome. Na verdade, são muitas as línguas que não possuem artigo.

Na Língua Americana de Sinais *American Sign Language* (ASL), por exemplo, não existe artigo, mas existe o demonstrativo definido e indefinido.

O exemplo a seguir ilustra o uso do demonstrativo definido e indefinido diante do nome, e um advérbio locativo posposto ao nome (exemplos em inglês, extraídos de Neidle et al. (2000: 88)).

(16) a. JOHN KNOW $|_{DP}$ $IX_{det(i)}$ MAN $IX_{adv(i)}|$

'John conhece aquele homem ali'

b..JOHN KNOW |SOMETHING/ONE$_{det.iii}$ MAN IX$_{adv.iii}$ |

'John conhece (algum/um) homem ali'

Na LIBRAS, o sintagma nominal pode ocorrer sem qualquer determinante (exemplos extraídos de Felipe et al. 2001):

(17) EL@ COMPRAR CACHORRO?

'Ela comprou um CACHORRO?'

No exemplo em (18a), o sintagma nominal apresenta o pronome possessivo; em (18b), o pronome demonstrativo e o pronome possessivo ocorrem diante do nome:

(18) a. ME@ AMIGO

'meu amigo'

b. ESS@ NOSS@ AMIGO

'esse nosso amigo'

Em (19) e (20), o nome ocorre com determinante e adjetivo, ou com expressão restritiva:

(19) AQUÊLE@ PROFESSOR@ BO@

'aquêle bom professor'

(20) AULA LIBRAS HOJE?

'tem aula de LIBRAS hoje?'

A análise contrastiva aponta para diferenças entre o português e LIBRAS:

- o sintagma nominal sem determinante em LIBRAS pode ter interpretação específica (isto é, não genérica) (cf. (17))

- diferentemente, em português, o sintagma nominal sem determinante remete a uma interpretação genérica (cf. (2): Gosto *de cachorros).*

Cabe, portanto, destacar para o aprendiz surdo de português L2 que a ausência do artigo em português implica uma interpretação genérica. É preciso ressaltar também que o uso do artigo definido em português admite tanto uma leitura específica quanto genérica, o que indica uma situação de ambigüidade gramatical, a ser resolvida no contexto, em combinação com aspectos gramaticais (comparem-se os exemplos (7) e (8)).

Uma semelhança entre o português e a LIBRAS está na expressão da posse: ambas as línguas têm formas pronominais específicas para a posse, isto é, ambas têm morfologia de caso (genitivo), formando um paradigma de pessoa.

Outro aspecto relevante é o fato de que em português, os determimantes concordam em gênero e número com o núcleo nominal: um processo gramaticalizado por meio de sufixos flexionais. Em LIBRAS não existe flexão de gênero e número nos determinantes. O possessivo por exemplo, só tem flexão de pessoa (refere-se ao possuidor) (cf. 18)

Alguns desses aspectos vão ser trabalhados a seguir, por meio de atividades de leitura, reflexão sobre a língua, sistematização, expressão escrita e reescritura.

PROPOSTA PE EXERCÍCIOS

Oficina: Estrutura do sintagma nominal em português

TEXTO E CONTEXTO

Carlos: - Ei, garotas, vocês têm cigarro?

Luana: - Não, felizmente, nós não fumamos. Você devia parar de fumar!

Joice: - É isso mesmo, o cigarro é prejudicial...

Carlos: - É o quê?

Joice: - Pre-ju-di-ci-al. Quer dizer: traz prejuízo, faz mal para sua saúde.

Carlos: - Estou tentando parar de fumar, mas o cigarro é um vício terrível.... É preciso ter muita força de vontade!

Luana: Tomara que você consiga parar com esse vício! Boa sorte!

Carlos: - Obrigada... [vira-se para um terceiro personagem] - Ei cara, me dá um cigarro aí! Valeu, amigo! [volta-se para Joice e Luana| -Vou fumar só esse cigarro pra me despedir!

Joice: Sem essa de despedida! Apague essa idéia!

O *diálogo deve ser dramatizado em* LIBRAS.

VAMOS DAR UMA OLHADA!

1. Consulte o texto e complete as lacunas:

a. Vocês têm_____ ?

b. E isso mesmo, *o cigarro* é prejudicial

c. (...) mas_____ é um vício terrível

d. Ei cara, me dá_____ aí!

e. Vou fumar só _____!

Em (a): *cigarro* refere-se a um tipo de objeto, interpretado em um sentido geral.

(=tabaco picado e enrolado em folha de papel ou resina similar).

Qual é a diferença em relação a (b)?

Como em (a), em (b), *cigarro* é também interpretado como um tipo de objeto, que se define por um conjunto de propriedades.

Existe outro exemplo com essa interpretação?

Existe. É o exemplo: ___

Nesse sentido, em português, a interpretação *geral* ou *genérica* do nome pode ser conseguida de duas maneiras:

- o nome sem determinante, como em (a);
- o nome com um artido definido, como em (b) e (c).

Vamos dar uma olhada agora no exemplo em (d).

Existe diferença de interpretação entre (a) e (d)?

Existe: embora as duas formas se apliquem à mesma situação discursiva, pode-se dizer que a interpretação em (d) supõe a existência de um *cigarro,* embora sua referência esteja indefinida.

Compare com os exemplos a seguir:

- Você tem caneta/ uma caneta?
- Você tem carro/ um carro?
- Você tem irmão/ um irmão?
- Você tem _____ ?
- Você tem _____ ?

Finalmente, em (e), o nome *cigarro* tem um referente específico, definido em termos de sua posição no espaço - próximo daquele que fala - por meio do demonstrativo *{esse).*

2. Considere agora o enunciado a seguir:

O porteiro deu um cigarro pro Carlos. O cigarro era de palha, e ele não conseguiu fumar. Ainda bem!'

Vamos entender o uso do artigo indefinido e definido nesse exemplo:

- no primeiro caso, o artigo indefinido indica que existe um cigarro no mundo, mas não sabemos qual é (sua referência é indefinida). Por isso, usamos o artigo indefinido: *um cigarro*
- na segundo caso, sabemos qual é o cigarro: é *o cigarro que o porteiro deu*. Por isso, usamos o artigo definido - o *cigarro.*

AGORA É A SUA VEZ

1. Complete as lacunas usando o artigo definido e indefinido:

a. uma cadela pastor alemão; a cadela

Ganhei _____ uma cadela pastor alemão. Ela é adestrada, ela abana o rabo para me avisar que a campainha tocou. Não é o máximo? Estou super feliz com _____ cadela [que eu ganhei, que é adestrada. que abana o rabo quando a campainha toca...)

b. um livro de aventuras; o livro

Estou lendo ___ livro de aventuras. Tô adorando! Não consigo parar de ler, por isso carrego _____livro [de aventuras que eu estou lendo| pra todo lugar!

c. um bolo de chocolate; o bolo

Comprei _____ bolo de chocolate. Comi e passei mal:____ bolo [que eu comprei e comi| estava estragado...

d. um filme de terror; o filme

VAMOS DAR UMA OLHADA!

1. Observe a seqüência a seguir:

Carlos: - Estou tentando parar de fumar, mas o cigarro é um vício terrível...

Luana: - Tomara que você consiga parar com esse vício!

- *esse vício* se refere a *um vício terrível*
- *esse* é um pronome demonstrativo
- o pronome demonstrativo *esse* liga *\um vício terrível]* e *\esse vício],* indicando que estão próximos na estrutura do texto/superfície textual.

a. Circule a expressão que o pronome demonstrativo está ligando.

Joice: - Vi um sapato lindo pra usar na festa do Rodrigo. Luana: -

Então, compra logo esse sapato e vamos embora!

2. Considere o sintagma nominal no enunciado:'- Apague essa idéia!'

- o substantivo *idéia* se refere à ação de *acender o cigarro:* o pronome demonstrativo *essa* faz a ligação entre *idéia* e o que foi dito antes.
- *essa* (em oposição a *aquela)* indica que o falante está próximo ao fato concreto (de acender o cigarro) que está sendo descrito.

Ao mesmo tempo, *idéia* tem um significado abstrato, remetendo à atitude que está por trás da ação de *acender o cigarro - o vício terrível.*

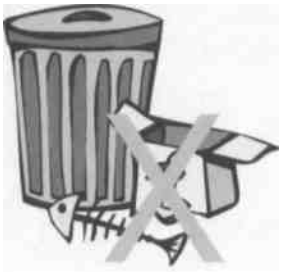
O verbo *apagar* recupera a ação concreta (apagar o cigarro) e ao mesmo tempo se combina com o significado do substantivo *idéia*, permitindo a interpretação a seguir:

Apague o cigarro!

Apague de sua vida esse *vício!*

AGORA É A SUA VEZ

1 .Indique lugares onde essas placas podem ser utilizados. Escreva o significado das mensagens



Atender para a interpretação genérica dos nomes gue designam os local onde as placas devem ser utilizadas.

TEXTO E CONTEXTO

(...) Quando o organismo da pessoa se torna dependente de alguma droga, seja ela nicotina, álcool ou qualquer outra, parar de consumi-la pode levar ao aparecimento de sintomas, como irritabilidade, ansiedade, tristeza, vontade de chorar, inquietação, dificuldade de concentração, dor de barriga, dor de cabeça, e aumento de apetite. Nesse caso, deixar de fumar exige muita força de vontade. Logo, o melhor é nem começar. Ainda mais porque a nicotina também faz com que as paredes dos vasos sangüíneos se contraiam, aumentando a pressão nas artérias e facilitando o acúmulo de gordura dentro deles. Tudo isso reduz a chegada de sangue com oxigênio aos demais órgãos do corpo. No coração, os efeitos da nicotina são mais graves porque aumentam o número dos batimentos e a força com que o coração se contrai. Isso pode provocar o infarto, isto é, a morte de parte do músculo do coração, que causa a morte de muitas pessoas.

(adaptado de Ciência Hoje - das crianças. Ano 12, *no.* 92, *julho de* 1999)

1. Preencha o quadro com os sintomas que podem aparecer quando a pessoa pára de fumar.

Irritabilidade	
	Dor de barriga

Observe que esses substantivos ocorrem no texto sem determinante (isto é, sem artigo, pronome possessivo, pronome demonstrativo etc).

Qual é a interpretação atribuída aos substantivos nesses casos?

(.....) genérica

(.....) específica

AGORA É A SUA VEZ

Escolha no quadro um substantivo e faça uma frase em que o substantivo tem interpretação *específica.* Siga o modêlo:

a. [A ansiedade da Maria] no dia do Vestibular era enorme.

b. Você não imagina |a inquietação que eu senti]!

c.

d. _____

e. _____

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Compare os grupos de expressões:

A

o organismo da pessoa

os órgãos do corpo

as paredes dos vasos sangüíneos

B

dor de barriga

dor de cabeça

força de vontade.

vontade de chorar

Observe que todas elas têm a palavra de ou uma variante da palavra de contraída com o artigo: da, do, dos.

No grupo A, temos uma relação do tipo 'pertence' ou 'parte' e 'todo' entre as palavras:

- organismo «-» pessoa
- órgãos «-» corpo
- parede «-» vasos sangüíneos Complete com

a. cabelo ↔ menina

a. chifre ↔ _____

b. _____ ↔ elefante

c. rabo ↔ _____

d. focinho ↔ _____

e. _____ ↔ árvore

f. _____ ↔ _____

g. bigode ↔ _____

h. _____ ↔ crianças

i. grampo ↔ _____

j. _____ ↔ _____

k. _____ ↔ _____

novos exemplos:

AGORA E A SUA VEZ

Usando os exemplos do exercício anterior, construa expressões indicando a relação entre a parte e o <u>todo.</u>

a. O cabelo da menina

b. _____

c. _____

d. _____

e. O focinho do gato

f. _____

g- _____

h. _____

i. _____

j- _____

k. _____

- Você percebeu que as palavras aparecem na ordem: <u>parte</u> (=cabelo) - todo (=menina)'?
- Você percebeu que do, dos, da, das são usados de acordo com o *gênero* e o *número* da palavra que vem depois?

<u>da menina</u> : feminino, singular

↺

Qual é a forma: do(s) ou da(s)? Qual é o gênero e o número do substantivo?

A	**da**		**menina**
B			
C		**masculino, singular**	**elefante**
D			
E	**do**		
F			árvore
G			
H			
I		**feminino, plural**	crianças

VAMOS DAR UMA OLHADA!

