

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Doutorado em Lingüística Aplicada**

**As construções com adverbiais em *-mente*: análise funcionalista e
implicações para o ensino de língua materna.**

Rosângela Maria Bessa Vidal

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha

**Natal
2009**



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Doutorado em Lingüística Aplicada



As construções adverbiais em *–mente* : análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna.

Rosângela Maria Bessa Vidal

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Natal
2009

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)

Vidal, Rosângela Maria Bessa.

As construções com adverbiais em *-mente*: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. / Rosângela Maria Bessa Vidal, 2009.
187 f.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha.

1. Língua Portuguesa – Ensino – Tese. 2. Advérbio – Tese. 3. Gramática de Construções – Cognição – Protótipos – Tese. 4. Funcionalismo lingüístico – Tese. 1. Cunha, Maria Angélica Furtado da (Orient.). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 81'33



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Doutorado em Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Mariângela Rios de Oliveira (UFF)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Márluce Coan (UFC)
Examinadora

Prof. Dr. Luís Álvaro Sgadari Passeggi (UFRN)
Examinador

Prof^ª Dr^ª Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Examinadora

Data da Aprovação: 19/06/2009

Natal
2009

Aos meus pais

Cadinho de amor e carinho,

Certeza de aconchego e de conselhos de quem sabe da vida,

Prioridade da linguagem da sabedoria em suas decisões,

Porto seguro frente à minha fragilidade.

Interlocutores atentos às minhas dificuldades e incentivadores incondicionais das nossas

condições de felicidade e da concretização dos nossos sonhos.

Presença firme e acolhedora; perspectiva de dias melhores e coragem para

enfrentar os desafios que possam aparecer.

Dedico-lhes este trabalho e a minha paixão por vocês!

Agradecimentos

Agradecer significa reconhecer o apoio, o incentivo, a motivação. É um gesto que se materializa após uma conquista. Na verdade, o agradecimento torna-se corporificado porque, no decorrer de uma trajetória, muitas pessoas amigas compartilharam as dificuldades e as alegrias. Estiveram presentes com o apoio, o carinho, a solicitude. Nesse momento, quero agradecer pelo encontro humano, durante a elaboração desse trabalho, sejam pessoas envolvidas do ponto de vista institucional, sejam pessoas com as quais mantenho vínculos afetivos.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo apoio institucional e acadêmico.

À Congregação do Departamento de Letras do Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” /Universidade do Estado do Rio Grande do Norte pela liberação das minhas atividades acadêmicas para cursar o doutorado.

À Professora Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha, minha orientadora, exemplo de profissional, constituindo-se em guia seguro e competente na elaboração desta pesquisa, influenciando de forma intensa a minha formação.

Ao Prof. Almir da Silva Castro, coordenador do Setor de Capacitação Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo acompanhamento sistemático e responsável das atividades no doutorado.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição que me acolheu no doutorado, possibilitando-me crescimento acadêmico e vivência com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela qualidade e pela seriedade com que desenvolve as atividades de pós-graduação no âmbito dessa instituição.

À Base de Pesquisa Discurso & Gramática, pela interlocução com o conhecimento sobre a lingüística e sua abordagem funcionalista, como também pela amizade que singulariza cada um dos seus membros.

À secretária Elizabete, extensão e continuidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, primando sempre por um atendimento profissional aos pós-graduandos.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela competência acadêmica com que fazem a gestão do saber e da pesquisa científica.

À Professora Dra. Maria Alice Tavares, pela credibilidade em mim depositada quando aceitou o meu pedido para ser incluída como aluna especial do doutorado.

Aos membros da Banca de Qualificação – Professor Dr. Mário Eduardo Martelotta e Professor Dr. Luís Sgadari Passeggi – pela análise criteriosa do trabalho e pelas contribuições para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos colegas do doutorado, pelo carinho, pelas conversas, pela troca de experiência, pelo conhecimento humanizado.

Ao amigo Edvaldo Bispo, pela amizade e pelo apoio.

Aos meus pais, que ensinam sempre.

A Camila Vanessa Vidal, com quem compartilhei aprendizagens além da lingüística. Pela idealização gráfica e elaboração computadorizada da apresentação deste trabalho, agradeço.