1. No grupo B, temos uma relação em que a expressão introduzida por de:

- especifica o sentido da primeira palavra

dor [de barriga]

dor [de cabeça]

- completa: o sentido da primeira palavra

vontade [de chorar)

acúmulo [de gordura]

- forma uma unidade de significado com a primeira palavra = corresponde a um único significado

força |de vontade] = obstinação

2. Nos exemplos a seguir, temos de entre dois verbos:

a. (...) parar de consumi-la pode levar ao aparecimento de sintomas

b. (...) deixar de fumar exige força de vontade

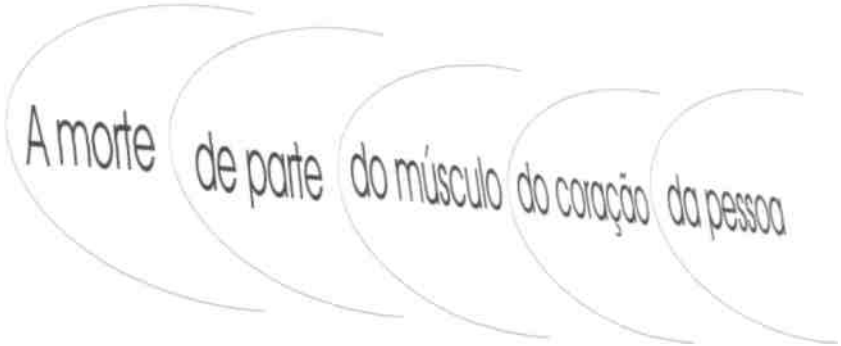
AGORA É A SUA VEZ

1. Retire do texto mais expressões do tipo: [palavra + de + palavra]

dependente	*de*	
	de	
aparecimento		*sintomas*

2. Finalmente observe como é possível juntar várias expressões desse tipo:

A morte de parte do músculo do coração da pessoa



Estrutura do sintagma nominal: a expressão da posse em português

1 .Predicados e argumentos

Considere o verbo *comprar* em:

(1) Maria *comprou* um livro de receitas

- existem dois participantes associados ao evento *comprar:* aquele que compra e a coisa comprada.

A informação sobre *os participantes* do evento faz parte das propriedades semânticas e sintáticas do verbo.

- o verbo *comprar* seleciona dois participantes
- os participantes são interpretados como: agente e tema
- o agente é Maria: o tema é um livro de receitas

A ausência de um participante torna a sentença agramatical:

(1') a. *comprou um livro de receitas b. *Maria comprou

- o verbo *comprar* é o predicado
- os participantes são os argumentos

O predicado *comprar* descreve um estado de coisas e define uma relação entre argumentos.

- os argumentos Maria e um livro de receitas formam a estrutura argumentai do predicado *comprar*
- o predicado *comprar* tem dois lugares - é um verbo transitivo (direto); verbos intransitivos são predicados de um lugar

Os argumentos Maria e um livro de receitas são expressões referenciais

- designam uma entidade - uma pessoa e uma coisa - no universo do discurso, que corresponde a um mundo possível.

Outras categorias lexicais possuem estrutura argumentai (isto é, podem ser analisadas como predicados) - *o verbo é a categoria mais rica do ponto de vista da estrutura argumental*

(2) a. João é *inteligente*

b. João é *fiel* a Maria

- em (2a), o adjetivo *inteligente* seleciona o argumento: João:
- em (2b), o adjetivo *fiel* seleciona os argumentos: João e Maria

(3) a. A *construção* de Brasília pelos candangos

b. A *entrega* do prêmio a Maria pelo reitor

- em (3a), o substantivo *construção* seleciona os argumentos: Brasília e os candangos
- em (3b), o substantivo *entrega* seleciona os argumentos: o prêmio. Maria, e o reitor

(4) a. Maria mora *em* Brasília

b. Anápolis fica *entre* Brasília e Goiânia

- em (4a), a preposição *em* seleciona os argumentos: Maria e Brasília

- em (4b), a preposição *entre* seleciona os argumentos: Anápolis. Brasília e Goiânia

A informação acerca da relação entre o predicado e seus argumentos é parte do conhecimento lexical do falante nativo - pertence ao *léxico* da língua.

Além de especificar o número de argumentos do predicado, existe uma representação mental que especifica o tipo de papéis semânticos desses argumentos, considerada parte da *entrada lexical* do predicado.

Hipótese 1: a estrutura argumentai é determinada no léxico

Hipótese 2: a informação lexical é sintaticamente representada; papéis temáticos têm sempre uma realização sintática

A estrutura argumentai de um predicado pode ter mais de uma realização sintática:

(5) a. [Maria] $_{\text{sujeito}}$ comprou [um livro de receitas)$_{\text{objeto}}$

b. [O livro de receitas] $_{\text{sujeito}}$ foi comprado [por Maria] $_{\text{agente da passiva}}$

2.Estruturas de posse em português

Do ponto de vista semântico, uma *predicação* consiste em atribuir uma propriedade a um argumento ou em relacionar dois argumentos: as propriedades lexicais do *predicado* determinam o número de argumentos obrigatórios na predicação.

Do ponto de vista sintático, os argumentos do predicado têm uma função gramatical: sujeito, objeto, agente da passiva, etc.

Considere as construções de posse a seguir:

(6) a. Maria tem um cachorro pastor alemão

b. O cachorro de Maria é da raça pastor alemão

- a posse descreve uma relação entre duas entidades - o *possuído* e o *possuidor*
- *o possuído é* o predicado; o *possuidor* é o argumento.

Em português, essa relação pode ser construída em uma estrutura oracional, como em (6a), ou nominal, como em (6b).

Na estrutura nominal, a relação de posse é construída de duas maneiras:

- com o *possuidor* introduzido pela preposição *de* [o cachorro de Maria);
  - o *possuidor* pode ser realizado ainda por um pronome: |o cachorro dela];
- com o *possuidor* realizado pelo pronome possessivo: [o seu cachorro);
  - o pronome possessivo flexiona-se na pessoa do *possuidor* e concorda em gênero e número com o *possuído*.

1ª Pessoa	meu(s)	minha(s)
2º Pessoa	teu(s)	tua(s)
3º Pessoa	seu(s)	sua(s)

Em português, verifica-se uma situação de ambigüidade ou *sincretismo* na 2ª e 3ª pessoas:

- as formas *seu{s), sua(s)* podem ser usadas tanto em referência à 2ª pessoa quanto à 3ª pessoa do discurso.

Isso porque as formas de tratamento, que se referem à 2ª pessoa do discurso, assumem a flexão gramatical de 3ª pessoa.

No português do Brasil, existe uma tendência a eliminar esse sincretismo utilizando-se as formas *seu(s), sua{s)* para a 2ª pessoa do discurso e a forma preposicionada *dele(s), dela(s)* para a 3ª pessoa do discurso.

(7) a. Você tem um cachorro

b. Seu é cachorro é pastor alemão

(8) a, Maria tem um cachorro

b. O cachorro dela é pastor alemão

Em algumas variedades do português do Brasil, *seu(s), sua(s)* alternam-se com *teu{s), tua(s),* associadas à forma tu, para indicar a 2ª pessoa do discursso:

(9) Você comprou um cachorro. Teu cachorro é pastor alemão.

- a alternância entre *seu(s), sua(s) e teu(s), tua(s)* é um tipo de alomorfia: duas formas pronominais estão associadas a um único significa do gramatical, o possuidor de 2ª pessoa.

2.1 Variação translingüística na expressão da posse

Em português, a função semântica *possuidor* é indicada:

- pelo paradigma de pronomes possessivos: codificação morfológica e sintática;
- pelo sintagma preposicional: codificação sintática.

Existe grande variação translingüística na marcação da função semântica *possuidor*.

Japonês: a partícula *no* marca o possuidor:

(11) Taroo no hon

Taroo POSS livro

'livro do João'

Inglês: a partícula 's marca o possuidor

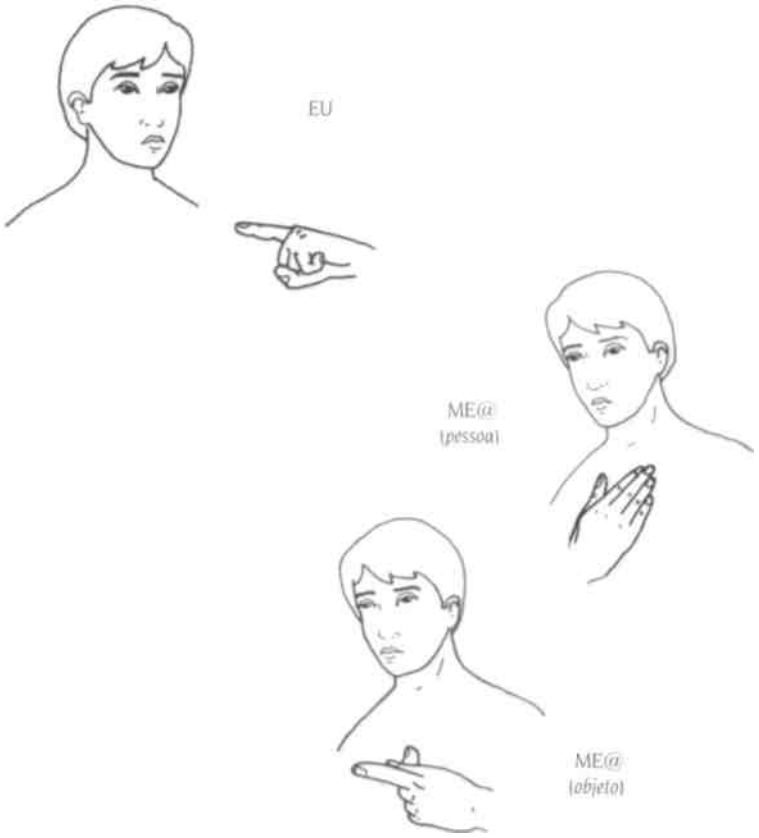
(12) Mary´s book

Mary=POSS livro

'o livro de Mary'

LIBRAS:

Conforme descrito em Ferreira-Brito (1995), os pronomes possessivos em LIBRAS são realizados por sinais com a configuração da mão em (K), usando-se as mesmas direções dos pronomes pessoais para o singular e o plural.



O plural é expresso por meio de movimento semicircular para a segunda pessoa e circular para a primeira pessoa, ou ainda com as duas mãos.

Os pronomes possessivos em LIBRAS não possuem marca de gênero e número; não há, portanto, concordância com o *possuído* (exemplos extraídos de *Aspectos Lingüísticos de* LIBRAS, 1998, Curitiba: SEED/SUED/DEE):

(13) SE@ IRMÃO VENDER CARRO JÁ

3pPOSS irmão vender carro já

'Seu irmão/ O irmão dele(a) já vendeu o carro' Se o possuidor é não-pronominal, tem-se a ordem *possuído-possuidor*

(14) ONTEM EU-IR CASA ME@ MÃE

ontem 1 p-ir casa minha mãe

'Ontem eu fui à casa da minha mãe.'

Em galés, língua da família celta, a relação de posse é expressa pela justaposição na ordem *possuído - possuidor*, como em LIBRAS:

(15) Ilyfr Siôn

livro João

'livro do João'

Do ponto de vista da aquisição de português L2 por surdos, a análise contrastiva mostra a necessidade de explicitar os mecanismos gramaticais inexistentes em LIBRAS, como as formas flexionais do paradigma de pronomes pessoais e o processo de concordância.

Em termos de uma concepção inatista e modular da linguagem, devem ser explicitados os processos gramaticais que codificam a relação possuidor - possuído na língua portuguesa, bem como sua interação com outros princípios gerais da gramática da língua, assumindo-se que na língua materna do aprendiz-surdo (LIBRAS) também existe um processo gramatical para indicar/ codificar essa relação.

Com a exposição aos processos gramaticais da língua portuguesa, o aprendiz-surdo atualiza a nova morfologia (os novos processos gramaticais) nas estruturas de posse que se encontram representadas em sua mente. Ao integrá-las com outros processos gramaticais da língua portuguesa, novas estruturas vão são representadas mentalmente, efetivando-se a aquisição.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

TEXTO E CONTEXTO

A campainha viva

Há algum tempo ganhei um cachorrinho, um filhotinho. É uma cadela toda preta, apenas o focinho é branco como se fosse sujo de leite. O nome dela é Darina e ela nasceu em 10 de novembro de 1991. Não sei a que raça pertence, talvez a nenhuma.]á procurei, inutilmente, nos livros sobre cães.

Quando chegou aqui em casa, cabia na palma da mão, era tão engraçadinha que eu e meu filho ficamos, imediatamente, apaixonados por ela.

VAMOS DAR UMA OLHADA!

1. Considere as expressões:

Eu tenho um filho. Meu filho se chama Pedro.

Eu tenho uma filha. Minha filha se chama Ana.

Essas construções indicam uma relação de posse.

Veja outros exemplos:

a. Você ganhou um cachorro. Seu cachorro se chama Tupã.

b. Você ganhou uma cadela. Sua cadela se chama Darina.

a. Nós temos um carro. Nosso carro é novo.

b. Nós temos uma casa. Nossa casa é bonita.

2. Faça a combinação de acordo com o modêlo:

Eu _ *meu* e *minha*

Você _____

Nós

eu	
	seu(s) / sua(s)
	nosso(s) / nossa(s)

- o pronome possessivo se refere à pessoa do *possuidor*.
- o pronome possessivo concorda em gênero e número com o *possuído*

AGORA É A SUA VEZ

Retire do quadrinho para completar:

a. Eu tenho um cavalo. _____ cavalo se chama Campeão.

b. Nós temos uma bicicleta. _____bicicleta que brou.

c. Você tem_____ irmã ._____ irmã se chama Luana.

Agora compare:

a. Joana tem uma cadela toda preta. O nome dela é Darina.

b. Luana e Joice ganharam um gatinho. O nome dele é Mimi.

c. Vocês compraram um carro. O carro de vocês é FIAT.

Complete o quadrinho:

Ele/ela	dele/dela
Eles / elas	
	de vocês

TEXTO E CONTEXTO

Em LIBRAS: fazer a correspondência com o diálogo em português

Professora: — LÁPIS, DE-QUEM-É?

Luana: — JOICE

Professora: — JOICE, LÁPIS, SE@?

Joice: — NÃO, ME@ LÁPIS AQUI

Professora: — LÁPIS, DE-QUEM-É?

Carlos: — ME@

AGORA É A SUA VEZ

Professora: — De quem é essa borracha?

Luana: — É da Joice.

Professora: — Joice, essa borracha é _____ ?

Joice: — Não, professora, _ _ borracha está

na _____ mochila.

Professora: — Quem perdeu uma borracha?

Carlos: —Eu!

TEXTO E CONTEXTO

Cartinha da Mariana para a vovó Norma

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Leia a cartinha da Mariana para a vovó Norma e veja os exemplos a seguir, com o pronome possessivo sublinhado.

a. Vovó, no início do dezembro começam nossas férias.

A Mariana escreve assim: 'Eu, a Juliana, o Rodrigo e o Eduardo ....'.

Por isso ela diz: nossas férias. Nossas se refere a nós.

b. Queremos curtir com nossos primos e amigos.

A Mariana continua falando dela e também do irmãos, Juliana, Rodrigo e Eduardo. Por que agora ela usa nossos?

Agora, complete as lacunas.-

a. Queremos curtir com _____primo.

b.Queremos curtir com_____ amiga.

AGORA E A SUA VEZ

3. Vamos imaginar agora que a Maria é filha única. Como vai ficar a cartinha dela? Preencha as lacunas, fazendo as modificações necessárias.

Vovó, no início de dezembro começam _____ férias e estou louca para ir para sua casa, passar o Natale o Ano Novo. Quero curtir muito com os _____ primos e amigos aí de Belém. Avise a todo mundo que eu estou chegando. Vou brincar, passear, tomar sorvete, namorar e ouvir as novidades da família que a senhora sempre me conta.

Você observou outras mudanças no texto, não é? Sublinhe o que mudou e reescreva de acordo com o modêlo:

a. _____
b. estou louca
c. Quero curtir
d. _____
e. _____
f.

nós	nosso(s)		nos
eu		minha(s)	

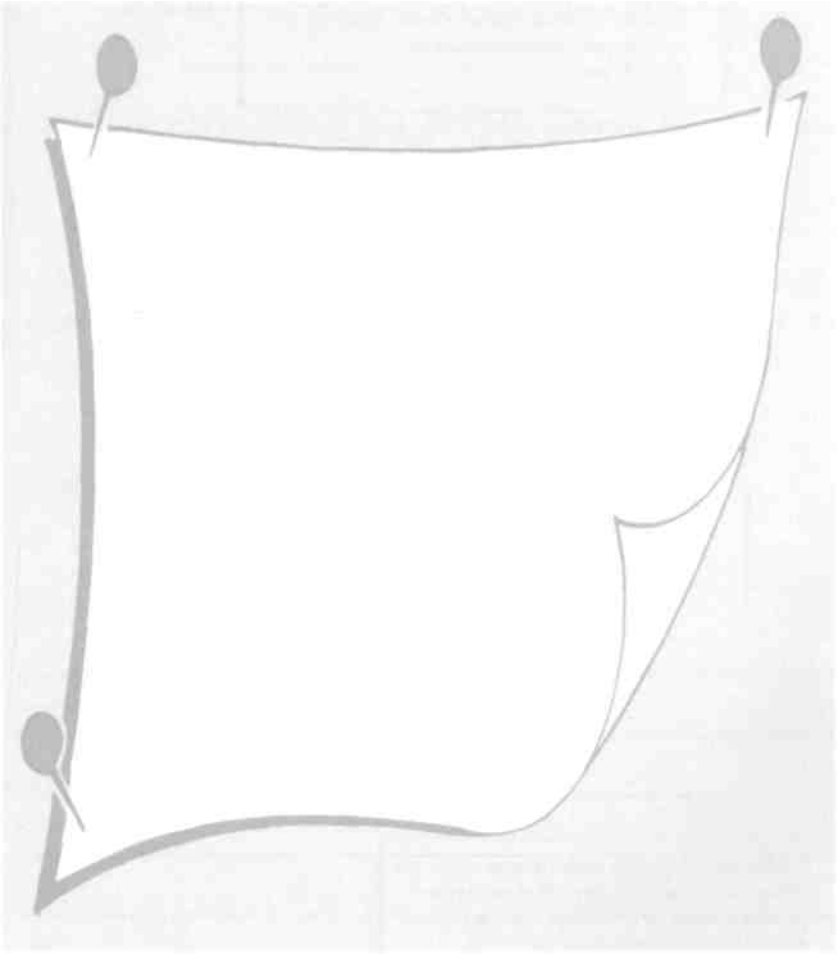
4. Você pode agora preencher o quadrinho:

5. Escreva uma carta, junto com seus colegas da escola, para o diretor da escola para protestar contra a decisão dele de mandar embora um professor muito amigo. Explique ao diretor:

- que o professor XXX é uma pessoa muito legal
- que ele conversa com os alunos sobre os problemas pessoais deles
- que ele tem sempre uma estória engraçada para contar para os alunos

• que ele leva os alunos para estudar ao ar livre e lhes mostra coisas da natureza para lhes explicar a matéria

E não se esqueça de lembrar ao diretor que a família do professor vai sofrer muito se ele ficar desempregado.



6. Leia os bilhetes a seguir, em que jovens contam seus problemas.

Todo mundo tem problema

Gosto de um menino e ele de mim. Ele já pediu para namorar comigo. Eu estou louca pra aceitar. Mas ele tem medo do meu pai.
Heloísa, 13 anos

Eu passei no vestibular e vou estudar em São Paulo. Meu problema é o dinheiro. Não sei se minha mesada vai ser suficiente para pagar todas as contas.
Paulo, 18 anos.

Nossa escola está em greve. Nossas aulas estão suspensas. Nós queremos saber se nossas férias serão adiadas.
Luciana, Marcelo e Renata.

Desde que eu conheci minha namorada, vivo no mundo da lua. Meus pensamentos são só para ela. Não consigo mais prestar atenção às aulas.
Rodrigo, 17 anos.

Minha maior qualidade é a sinceridade. Todos os meus amigos sabem disso. O problema é que minha sinceridade incomoda muitas pessoas.
Flávio, 16 anos.

Eu tenho problemas com as aulas de teatro. O professor já disse que a minha participação nas aulas precisa melhorar. Tudo porque eu sou muito tímida.
Laura, 21 anos.

Eu acho que meus pais são muito exigentes. Minha mãe disse que eu não posso sair depois da escola. Meu pai disse que eu não posso ver televisão. Meu pai e minha mãe acham que eu preciso estudar todos os dias.
Eduardo, 12 anos

a. Leia os textos a seguir e identifique, entre os bilhetes acima, de quem a pessoa está falando. O problema de quem ?

Ela gosta de um menino e ele gosta dela. Ele já pediu para namorar com ela. Ela está louca pra aceitar. Mas ele tem medo do pai dela.

A *maior qualidade dele é a sinceridade. Todos os amigos dele sabem disso.* O *problema é que a sinceridade dele incomoda muitas pessoas.*

A escola deles está em greve. As *aulas deles estão suspensas. Eles querem saber se as férias deles serão adiadas.*

Ele acha que os pais dele são muito exigentes. A *mãe dele disse que ele não pode sair depois da escola.* O *pai dele disse que ele não pode ver televisão.* O *pai e a mãe dele acham que ele precisa estudar todos os dias.*

b. Agora faça o inverso: descreva o problema deles.

Laura, 21 anos

Rodrigo, 17 anos

Paulo, 18 anos

c. Escreva bilhetes propondo soluções para os problemas de Paulo, Luciana, Marcelo e Renata. Para Laura, Eduardo, Flavio e Rodrigo. Utilize as idéias propostas.

Uma solução para cada problema

Idéias	Solução
• conversar com seu namorado • levar seu namorado para almoçar em casa	*Heloisa,* *Converse com seu namorado. Explique para ele que seu pai se preocupa com você, mas ele é muito legal. Depois leve seu namorado para almoçar na sua casa. Tudo vai dar certo!*
• falar com seu professor e pedir uma bolsa de pesquisa • procurar um estágio remunerado	*Paulo,* *Se a sua mesada não for suficiente,*

Idéias	Solução
• perguntar à direitora da escola • fazer uma reunião com os seus professores e com os seus colegars	*Luciana, Marcelo e Renata*

d. Agora, encontre você mesmo(a) as soluções e escreva os bilhetes.

	Idéias	Solução
• •		

Semântica e sintaxe das preposições

I. Preposições em português do Brasil

1.1 Distinção dos contextos de ocorrência

A categoria das preposições, apesar de ser uma classe relativamente fechada, oferece especial dificuldade aos aprendizes de segunda língua devido a sobretudo dois fatôres: '

- uma mesma preposição pode estabelecer relações com significados bastante variados (caráter polissêmico) - isso ocorre sobretudo com os elementos morfologicamente simples;
- essa variedade de significados das preposições não se manifesta, porém, em todas as ocorrências. Há contextos em que não se identifica o significado estabelecido pela preposição.

Como ilustração da manifestação do caráter polissêmico, podem ser citados seis empregos da preposição *de*, a saber:

(1)	Gritava *de* fome.	(causa)
(2)	Aquela casa é *de* madeira.	(matéria)
(3)	Veio *de* trem.	(meio)
(4)	Esta é minha mesa *de* trabalho,	(finalidade)
(5)	Lá está a casa *de* Pedro.	(posse)
(6)	Ela é uma jovem *de* quinze anos.	(idade)

[1] Os textos (1 a-c) foram escritos por um falante de tailandês L1 e inglês L2; os textos 2 (a-b), por um falante de holandês L1 e inglês L2; o texto (3) por um falante de holandês L1. francês e inglês L2.

Como ilustração de contextos em que a preposição não possui semântica transparente, podemos citar quatro exemplos também com a mesma preposição:

(7) Gosta *de* chocolate. (verbo + preposição)

(8) A vontade *de* ter amigos é importante. (substantivo + preposição)

(9) Ele é dependente *do* álcool. (adjetivo + preposição)

(10) Depois *de* muito tempo, resolvi voltar. (advérbio + preposição)

Nesses exemplos, a preposição forma um bloco sintático-semântico com outras categorias, no caso o verbo, o substantivo, o adjetivo e o advérbio, assumindo o papel de introduzir os respectivos complementos (Cunha & Cintra, 1991; Salles, 1992).

O que temos, então, são duas situações em que uma mesma preposição apresenta comportamento distinto:

- na primeira, a preposição atua sozinha, estabelecendo as mais diversas relações semânticas, atingindo seu grau máximo de polissemia;
- na segunda, a preposição se encontra ancorada em outras categorias, formando com elas um todo semântico, o que torna difícil a identificação de seu significado isoladamente.

Neste último caso, a preposição funciona dentro do sistema de transitividade das outras categorias, e naquele, funciona fora dos respectivos sistemas de transitividade (Neves, 2000).

Sendo essas duas situações de natureza tão distinta, faz-se necessário que, ao se ensinar o português como segunda língua, sejam tratadas como tal nos materiais didáticos, não devendo ser incluídas nas mesmas sistematizações gramaticais. É preciso separar:

- os contextos de maior ou menor transparência semântica;
- nos casos de maior transparência semântica, faz-se necessário distinguir todos os contextos de polissemia.

A primeira distinção é primordial, na medida em que nela se encontra a associação entre a posição sintática e a transparência ou opacidade semântica das preposições. A segunda distinção está subordinada à primeira, na medida em que a sistematização dos campos semânticos só será efetuada nos casos em que possam ser identificados os respectivos significados.

1.2 Grau de transparência semântica

Conforme vimos nos exemplos, há contextos sintáticos em que a preposição exerce sua capacidade relacionai sozinha, estabelecendo as mais diversas relações semânticas, e há outros em que atua juntamente com outras categorias, com as quais divide, por assim dizer, a interpretação semântica.

Existe, portanto, uma associação entre o contexto sintático e o grau de transparência semântica das preposições. Logo, a identificação e sistematização de seus empregos deve ser realizada levando-se em consideração sua relação sintática com outras categorias.

Propomos então que, na sistematização dos empregos das preposições, sejam consideradas duas divisões semânticas maiores e, dentro delas, a discriminação dos contextos em que as preposições funcionam dentro ou fora do sistema de transitividade de outras categorias. Como nossa sistematização tem por objetivo mostrar que tais subdivisões podem auxiliar no ensino da categoria das preposições aos aprendizes de português como segunda língua, optamos por trabalhar apenas com dois grupos semânticos. Temos, entretanto, consciência de que uma análise mais precisa exigiria outras subdivisões. Traremos aqui exemplos das preposições *de* e *por*.

I. Menor transparência semântica

a A preposição como parte do sistema de transitividade

VERBO + PREPOSIÇÃO

(11) Ele gosta de Marta.

(12) Ela precisa *da* ajuda de seus pais.

SUBSTANTIVO + PREPOSIÇÃO

(13) Seu interesse *pela* arte sempre foi uma constante.

(14) Sou responsável *por* meus atos.

PREPOSIÇÃO + PREPOSIÇÃO

(15) Escondi o pacote atrás *da* porta.

Nesses exemplos, percebemos que a participação semântica das preposições não é exatamente a mesma, havendo gradações. Por exemplo, o grau de transparência da preposição *de* na expressão *atrás da porta* e de *por* em *interesse por* é diferente. Enquanto o primeiro caso tende para a opacidade, o segundo permite uma interpretação geral, que seria o de 'direcionamento do interesse'. Entretanto, apesar de não possuírem o mesmo grau de transparência semântica, podem ser incluídos em um só grupo, pois apresentam comportamento semelhante, que é o de introduzirem os complementos de outras categorias, designando juntamente com estas o tema dos sentimentos expressos (exemplos 11 a 15), bem como a localização de algo (ex. 16).

b. A preposição fora do sistema de transitividade

(16) de perto, de novo, de imediato, de joelhos, de fato, de propósito etc.

(17) por acaso, por completo, por encomenda, por hábito, por mais que etc.

Nesse grupo, temos expressões que, apesar se encontrarem fora do sistema de transitividade, situação esta que favorece maior transparência semântica, não manifestam traços de polissemia devido a seu caráter fixo, gramaticalizado.

a A preposição fora do sistema de transitividade

(18) A maçã caiu *de* podre.

(19) Vi as notícias *pela* televisão.

(20) O almoço *de* domingo foi ótimo.

(21) Adoro beber água. Tomo dez copos *por* dia.

Nesse grupo, temos o contexto sintático mais favorável à transparência semântica. As diferentes relações introduzidas pelas preposições ora estão modificando a ação verbal (como adjuntos adverbiais), como podemos ver nos dois primeiros exemplos, que ilustram a causa e o meio, ora se encontram associadas a um nome (como adjunto adnominais), o que ocorre nos dois últimos exemplos, em que a preposição indica tempo e distribuição (ou proporção), respectivamente.

Uma vez separados os contextos em que a preposição possui um maior ou menor grau de transparência semântica, será preciso, então, sistematizar os diversos significados encontrados no grupo que apresenta maior transparência semântica. A polissemia constitui um capítulo à parte.

1.3 Ensino da sintaxe e semântica das preposições

Considerando-se os dois contextos sintáticos de ocorrência das preposições e sua diversidade semântica, propomos que, numa situação de ensino dessa categoria para surdos, sejam ponderadas três possibilidades de sistematização gramatical:

- Nos casos em que a preposição apresenta um menor grau de transparência semântica e se encontra em posição de dependência sintática, em que ela é parte do sistema de transitividade

de outras categorias (subdivisão 1 a), o assunto gramatical abordará as outras categorias em questão, não as preposições. Por exemplo, as ocorrências das preposições *de* e *por* em *gostar de, observação de, dependente de, atrás de, apaixona-se por, interesse por, responsável por*, etc. não devem ser tratadas em capítulo sobre as preposições, mas sim vir juntamente com as respectivas categorias, sendo consideradas como parte integrante das expressões em questão;

- Nos casos em que a preposição apresenta menor grau de transparência semântica e se encontra fora do sistema de transitividade de outras categorias (subdivisão I b), como em expressões fixas *(de perto, de novo, por acaso, por completo*, etc), devem ser tratadas como tal e estar localizadas junto a outras expressões que apresentem comportamento semelhante, que são as expressões idiomáticas *(à luz de, em alto mar, chorar lágrimas de sangue, ficar de olho em alguém*, etc);

- Nos casos em que a preposição se encontra fora do sistema de transitividade (subdivisão II a) e possui semântica própria transparente, o assunto gramatical a ser ensinado será o tópico das preposições e sua polissemia.

A aplicação dessas três subdivisões na elaboração de material didático facilita o ensino das propriedades morfossintáticas e semânticas das preposições, na medida em que

- separa fatos lingüísticos de natureza distinta,
- não trata a polissemia como se ela fosse um fenômeno constante no emprego das preposições,
- e evita o excesso de informações, quando da explicitação dos elementos dessa categoria.

Ao se abordarem esses três tipos de ocorrências de maneira e em partes diferentes, poderão ser eliminadas dos livros didáticos, por

exemplo, longas listas de empregos das preposições. Estas listas, além de não corresponderem à realidade lingüística, dificultam a aprendizagem por parte do aluno, que, por desconhecer a diferente natureza das informações ali incluídas, tende a querer ou decorar tudo, quando poderia muito bem interpretar e entender os casos de transparência semântica, ou entender tudo, quando não é possível analisar a semântica da preposição isoladamente nos casos em que funciona dentro do sistema de transitividade de outras categorias.

2. Descrição semântica da preposição *por*

Nos contextos em que as preposições estabelecem relações semânticas distintas, manifestação de seu caráter polissêmico, faz-se necessário sistematizar esses significados. Essas sistematizações têm a função de auxiliar na elaboração de materiais de ensino de português como segunda língua, ou seja, elas são um procedimento anterior à elaboração do material.

Será apresentada uma proposta de sistematização dos campos semânticos da preposição *por*. Nosso intuito é somente o de ilustrar um procedimento que consideramos de grande relevância para o ensino dessa categoria. Logo, não serão apresentados todos os campos semânticos com os devidos detalhes, mas apenas uma adaptação de Grannier-Rodrigues (1992: 69-78) e Carvalho (2001: 226-43).

As divisões apresentadas, apesar de seu caráter ilustrativo, apontam para a necessidade de se realizar descrições semelhantes para os campos semânticos de outras preposições. Para que possam servir de apoio à elaboração de novos materiais didáticos, as descrições devem fornecer não somente os traços semânticos da preposição (percurso, localização definida, indefinida, etc), como também os tipos de verbos diante dos quais esses traços se manifestam (verbos de movimento, de percepção, etc), mostrando as situações de uso das preposições.

2.1 Local

2.1.1 Indicação de percurso

A indicação do percurso realizado para se atingir algum lugar é designada pela preposição *por*. A precisão do percurso a ser percorrido depende da expressão de lugar em questão. No exemplo (22), sabe-se exatamente por onde a pessoa passou, mas em (23) não fica claro se a pessoa em questão passou por dentro da cidade ou somente ao lado dela. A idéia de percurso não se restringe ao deslocamento de uma pessoa, podendo também ocorrer com verbos de percepção (24).

a. Com verbos de movimento

(22) Ele saiu *pela* porta dos fundos.

(23) Ele foi *por* São Paulo.

b. Com verbos de percepção

(24) Ele espiou *pelo* buraco da fechadura.

2.1.2 Indicação de movimentação dispersa

A idéia expressa pela preposição aqui é a de diversos movimentos em diferentes direções dentro de um determinado espaço. Pode-se dizer que enquanto nos empregos em (a) trata-se apenas de um percurso, em (b) são vários e imprecisos os percursos, Le., não há descrição precisa das trajetórias.

a. Com verbos de movimento

(25) Ele viajou *pela* Europa.

(26) Aos domingos ele saía *pelas* ruas da cidade.

b. Com verbos de percepção (ou expressões verbais)

(27) Ele olhou/ deu uma olhada *pela* sala.

2.1.3 Indicação de localização indefinida, com verbos que não indicam movimento

Assim, como nos casos anteriores, em que não há descrição precisa dos diferentes percursos, também com verbos que não indicam movimento a preposição *por* pode situar de modo impreciso. Ela delimita o espaço em que algo/alguém está situado, mas não fornece localização pontual, isto é, o ponto se encontra em qualquer lugar do espaço delimitado.

(28) Ele deve estar *por* aqui.

(29) Esta cidade fica lá *pelo* sul do país.

2.1.4 Indicação de localização definida, com verbos que indi cam apreensão

Diferentemente da situação apresentada no item anterior, com verbos de apreensão, a localização não se dá de modo impreciso, sendo designado o ponto exato de contato em questão.

(30) Ela agarrou o menino *pelas* orelhas.

2.2 Temporal

2.2.1 Indicação de um momento indeterminado

Do mesmo modo que o emprego local de *por* leva a interpretações de indeterminação, também sua semântica temporal possui traços de indefinição. Assim, a data do exame não é definida em (31), nem o dia exato em que ele se casou (32).

(31) Ele faz exame *por* este dias.

(32) Ele foi casado *por* duas vezes.

2.2.2 Indicação de duração

Quando o contexto for de duração, a preposição *por* poderá expressar a idéia de que a permanência é incidental. Em se tratando de uma duração que tenha sido predeterminada, então virá a preposição *para*, expressando uma permanência planejada (34) (Grannier-Rodrigues at al., 1992: 71). Esse traço semântico de incidentalidade, porém, nem sempre é perceptível. Vai depender da situação.

(33) Ele foi lá *por* uma semana.

(34) Ele foi lá *para* ficar uma semana.

(35) Ele estudou *por* três anos.

2.3 **Seqüência**

A noção de seqüência também pode vir expressa com a preposição *por*.

(36) Subo degrau *por* degrau.

(37) Queria ler a reportagem palavra *por* palavra.

2.4 Freqüência

Também a freqüência aparecerá com a preposição *por*. É interessante notar que a idéia de imprecisão, muitas vezes presente nessa preposição, também se manifesta nesse tipo de contexto. O momento em que ocorre a ação tanto pode ser o mesmo (38) como pode simplesmente não coincidir (39).

(38) Ela tem duas aulas de Português *por* semana.

(39) Ele vai lá duas vezes *por* semana.

2.5 Meio

Quando os fatores circunstanciais são mencionados, encontramos a preposição *por* designando os meios pelos quais se realizou algo. Entendemos por 'meio' tanto meios de transporte e instrumentos, quanto objetos, pessoas ou instituições que servem como intermediários ou veiculadores. Note-se que, como a preposição *por* designa tanto o agente como o meio, em sentenças na forma passiva poderá haver ambigüidade (40b), podendo Maria ser a pessoa que enviou a carta ou a pessoa que levou a carta consigo (Grannier-Rodrigues et al., 1992: 69).

(40) a. |oão mandou a carta *por* Maria.

b. A carta foi mandada *por* Maria.

(Maria levou a carta.) (Maria

mandou a carta.)

(41) Vi as notícias *pela* televisão

(42) Eles aprendem *por* métodos modernos.

No caso dos meios de transporte, como a preposição *por* dá ênfase ao percurso, conforme visto em alguns grupos acima, ela será empregada quando o falante se referir à forma como ele enviou algo (43), mas não quando ele disser que meio de transporte ele escolheu para viajar, pois aí teremos a preposição *de* (Grannier-Rodrigues et al., 1992: 69).

(43) a. Ele enviou a encomenda *por* navio/ *por* avião.

b. Ele foi *de cano/de* navio/de ônibus.

2.6 Causa

Para indicar o motivo por que algo ocorreu, faz-se uso da preposição *por*. A escolha dessa preposição está relacionada ao fato de ser ela que designa o percurso e os meios que levam a uma certa meta ou um certo resultado. Com isso estamos querendo dizer que a causa é uma espécie de caminho percorrido, ao final do qual encontra-se uma ação ou processo. Portanto, temos aqui uma transposição do significado espacial concreto de *por*.

Há duas possibilidades estruturais para a semântica causai de *por,* uma com sintagma nominal, a mais típica na classe das preposições, e outra com esta preposição seguida de um verbo no infinitivo, com ou sem sujeito explícito.

a. por + Sintagma Nominal

(44) Por que eles se casaram? *Por* amor.

(45) Ele deixou de viajar *por* falta de dinheiro.

b. *por* + (Sintagma Nominal) + Infinitivo

(46) Não saímos *por* ser já muito tarde.

(47) Ninguém gosta de ti *por* seres tão egoísta.

2.7 Conformativa

Nos casos em que a semântica expressa é de conformidade, a relação com a ação ou o processo verbal é a de algo que guia ou orienta esta ação ou processo, ou seja, a ação verbal ocorre de acordo com o que está expresso no sintagma prepositivo com *por*. Com semântica conformativa, encontram-se contextos de percepção (48), de permissão (49) e de ausência de opinião (50). Nesse último caso, trata-

se da manifestação de uma atitude de indiferença em relação ao que está sendo descrito, sendo que a indiferença é uma espécie de permissão implícita (Grannier-Rodrigues et al., 1992: 75). Nos casos em que a opinião está manifesta, aparece a preposição *para*.

(48) *Pelo* que consta/ *pelo* que vejo/ *pelo* que ele diz, (...)

(49) Por ele, eu posso sair cedo.

(50) Por mim, você pode ir pra festa.

(51) a. Por mim, a criança fica com a mãe.

b. *Para* mim, a criança fica com a mãe.

2.8 Proporção

Nesse grupo semântico estão inclusos diferentes tipos de relações de proporção entre duas medidas. Assim, para um determinado período de tempo (dia, semana, mês), haverá uma certa quantidade de líquido (52), um número de pessoas (53), uma quantia de dinheiro (54), ou uma medida de velocidade (55).

(52) Bebo quatro copos de água *por* dia.

(53) Recebemos 500 pessoas *por* semana.

(54) Em média recebo 2.300 marcos *por* mês.

(55) O carro ia a 60 km *por* hora.

2. 9 Divisão

Na divisão matemática aparece a preposição *por.*

(56) Vinte dividido *por* cinco dá quatro.

2.10 Concessiva

Um sintagma prepositivo que permite ser interpretado como concessivo é aquele cuja existência dificulta, mas não impede a concretização da ação ou processo verbal. Muitas vezes é possível transformar o sintagma prepositivo em *apesar de + infinitivo* ou *mesmo que + subjuntivo.*

(57) Por mais difícil que seja, conseguiremos solucionar o problema.

(58) *Por* mais que ele tentasse, não conseguia esquecê-la.

2.11 Condicional

Este pequeno grupo que envolve os sintagmas prepositivos com *por* só permitirá a interpretação condicional em situações bastante específicas, ou seja, é o contexto que vai determinar a possibilidade de tal interpretação.

(59) Por dez mil dólares, soltamos os reféns.

(60) Do Paraguai ele só virá *por* mais de 10 milhões de reais.

2.12 Substituição

Por meio da preposição *por* podemos expressar uma substituição. Mais uma vez, temos a transposição do percurso concreto local para um campo nocional e a 'substituição refere-se ao modo ou ao percurso através do qual uma situação final é atingida' (Grannier-Rodrigues et al., 1992: 73).

(61) Ela trocou/ substituiu a máquina datilográfica *pelo* computador.

(62) Ele pagou 100.000 *pelo* livro.

(63) Mereces um beijo *por* essas palavras bondosas.

(64) Eu faço o trabalho *por* você.

O contraste entre *por* e *para* mostra-nos o caráter substitutivo da primeira em contraposição à marca de meta, presente na segunda.

(65) a. Ele comprou o presente *por* Maria.

b. Ele comprou o presente *para* Maria.

3. As preposições em português e em LIBRAS

O sistema de preposições no português do Brasil (PB) compõe-se de: (i) um grupo relativamente fechado, que inclui as preposições denominadas pelas gramáticas de essenciais e acidentais: *a, após, até, com, contra, desde, em, entre, para, por, sem, sob, sobre, durante* etc; (ii) um grupo mais aberto, em que estão incluídas as denominadas locuções prepositivas: *a propósito de, de acordo com, por meio de, por causa de, por baixo de,* etc.[2] Trata-se de uma categoria cujos elementos estabelecem as mais diversas relações semânticas, conforme vimos anteriormente na descrição de *por*.

Diferentemente do PB, em LIBRAS, a categoria das preposições possui número bastante reduzido de elementos, restritos sobretudo às relações de lugar. Muitas das relações estabelecidas por preposições no PB são representadas em LIBRAS por meio de mecanismos espaciais (Faria, 200XX: vii).

Conforme a proposta de ensino apresentada no item 1, é preciso primeiro separar os contextos de ocorrência para, então, trabalhar os matizes semânticos de cada preposição. Essa distinção de contextos e usos é um pressuposto metodológico, ou seja, não se trata de ensinar todos os contextos e usos de cada preposição individualmente, mas simplesmente de verificar em que tipo de contexto uma determinada preposição aparece no texto-base - é preciso partir sempre de contextualizações - para, então, trabalhar com os aprendizes (i) a semântica das preposições, (ii) as categorias a que estão ligadas (casos de regência), (iii) ou as expressões idiomáticas. Em outras pa-

[2] Uma proposta de delimitação dos subgrupos que compõem a categoria das preposições encontra-se em Carvalho (2001, cap. I)

lavras, será a partir do textobase que o professor vai selecionar os aspectos relevantes a serem ensinados.

A título de ilustração, seguem-se alguns exemplos de emprego de preposições em LIBRAS, bem como alguns casos de ausência de correspondência.

3.1 Preposições em LIBRAS

Nos exemplos apresentados no manual didático Felipe et al. (2001) (versões Livro do Professor e Livro do Aluno), encontra-se a preposição *até* e o advérbio local *perto*, este último em situação de transitividade, i.e., em função semelhante à exercida pelas preposições.[3]

(66) - QUANT@-HORA TREM SÃO PAULO ATÉ RIO? (LE: 72)

(67) - QUANTO-CUSTA TÁXI CATETE ATÉ FENEIS? (LE: 136)

(68) - VOCÊ MORAR LONGE, PERTO FENEIS?

- MUITO LONGE!

(69) - MARACANÃ PERTO CASA SURD@? -

PERTO.

3.2 Ausência de correspondência em LIBRAS

3.2.1 Expressões de lugar

A. *Verbo + nome*

Tanto nos contextos em que há indicação de movimento, deslocamento, quanto na determinação de algo ou alguém num lugar espe-

[1] É importante deixar claro que não se trata de um levantamento exaustivo, mas somente de caráter ilustrativo.

cífico, a LIBRAS prescinde de um elemento que marque essas relações. Trata-se da designação de um deslocamento ou posicionamento em termos gerais, mas que não deixa margem para ambigüidade. A posição dos constituintes da sentença, bem como a semântica dos verbos são suficientes para determinar o tipo de situação em questão. Assim, em (70, 71), os verbos *viajar* e *ir* trazem consigo a idéia de deslocamento, sendo suficiente a especificação dos lugares, *Recife* e *praia*, que se encontram após os verbos. Do mesmo modo, em (72) o verbo *trabalhar*, seguido de substantivos que designam instituições, deixa claro a relação semântica local.

(70) EU VIAJAR RECIFE, BO@. (LE: 28)

(71) VOCÊ IR PRAIA AMANHÃ CARRO ÔNIBUS A-PÉ? COMO?

CARRO. VOCÊ QUER IR-JUNTO? (LE: 90)

(72) a. ELE TRABALHAR FIOCRUZ? (LE: 28)

b. EU TRABALHAR FENEIS. (LP 351)

Em estrutura semelhante (73), encontramos a designação do meio de transporte. Também aqui o contexto e o posicionamento na sentença são suficientes para determinar o papel sintático e semântico do nome *ônibus*.

(73) VIAIAR RECIFE ÔNIBUS EU CANSAD@ DIA-2

"Eu estou cansada porque viajei 2 dias de ônibus para o Recife." (LE: 58)

É interessante observar ainda o exemplo em (74).

(74) A) AQUELE RAPAZ

B) NO-LADO-DIREITO? (LP 123)

B. *Seqüência de nomes*

Nos casos em que há uma seqüência de nomes, temos algumas situações semelhantes à dos verbos, bem como outras distintas. Em (75)

o advérbio dêitico *aqui* situa semanticamente e o nome da instituição tem a função de precisar o lugar em questão.)á em (76) a ausência de um elemento que defina a relação entre os nomes *reunião* e *teatro* leva a mais de uma possibilidade de interpretação: pode-se pensar, por exemplo, em 'reunião do teatro' ou 'reunião no teatro'.

(75) EU QUERER SABER TER V-A-G-A AQUI DATAPREV? (LE: 42)

(76) TUDO BO@! HOJE TER REUNIÃO TEATRO? (LE: 5 1)

3.2.2 Sinais com equivalências compostas em português

3.2.2.1 Verbo + preposição

Nos casos apresentados, diante da ausência de codificação em LIBRAS das relações semânticas de lugar expressas em PB pelas preposições, encontramos como recurso a posição dos itens lexicais na sentença e a contribuição semântica dada por eles, o que leva muitas vezes, mas nem sempre, a uma interpretação clara do contexto. Além dessa situação, há uma outra que é a incorporação da preposição no próprio verbo, formando um único sinal em LIBRAS. Essas formações acontecem sobretudo com verbos de movimento e com o meio de transporte em questão. Assim, teremos:

A. Companhia

(77) QUEM IR-COM VOCÊ? (LE: 51)

(78) A: - VOCÊ IR PRAIA AMANHÃ CARRO ÔNIBUS A-PÉ? COMO? B: - CARRO. VOCÊ QUER IR-JUNTO? (LP 202)

B. Meio de transporte

(79) QUANT@-HORA IR-À-PÉ SE@ CASA ATÉ SE@ TRABALHO? (LE: 72)

(80) QUANT@-HORA IR-DE-CARRO SU@ ESCOLA ATÉ SE@ TRABALHO? (LP: 1 54)

(81) ANDAR-DE-AVIÃO; ANDAR-DE-HELICÓPTERO; ANDAR-DE-BALÃO; ANDAR-DE-BIC1CLETA; ANDAR-DE-METRÔ; ANDAR-DE-TREM; ANDAR-DE-CARROÇA; ANDAR-DE-NAVIO; ANDAR-DE-BARCO; VIAJAR-DE-FOGUETE; ANDAR-A-CAVALO (LP: 328-30, 332)

C. Instrumento

(82) CORTAR-COM-FACA (LP 182)

(83) PASSAR-COM-FERRO (LP: 182)

D. Modo

(84) PAGAR-A-PRAZO (LE: 133)

(85) PAGAR-À-VISTA (LE: 133)

3.2.2.2 Outras composições

Entre as composições, encontramos as seguintes possibilidades estruturais:

- Nome + *preposição + nome* (*+ nome)*

(86) PESSOA-EM-FILA; PESSOAS-EM-PÉ-CÍRCULO (LP 353)

(87) BARCO-À-VELA; BARCO-A-REMO (LP: 326)

- *Advérbio + preposição + nome*

(88) DEPOIS-DE-AMANHÃ (LP: 40)

- *Preposição + nome*

(89) AMANHÃ À-TARDE (LP: 44)

(90) ASA/EZES(LP 143)

(91) EM-PONTOILP: 148)

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

TEXTO E CONTEXTO

Eles são os olhos (consulte a oficina sobre textos) **AGORA É A SUA VEZ**

1. Encontre, no texto, as expressões a seguir:

   a. para ajudar deficientes em Brasília

   b. para aprender a adestrar cães

   c. para se responsabilizarem por eles durante oito meses

2. Leia a parte que vem antes de cada uma dessas expressões e faça uma pergunta que comece com *Para quê...?* Tente descobrir qual a idéia que essas expressões têm em comum.

3. Elabore cinco sentenças com essa mesma idéia.

Exemplo:

Eu *fui aos Estados Unidos para visitar meus tios.*

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Alguns empregos de *para* (preposição).

1. Expressa a idéia de finalidade.
   a. Comprei um cachorro *para* me fazer companhia.
   b. Eu fui aos Estados Unidos *para* visitar meus tios.

2. Expressa a idéia de movimento em direção a um lugar.
   a. Tenho que ir *para* casa mais cedo hoje.
   b. Quero voltar *para* minha terra.
   c. Amanhã vou *para* Brasília.

3. Denota a pessoa a quem se atribui uma opinião.
   a. Para mim este ano está mais quente do que o ano passado.
   b. Este é um trabalho difícil *para* o Pedro.

4. Denota a pessoa ou coisa que é beneficiada ou prejudicada.
   a. Dei este livro de presente *para* o João.
   b. Comprei este sofá *para* a minha casa.
   c. Fumar faz mal *para* a saúde.

ATENÇÃO

Em português, *para* tem uma variante reduzida *pra* e pode se contrair com *o{s), a)s):*

PARA => PRA (redução da	palavra	- ocorre no	português coloquial)
PARA + A *O* PRA			
PARA + AS =» PRAS			
PARA + O <=> PRO			
PARA + OS => PRÓS			

AGORA É A SUA VEZ

1. Identifique o significado de *para* nas seguintes sentenças. a. Qual desses sapatos é o mais bonito *pra* você?

b. Este ônibus está de partida *para* São Paulo.

c. Este é um curso especial *para* surdos.

d. Dei um biquíni novo *para* Ana Maria *para* ela usar quando for *para* a praia.

e. Estive em São Paulo *para* conhecer meus primos.

f. Comer chocolate demais é ruim *para* a pele.

2. Coloque as palavras em ordem, de modo a construir sentenças.

a. Rio de Janeiro - viaja - com os primos dele - em março - Pedro - para

b. mim - aprender - para - português - importante - é

c. bolsa - livros - carregar - comprei - para - uma

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Vejamos alguns empregos de *por*.

1. Para indicar um percurso ou um caminho percorrido (em geral, com verbos de movimento)

a. Fui a Brasília *por* Goiânia, (passando por)

b. Marta saiu *pela* porta dos fundos.

c. Aos domingos João saía *pelas* ruas da cidade.

2. Para indicar que algo ou alguém se encontra em algum lugar não definido com exatidão

a. Marina deve estar *por* aqui.

b. Esta cidade fica lá *pelo* sul do país.

3. Para indicar um momento indeterminado

a. Eu faço as provas *por* estes dias.

b. João deve viajar *pelo* fim do mês

4. Para indicar duração

a. Isabel morou em São Paulo *por* dois anos.
(nesse caso, a preposição *por* é opcional)

b. Luís foi lá *por* uma semana.

5. Freqüência

a. Marina visita a avó duas vezes *por* mês.

b. Isabel tem aulas de inglês três vezes *por* semana.

6. Para indicar o meio ou o canal

   a. Marina enviou a carta *por* navio, Isabel enviou o pacote *por* avião.

   b. Você viu as notícias *pela* televisão?

   c. Isabel adora mandar mensagens *pela* Internet.

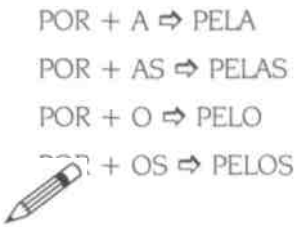
7. Indica a causa

   a. Pedro deixou de viajar *por* falta de dinheiro.

   b. Isabel se casou *por* amor.

ATENÇÃO

Em português, *por* contrai-se obrigatoriamente com *o(s), a(s):*



AGORA É A SUA VEZ

1. Identifique a idéia expressa em cada exemplo, de acordo com a explicação acima. Depois, escreva uma sentença parecida.

a. Devo tirar férias lá *pelo* final do ano.

b. Paulo não disse a verdade *por* medo do castigo.

c. É melhor você ir *por* esta rua.

d. Eu soube desta notícias *pela internet.*

e. Marina foi pra João Pessoa *por* duas semanas.

2. Complete com *por ou para* (lembre-se que as contrações de *por* são obrigatórias).

a. Marina comprou um lindo presente _____Isabel.

b. Andei_____ casa o dia inteiro preocupada com minha prova.

c. Gosto de caminhar três vezes _____ semana.

d. Fui_____ casa logo depois da escola.

e. Esta calça custa 40 reais. _____você ela é cara ou ba rata?

f. Por que você não terminou sua pesquisa? _____ falta de tempo.

g. Não vi você sair._____ onde você saiu?

h. No verão adoro ir _____ praia.

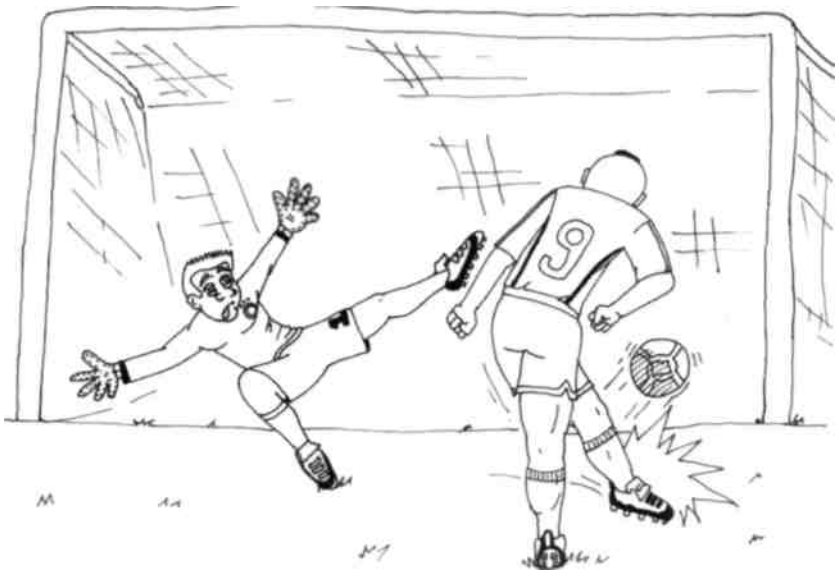
i. Coma bastante verdura _____ ficar saudável.

& **Texto e Contexto**

Vamos à lutai

Os onze brasileiros escalados por Luiz Felipe Scolari para enfrentar a Alemanha no final da Copa do Mundo, hoje, às 8h, não estarão sozinhos no Estádio Internacional de Yokohama, no Japão. Jogaremos com eles. Sentados na ponta do sofá, ajudaremos Rivaldo e os Ronaldos a escolher o canto certo e empurraremos o goleiro Kahn para o outro lado do gol. A cada bola levantada para o atacante Klose, subiremos na cadeira para ajudar nossos zagueiros a afastarem o perigo. Diante da televisão, faremos de tudo para que o melhor ataque da Copa supere a melhor defesa da competição. Para evitar o tetra deles. Para comemorar o nosso penta.

(Correio Braziliense, 30 *de junho de* 2002)



AGORA É A SUA VEZ

1. Identifique o significado das expressões de acordo com a lista a seguir. Veja as expressões no texto!

(1) finalidade

(2) lugar

(3) direção a um lugar

(4) hora

(5) companhia

(6) pessoa beneficiada

a. para enfrentar a Alemanha ( )

b. às 8 h ( )

c. no Japão ( )

d. com eles ( )

e. para o outro lado do gol ( )

f. na cadeira ( )

g. para o atacante Klose ( )

h. para ajudar nossos zagueiros ( )

Emprego do Perfeito x Imperfeito (Indicativo)

1. Tempo e aspecto verbais

1.1 Estrutura de alguns tempos

A categoria lingüística *tempo* relaciona o momento da ação, do acontecimento ou do estado referidos na sentença ao momento em que é proferido o enunciado, que é 'agora'. Na relação entre esses dois momentos, dispomos de três possibilidades básicas - há muito reconhecidas pelos gramáticos tradicionais na análise do grego e do latim: passado, presente e futuro. Assim teremos:

(1) Tiago beijou Marina.

(2) Tiago está beijando Marina.

(3) Tiago vai beijar Marina.

Seguindo a ordem dos exemplos, temos a ação de beijar situada como anterior, simultânea ou posterior ao momento do enunciado.

Essas possibilidades situam o momento da ação (acontecimento ou estado) em termos gerais, mas sabemos que o sistema temporal de muitas línguas não se deixa descrever apenas por essas três subdivisões.

Considere-se a sentença a seguir:

(4) Amanhã às três horas da tarde Pedro já terá chegado em Barcelona.

Podemos dizer que a descrição do tempo em questão, denominado pela gramática tradicional *futuro do presente* ou *futuro perfeito composto,*

envolve não somente uma combinação das noções de presente, passado e futuro como também exige uma reformulação da idéia de que o momento do enunciado sempre serve como ponto de referência para a determinação das relações temporais.

Uma breve análise da sentença em (4) pode nos mostrar essa maior complexidade apresentada por alguns tempos verbais. Para efetuar essa análise, bem como para sistematizar alguns outros tempos do português, faremos uso de três marcadores primitivos, a serem ordenados de forma linear (Reichenbach, 1966):

a. Momento de Fala (MF): o momento em que é proferido o enunci ado (escrito ou falado);

b. Momento do Evento (ME): o momento da ação, do aconteci mento ou do estado;

c. Momento de Referência (MR): um outro momento temporal em relação ao qual o evento pode ser situado.

A sentença em (4) tem as seguintes características:

- Marcadores temporais não-verbais: 'amanhã', 'às três horas da tarde';
- Formação de tempo composto por um verbo auxiliar no futuro *(terá)* e outro no particípio *(chegado).*

Ao empregar os marcadores temporais *amanhã* e *às três horas da tarde,* o falante acrescenta um ponto de referência a mais, transferindo o posicionamento temporal para um momento no futuro. Assim, a chegada de Pedro a Barcelona é um evento futuro em relação ao Momento de Fala, mas um evento passado em relação ao Momento de Referência, que se constitui das expressões temporais.

A estrutura para esse tempo verbal será, então, a seguinte: o Momento de Fala situa-se temporalmente antes do Momento do Evento (a chegada de Pedro), que por sua vez é situado como anterior ao

Momento de Referência (amanhã às três horas da tarde). Assim, aplicando a proposta de estrutura linear, em que a linha indica que o ponto da esquerda é interpretado como temporariamente anterior ao da direita, tem-se:

MF _ ME___MR (estrutura temporal do futuro perfeito composto)

Assim, considerar somente o momento do enunciado, conforme proposta da gramática tradicional, para explicitara estrutura temporal dos tempos compostos é insuficiente.[1] Somente a utilização de três pontos primitivos permite a descrição de tempos complexos como o exposto acima. Isso não significa, porém, que será sempre necessário separar os três momentos, pois há casos em que o MR coincide com um dos outros dois, como será demonstrado nas estruturas de alguns tempos a seguir. Mas para Reichenbach, assim como para Hornstein (1990), que aplicou a proposta daquele ao sistema temporal do inglês, por uma questão de coerência na sistematização, mesmo nesses casos é importante que se mantenha o Momento de Referência.

A título de ilustração, veja-se a estrutura de alguns tempos do português do Brasil.

(5) Isabel está comendo graviola.

(6) Marina comeu graviola demais.

(7) Isabel vai comer muita pitomba em Salvador.

Têm-se, respectivamente, as seguintes estruturas (diferentemente da linha, que marca anterioridade, a vírgula indica que os momentos são considerados como concomitantes):

a. Presente contínuo: MF, MR, ME

b. Pretérito Perfeito simples: ME, MR _ MF

c. Futuro perifrástico: MF _ MR, ME

[1] Cunha & Cintra (1991: 379) situam "um facto ocorrido *no momento em que se fala, antes do momento em que se fala* e *após o momento em que se fala."*

Portanto, no presente contínuo temos três momentos coincidentes, enquanto no pretérito perfeito e no futuro o MR coincide com o ME, coma diferença de que no primeiro caso eles se situam antes do MF e, no segundo, depois do MR

1.2 Aspecto

A categoria lingüística do aspecto designa a maneira como o falante vê a ação, o acontecimento ou o estado verbal, ou seja, seu ponto de vista diante dos eventos verbais.

Uma distinção aspectual fundamental separa as ações, acontecimentos ou estados verbais em *perfectivos,* que assinala a conclusão ou o fim, e *imperfectivos,* que se encontram em processo, ainda não concluídos.

Em português, tem-se essa distinção aspectual em relação aos tempos do passado. Por exemplo, em (8) tem-se a idéia de continuidade, de duração do processo verbal, sem delimitação de seu começo ou fim. Já em (9), o falante vê a ação como concluída, como um todo acabado, que teve seu princípio e seu fim.

(8) Eu *ia* ao cinema, (tempo: *pretérito imperfeito;* aspecto: *imperfectivo).*

(9) Eu *fui* ao cinema ontem, (tempo: *pretérito perfeito;,* aspecto: *perfectivo)*

Além da distinção entre o perfectivo e o imperfectivo, há outros valores semânticos que podem ser incluídos no conceito de aspecto.[2] Em português, tem-se, por exemplo, os aspectos incoativo, conclusivo, pontual, durativo, contínuo, progressivo, entre vários outros. vejamos alguns exemplos.

(10) Marina começou a cantar.

(11) Marina continua cantando.

(12) Marina acabou de cantar.

[2] Há autores que consideram a distinção *perfectivo vs. imperfectivo* como a única que concerne ao aspecto, uma vez que são lexicais. Em nosso trabalho, adotaremos a postura de considerar como aspectuais os valores semânticos que designam a maneira como a ação *é* vista.

(13) Marina está lendo.

(14) Marina estava lendo.

(15) Marina estará lendo.

No três primeiros exemplos, os aspectos em questão são, respectivamente, o incoativo, que designa o início da ação, o permansivo, que expressa a continuidade, e o conclusivo, que designa o fim da ação.

Os três últimos exemplos ilustram bem a diferença entre tempo e aspecto, pois o aspecto progressivo está associado aos tempos presente, pretérito e futuro.

1.3 Tempo e aspecto em LIBRAS

Em LIBRAS, o tempo e o aspecto não estão codificados por meio de processos flexionais no verbo. Há, porém, marcadores de tempo não-verbais (ONTEM, AMANHÃ), bem como recursos que consistem na repetição de sinais para indicar a progressão ou repetição do evento. Em alguns casos, ocorre a incorporação da marca de aspecto no próprio item lexical. Por exemplo, o sinal em LIBRAS pode representar em português uma locução ou expressão do tipo OLHAR- OBSERVANDO, OLHAR-VÁRIAS-VEZES (cf. Ferreira-Brito (1995); Faria (2001: viii)).

Como exemplo, segue-se a transcrição de parte de uma narrativa em LIBRAS, em que uma pessoa relata como quebrou a perna.

Narrador: HOSPITAL HOMEM DEITAR
'um homem está deitado no hospital'
PERNA QUEBRAR DEITAR 'porque
quebrou a perna.' EL@ HOMEM-
PEQUENO ANDAR 'um menino se
aproxima do homem'

? ?

Menino: VOCÊ QUAL QUEBRAR PERNA QUAL

'como você quebrou a perna?'

Narrador: OUTR@ HOMEM AVISAR 'o

homem responde'

Homem: ONTEM EU TELEVISÃO CASA VER TELEVISÃO

"ontem, eu estava em casa vendo televisão'

PROBLEMA [descrição: Chuvisco na tv| 'e

apareceram chuviscos na TV {mão na cintura}

NERVOSO 'eu fiquei nervoso.'

Narrador: [cl: pessoa] [descrição: movimento de dentro para fora da casal

'o homem foi para fora de casa'

CASA {olhando para cima} ANTENA [descrição: haste da antena] QUEBRAR {mão na cintura} VER-ANTENA

'olhou para cima do telhado e viu que a antena estava quebrada'

ANDAR PEGAR [descrição: escada) SUBIR

'andou, pegou a escada para subir'

SUBIR

'subiu'

CASA ANTENA CONSERTAR-ANTENA

'começou a consertar a antena'

CHUVA $_{\text{intensidade}}$ ANTENA CONSERTAR-ANTENA

'chovia forte enquanto ele consertava a antena'

CHUVA CONSERTAR-ANTENA ESCORREGAR CASA

'sob a chuva, ele escorregou do telhado' (cl: pessoa] ROLAR CAIR-DE1TADO 'rolou do telhado até o chão'

Homem: POR-ISSO QUEBRAR PERNA
'Por isso a perna está quebrada'

No ensino de português do Brasil como segunda língua, será necessário que o professor conheça a distinção entre tempo e aspecto verbais, de modo a distinguir esses dois fenômenos relacionados ao verbo. Diferentemente do tempo que indica o momento do evento expresso na sentença, o aspecto permite que o falante expresse uma mesma ação, acontecimento ou estado sob diferentes maneiras ou pontos de vista.

No que diz respeito ao tempo, a adoção dos três pontos primitivos (Momento de Fala, Momento do Evento e Momento de Referência) mostrou-se relevante, na medida em que separa o Momento de Fala de possíveis momentos que podem aparecer nos textos a serem trabalhados e podem funcionar como Momento de Referência para o posicionamento temporal do evento em questão.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

TEXTO E CONTEXTO

Como a noite apareceu

Há muito tempo, a noite não existia. Tudo era claro o tempo todo e todas as coisas falavam. Os homens e as plantas viviam juntos na floresta. As pedras, as árvores, as águas e outras coisas e seres que não falam, naquela época conversavam entre si.

Celi, uma índia de cabelos compridos e pele morena, era filha de Cobra Grande, um índio sábio, senhor das águas

dos rios. Ela era linda.

Celi gostava de caminhar pelas matas e conversar com uma arvorezinha meio torta na beira do rio. Além de falar, as coisas tinham sentimentos. Por isso, a árvore entendia quando Celi falava:

- Não agüento mais caminhar sozinha. Quero conhecer gente nova. Tudo aqui é sem graça. Não suporto esse sol o tempo todo. O dia é muito comprido e sobra bastante tempo para ficar sem fazer nada. Eu queria conhecer outros índios.

Celi pediu à árvore que lhe avisasse quando aparecesse alguém.

- O vento está me trazendo alguma informação - a árvore sentiu o vento bater em suas folhas e seus galhos. - Parece que você está com sorte. Sinto a presença de alguém.

De repente, Celi escutou a voz de um índio e ficou animada. Tomou coragem e apareceu para ele. O índio levou um susto. Olhou para aquela moça tão linda, não acreditando no que via.

- Quem é você?

- Eu sou Celi, filha de Cobra Grande. Desculpe se te assustei.

- Não tem importância. Meu nome é Neri. Sou de uma tribo que fica aqui perto.

Neri ficou encantado com a indiazinha. Os dois ficaram um tempo se olhando e saíram para caminhar. Andavam e conversavam. Acabaram se apaixonando um pelo outro.

O casal consultou Cobra Grande, o feiticeiro-pajé, e ele concordou em casar os dois. No dia do casamento, disse aos noivos:

- Quero que vocês sejam felizes. Esta união é importante para mim e para toda a natureza. Um dia vocês saberão por quê. Tomem estes três indiozinhos, são o meu presente para vocês. São ótimos servidores, leais e espertos.

Os cinco saíram caminhando. Naquela época as pessoas caminhavam muito para chegar a algum lugar. O casal precisava encontrar um bom lugar para morar.

Ficaram com fome, e cada um foi para um lado procurar comida. Neri viu umas frutas que nunca tinha provado. Experimentou uma delas e sentiu sono.

- Você comeu a fruta do sono! - disse Celi.

- Que cansaço! - bocejou Néri. - Eu não agüento ficar acordado, mas com o sol brilhando tão intensamente não vou conseguir dormir.

- Só tem um jeito de resolver esta situação. - disse Celi. - Meu pai, Cobra Grande, guarda a noite no fundo do rio. Os três indiozinhos podem ir até lá buscar a noite. Eu fico aqui, cuidando de Neri.

O três foram de canoa até o local do rio onde Cobra Grande estava. Quando lá chegaram, logo Cobra Grande apareceu com um coco de tucumã na mão e disse:

- Peguem este coco de tucumã fechado com resina e levem até Celi. Ele contém a noite e todas as suas surpresas. Vocês não devem abri-lo de jeito nenhum! Tomem cuidado com o fogo, porque a resina pode derreter.

Cobra Grande mergulhou novamente e sumiu nas profundezas do rio.

Os três indiozinhos remaram de volta para casa. No meio do caminho, ao ouvir uns barulhinhos estranhos vindos de dentro do coco, ficaram curiosos. Queriam saber o que havia lá dentro. Então, desobedecendo às ordens de Cobra Grande, resolveram abrir o coco.

Pararam a canoa e fizeram uma fogueira. Quando a resina tinha derretido mais um pouco, saiu um vaga-lume de dentro do coco. Os três levaram um grande susto. O índio que segurava o coco soltou-o dentro do fogo.

Pouco a pouco, o coco de tucumã se abriu e tudo escureceu. Os índios tentaram segurar os bichinhos que escapavam na noite, mas cada um deles saía para um lado. Eles

tentaram segurar as estrelas, mas elas subiam e não dava para alcançá-las.

Tudo escureceu. Do outro lado da mata, Celi já podia ver o resultado da travessura dos três criados.

- Mas e agora? Vai ser noite para sempre? Como fazer para ver o sol de novo?

Naquela noite Celi sonhou com seu pai. No sonho, Cobra Grande ensinou à filha como criar os pássaros e separar a noite do dia.

Assim que acordou, Celi foi para o morro mais alto, pegou um fio de cabelo e disse:

- Com este fio vou criar o cujubim, o pássaro que anunciará o dia.

Depois criou o inhambu, o pássaro que canta todas as horas do dia e da noite. Desse modo, foi criando todas as aves.

Assim, a filha de Cobra Grande separou o dia da noite. E tudo se transformou. As coisas já não falavam mais e muitas delas viraram animais. E os homens passaram a conviver com as criaturas do dia e da noite.

(Adaptação de 'Como a noite apareceu', Roberto Amaro. *Publifolha,* São Paulo, 1999)

AGORA E A SUA VEZ

1. Leia os três primeiros parágrafos e retire do texto os verbos que descrevem como era a vida (Há *muito tempo ... falava).*

1º. parágrafo:

2º. parágrafo:

3°. parágrafo:

2. Agora organize os verbos em três grupos.

Atividades (o que se fazia):_____

Descrição (como era)

Outros:

3. Organize os verbos de acordo com as terminações.

Verbos terminados em *-ia* e *-iam-*.

Verbos terminados em *-ava* e *-avam-*.

Outros:

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Vejamos alguns empregos do imperfeito (indicativo)

1. Denota uma ação habitual (repetida) no passado.

   a. Quando eu *era* criança, *passava* as férias na praia.

   b. Antigamente a vida *era* mais fácil.

2. Usa-se em descrições (no passado).

   a. A casa de minha tia era grande e a janela do meu quarto dava para o quintal onde tinha dois cachorros, um gato e um papagaio.

3. Indica uma ação que aconteceu ao mesmo tempo que outra (simultaneidade).

   a. Eu *falava* com a Maria, quando meu chefe entrou na sala e me entregou as tarefas do dia.

   b.Enquanto *conversavam, admiravam* a bela paisagem local.

FORMAS DO IMPERFEITO

	CANTAR	VENDER	PARTIR
eu você ele a gente	cantava	vendia	partia
tu	cantavas	vendias	partias
nós	cantávamos	vendíamos	partíamos
eles vocês	cantavam	vendiam	partiam

	SER
eu você ele a gente	era
tu	eras
nós	éramos
eles vocês	eram

Comentário ao professor: As formas irregulares são aprendidas à medida que vão surgindo. Os aprendizes podem fazer suas próprias tabelas de verbos. Assim, conjugarão somente os verbos de seu interesse.

AGORA É A SUA VEZ

I. Siga o modelo para fazer o exercício. Preste atenção nas palavras que marcam o tempo *(hoje, antigamente, naquela época, há vinte anos, no ano passado).*

a. *Hoje eu gosto de estudar matemática.*

Antigamente eu não gostava de estudar matemática.

b. Hoje eu gosto de andar de bicicleta.

Antigamente _____

c. Hoje eu vou ao cinema todo final de semana, (ia)

Naquela época _____

d. Hoje eu vivo bem.

Há vinte anos_____

e. Hoje eu converso muito com meus amigos. (= cantar)

No ano passado _____

2. Identifique o significado expresso nas sentenças abaixo.

(1) duas ações que ocorrem ao mesmo tempo

(2) descrição

(3) ação repetida, habitual

a. Todo verão eu ficava na casa da minha tia em frente à praia. ( )

b. A avenida estava toda enfeitada para o carnaval. ( )

c. As roupas da festa eram lindas. ( )

d. Nas férias, o pai trabalhava, e o filho lia revistinhas. ( )

e. Enquanto eu descasco as batatas, você corta os tomates. ( )

f. Eu não gostava de caminhar no parque, mas hoje simplesmente adoro. ( )

3. Agora volte ao texto e releia o parágrafo que começa com "De repente (...)'. Você vai perceber que a expressão *de repente* marca o início de uma série de acontecimentos. É nesse parágrafo que as coisas começam a acontecer em nossa lenda.

A seqüência das ações é a seguinte:

'escutou a voz... ficou animada ... tomou coragem .. apareceu ... levou um susto ... olhou para aquela moça ..."

4. Agora organize os verbos e escreva sentenças. Além dessas, faça outras com os verbos que quiser.

a. pulou o muro - saiu correndo - viu uma cobra

b. errei a última letra - escrevi o nome - apaguei

c. coloquei água no copo - peguei a garrafa de água - abri a geladeira

Outras sentenças:

VAMOS DAR UMA OLHADA!

Vejamos alguns empregos do perfeito (indicativo).

1. Indica um ação realizada e concluída no passado.

   a. Em 2000 *terminei* o segundo grau.

   b. Eu só *fui* ao cinema uma vez.

   c. Ontem *choveu* muito.

   d. Estava sozinha em casa e, de repente, *vi* uma pessoa estranha entrar.

2. Para indicar uma ação repetida no passado (mas não habitual), é preciso que venha acompanhado de advérbios, como *sempre*, *freqüentemente*, *muitas vezes*, *todos os dias* etc.

   a. Ele sempre *gostou* de fazer passeios de barco.

   b. Eu *trabalhei* várias vezes para aquela empresa.

FORMAS DO PERFEITO

	CANTAR	VENDER	PARTIR
eu	cantei	vendi	parti
você ele a gente	cantou	vendeu	partiu
tu	contaste	vendeste	partiste
nós	cantamos	vendemos	partimos
eles vocês	cantaram	venderam	partiram

AGORA E A SUA VEZ

1. Sem reler o texto, tente recompor a parte da estória em que os indiozinhos receberam o coco de Cobra Grande (não precisa ser igual ao texto original).

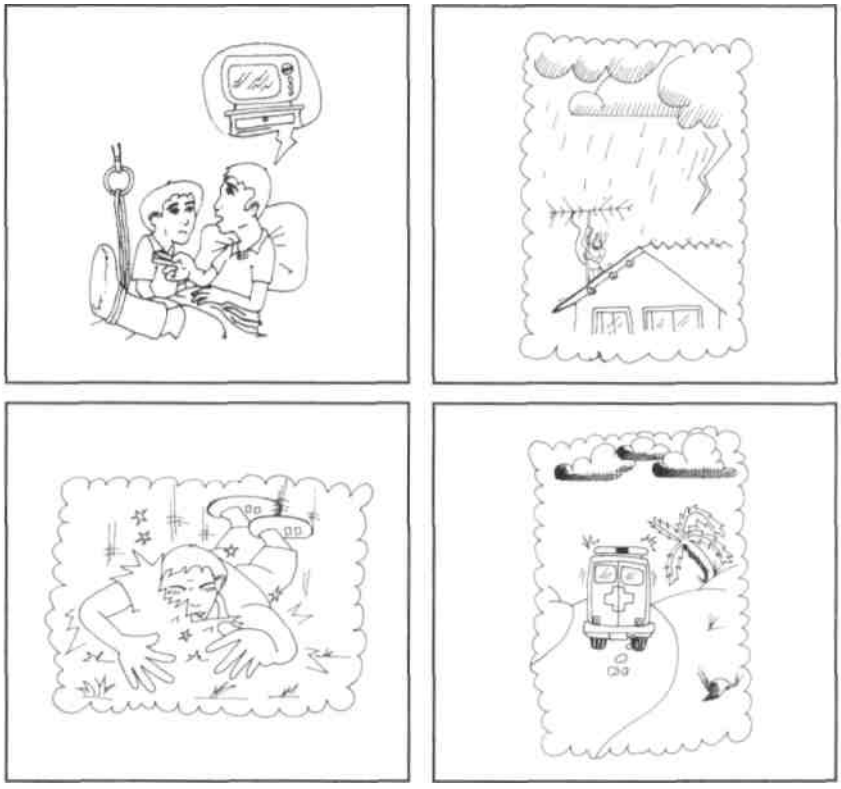
Os verbos são: remaram - ficaram curiosos - resolveram abrir - pararam - fizeram - saiu - levaram - soltou

Oficina Geral

1. Aplicações da teoria

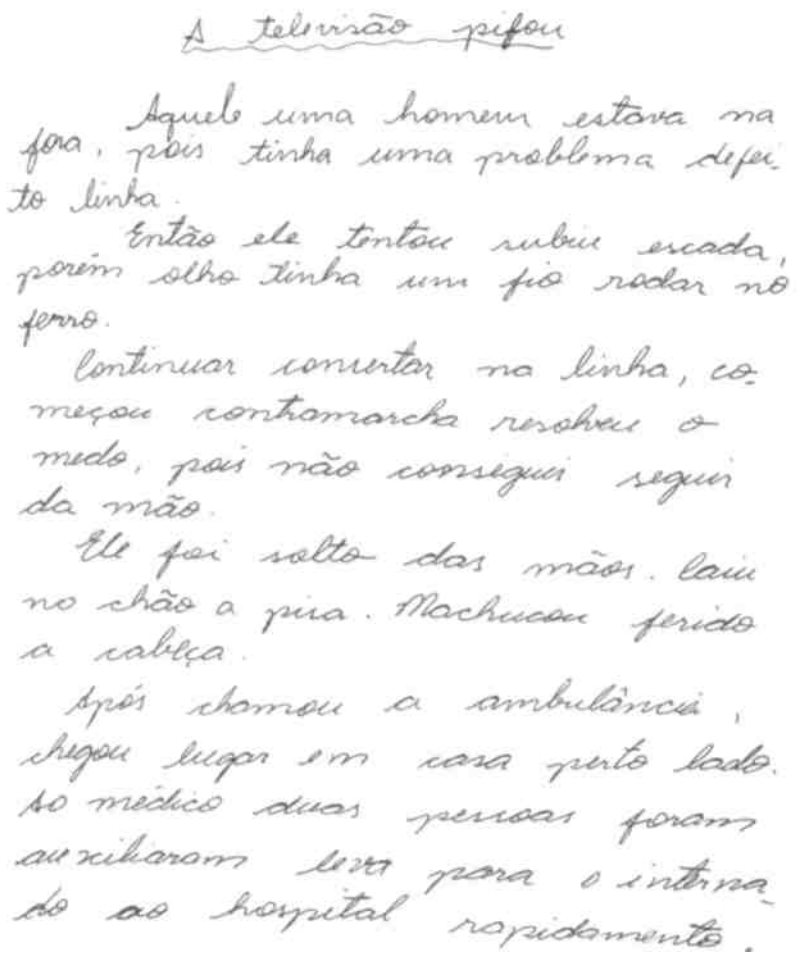
Na oficina a seguir, propõe-se a atividade de produção escrita com base em imagens. O texto produzido deverá ser objeto de análise considerando-se os fundamentos teóricos abordados nos capítulos anteriores.

1. Escreva uma estória utilizando as imagens a seguir. '



As imagens deste exercício foram adaptadas da obra de Henriques *&* Grannier. 2001: 37.

2. O texto a seguir foi produzido por um aluno surdo com base nas imagens apresentadas anteriormente. Considerem-se os seguintes aspectos: a estrutura do sintagma nominal, o emprego dos tempos verbais, emprego das preposições, o vocabulário.



A televisão pifou

Aquele uma homem estava na
foa, pois tinha uma problema defei
to linha.

Então ele tentou subir escada,
porém olho tinha um fio radar no
ferro.

Continuar consertar na linha, co-
meçou contromarcha resolveu o
medo, pois não consegui seguir
da mão.

Ele foi solto das mãos. Caiu
no chão a pia. Machucou ferido
a cabiça.

Após chamou a ambulância,
chegou lugar em casa perto lado.
so médico duas pessoas foram
auxiliaram leva para o interna
do ao hospital rapidamente.

A redação foi gentilmente cedida por André Yammile Moreira, aluno da Escola Normal de Taguatinga, DF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. 1985. A *estética da criação verbal.* In ILARI, R. &|. W GERALDI. *Semântica.* São Paulo, Ática. 2 ed.

BRANDÃO, N. H. (org.). 2000. *Gêneros do discurso na escola.* Vol. 5. São Paulo, Cortez.

BRANDÃO, N. H. & G. MICHELETTI. 1997. *Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* Vol 1. São Paulo, Cortez.

CARVALHO, O. L. de S. 2001. *Lexicógrafa bilíngüe português/'alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições.* Brasília, Thesaurus.

CUNHA, C. 1978. *Gramática de base.* FAE/Ministério da Educação e Cultura.

CUNHA, C. & L. F. L. CINTRA. 1991. Nova *gramática do português contemporâneo.* Lisboa, Sá da Cunha.

DIONÍSIO, A. R et alli. 2001. *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro, Lucerna.

DUBOIS,). et al. 1978. *Dicionário de lingüística.* Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix.

ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition.* Oxford, University Press.

FARIA, S. R de. 2001. "Interface da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos.' *Pesquisa Lingüística,* n. 6. Brasília, Universidade de Brasília.

FAULSTICH, E. 1980. *Lexicologia: a linguagem do noticiário policial.* Brasília, Horizonte.

___ 1988/1989. 'Príncipes formeis et fonctionnels de Ia variation en terminologie'. In *Terminologg* (5:1). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 93-106.

___ 1997. 'Da lingüística histórica à terminologia'. *Investigações* (7). Recife, UFPE. p. 71-101. FELIPE, T. A. & M. MONTEIRO. 2001. LIBRAS *em contexto: curso básico.* Livro do estudante. Brasília,Ministério da Educação. (LE)

____2001. LIBRAS *em contexto-, curso básico. Livro do professor.* Brasília, Ministério da Educação. (LP) FERREIRA, A. B. de H. 1999. Novo *Aurélio Século* XX: *o dicionário da Língua Portuguesa.* 3 ed. rev. e ampl., Rio de laneiro, Nova Fronteira. FERREIRA-BRITO, L. M. de. 1993. *Integração Social & Educação de Surdos.* Rio de Janeiro, Babel.

___1995. Por *uma gramática de línguas de sinais.* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. FREIRE, R 1982. A *importância do ato de ler. em três artigos que se completam.* São Paulo, Cortez. GALEY, B. C. 1991. L *Etumo-jolie. Origines surprenantes des mots de tous les jours.* Paris, Tallandier. GARCEZ..L. H. do C. 2001. *Técnica de redação-, o gue é preciso saber para bem escrever.* São Paulo, Martins Fontes. GAUDIN, F. e GUESP1N, L 2000. *\nitiation à Ia lexicologie française.* Bruxelles, Ed. Duculot. GERALDI,). W & B. CITELLI. 1997. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* Vol 2. São Paulo, Cortez. 2 ed. GOTTI, M. de O. 1991. *Português para o deficiente auditivo.* Brasília, Edunb. GRANNIER-RODRIGUES, D. et al. 1992. *Brazilian portuguese: your questions answered.* Campinas, Ed. da UNICAMP

GUIMARÃES, E. 1987. *Texto e argumentação.* Campinas, Pontes.

____1995. *Os limites dos sentidos.* Campinas, Pontes.

HENRIQUES, E. R. & D. M. GRANNIER. 2001. *Interagindo em português: textos e visões do Brasil.* Brasília, Thesaurus. HORNSTE1N, N. 1990. As *time goes by. tense and universal grammar.* Cambridge, MIT Press. HOUA1SS, A. e VILLAR, M. S. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro, Objetiva. IAKOBSON, R. (s/d) A concepção de significado segundo Boas'. In *Lingüística e comunicação.* São Paulo, Cultrix. KOCH, i. G. V 1987. *Argumentação e linguagem.* São Paulo, Cortez.

____ 1992. A *inter-ação pela linguagem.* São Paulo, Contexto.

____ 2001. O *texto e a construção dos sentidos.* São Paulo, Contexto. KOCH, 1. G. V & L.C. TRAVAGLIA. 1995. *Texto e Coerência.* São Paulo, Cortez. KOONNGAN, A. & A. HOUAISS. 2000. *Enciclopédia e dicionário ilustrado.* Rio de laneiro, Delta. LOBATO, L. 1986. *Sintaxe gerativa do português-, da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação.* Belo Horizonte, Vigília. LYONS, J. 1979. *Introdução à lingüística teórica.* Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo, Editora Nacional/Universidade de São Paulo. MACHADO, |. R 1967. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* 2 ed. Lisboa, Confluência. MANUPPELLA, G. & S. D. ARNAUT (orgs.) O *'Livro de cozinha' da \nfanta D. Maria de Portugal.* Lisboa, Acta Universitatis Conimbrigensis. MARCUSCHI, L. A. 2002. 'Gêneros textuais: definição e funcionalidade'. In PAIVA, A. D. et a1. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36. MARTINET, A. 1967. *Eléments de lingüistique générale.* Paris, A. Colin. MATEUS, M. H. M. et al. 1983. *Gramática da Língua Portuguesa.* Coimbra, Livraria *Almedina.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais.*
NEIDLE, C. et al. 2000. *Thesyntax of American Sign Language.* Cambridge,
Mass., The MIT Press. NEVES, M. H. de M. 2000. *Gramática de usos do português.* São
Paulo,UNESP OLIVEIRA, A. D. B. de. 2000. *Dicionário de metalinguagens da didáctica.*
Portugal, Porto Editora. ORLANDI, E. R 1988. Discurso *e leitura.* Campinas, Cortez/Unicamp. 4
ed.
____ 2001. *Análise de discurso.* Campinas, Pontes. 3 ed.
____ 2002. *Discurso e texto-, formulação e circulação dos sentidos.* Campinas,
Pontes.
____ 1988. *Semântica e discurso-, uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas,
Unicamp. POSSEGI, L. & M. do S. OLIVEIRA. 2001. *Lingüística e educação: gramática,*
discurso e ensino. Terceira Margem. POSSENTI, S. 2001. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo, Martins
Fontes. QUADROS, R. M. de. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem.*
Porto Alegre, Artes Médicas. REICHENBACH, H. 1966. *Elements of symbolic logic.* Free Press. SALLES, H. M. M. L. 1992. *Preposições essenciais do português: um estudo*
preliminar. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, (não
publicada) SANTOS, D. & L. Ferreira-Brito (s/d) "Coesão e Coerência em Escrita
de Surdos'. *Anais do* IX *Encontro Nacional da* ANPOLL - Lingüística. Volume II. SCHIFFRIN, D. 1996. *Discourse markers.* Cambridge, University Press. SILVA, T. (org.) 2000. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.*
Petrópolis, Vozes.

SOUZA, R. M. 1998. *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez.* São Paulo, Martins Fontes. STRNADOVÁ, V 2000. *Como é ser surdo.* Rio de Janeiro, Babel. VAN DIJK, T. A. 1992. *Cognição, discurso e interação.* São Paulo, Contexto.

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios
Bloco L, 6º andar - Gabinete
seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br

Ministério
da Educação