A Vidal Neto, pela convivência multidiversificada, geradora de aprendizagens infinitas.

À amiga Nubiacara Fernandes, pela amizade, pelo apoio tantas vezes recebido e pelo intercâmbio dos textos.

Ao amigo José da Luz, pelas conversas animadoras e poéticas, pelo apoio

Ao amigo Carlos Magno Fonseca, pela acolhida em Portalegre e pela compreensão diante das ausências.

Aos amigos Valdecy Pontes e Nilson Roberto pelo apoio recebido e pela amizade. Muito obrigada!

À minha amiga tecnológica Rosiana Silva, pelas tantas contribuições no mundo ímpar da informática.

À amiga Rosemere, pelas tentativas de manter o computador funcionando para a elaboração da tese, mesmo quando a memória teimava em não atender aos seus comandos.

Ao amigo Leontino Filho, pela compreensão em ceder o seu horário de aulas para oportunizar as minhas viagens para cursar a disciplina especial no doutorado.

Aos meus amigos, pela minha saúde afetiva.

A linguagem, como um rio, se implica ao movimento do mundo, às vozes da natureza, ao sussurro das plantas conversando e brigando com o vento, à polifonia de vozes, ao jogo de corpos e olhares contemplativos, admirativos, desafiadores. Na linguagem pela linguagem e com a linguagem o homem produz mundos e neles se produz. As palavras nascem do movimento e produzem movimento num determinado tempo, vibram e repercutem num tempo volumoso, chocam-se, desorganizam e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo. (Zaccur, 2000, p. 131)

VIDAL, Rosângela Maria Bessa. **As construções com adverbiais em *-mente***: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 187 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as construções com adverbiais em *-mente*, sob o enfoque do funcionalismo lingüístico contemporâneo, tal como proposto por Givón, Hopper, Thompson, Traugott, Furtado da Cunha, bem como sob a noção cognitivista da linguagem através do suporte da gramática de construção nos moldes de Goldberg e a teoria dos protótipos. A abordagem cognitivo-funcional aqui adotada considera a mudança como fenômeno próprio e inerente às línguas, além de entender o fenômeno lingüístico como resultante do uso efetivo da língua. Outro aspecto a considerar para a realização desta pesquisa é o fato de a formação adjetivo + *-mente* ser um mecanismo de constituição de palavras bastante produtivo, o que gera interesse na descrição lingüística. De forma particular, o objetivo norteador é examinar as construções com adverbiais em *-mente* no contexto da língua em uso, na forma oral e escrita, buscando apreender as múltiplas manifestações de sentido forjadas no uso. Para este fim, lançamos mão de dados provenientes do *Corpus* Discurso & Gramática (Natal). Nos dados encontram-se advérbios terminados em *-mente* que assumem a significação de modo, como previsto nos moldes tradicionais, mas também outras significações, como por exemplo o modalizador em suas diferentes manifestações. Os resultados alcançados demonstram que esse advérbio é uma marca lingüística que carrega em sua constituição o caráter multissêmico e o multifuncional, o que interfere sobremaneira na ordenação dessa categoria, assumindo posição ora pré-verbal, ora pós-verbal. Outro aspecto observado refere-se ao relacionamento do advérbio com o verbo, com destaque para a compatibilidade ou a restrição entre eles, opção que se vincula ao aspecto semântico. Os dados em análise legitimam o uso de diferentes construções com advérbio terminado em *-mente* em diversos gêneros textuais, quais sejam a narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião, tanto na língua oral, quanto na escrita.

Palavras-Chaves: Funcionalismo; gramática de construção; cognição; protótipos; advérbio; ensino de língua portuguesa.

VIDAL, Rosângela Maria Bessa. **As construções com adverbiais em *-mente***: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 187 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009.

ABSTRACT

This research aims at investigating the constructions with adverbials in *-ly*, based on the view of contemporaneous linguistic functionalism, such as proposed by Givón, Hopper, Thompson, Traugott, Furtado da Cunha, as well as the cognitivist notion of language, through construction grammar support upon the patterns of Goldberg and the prototypes theory. The cognitive functional approach adopted here considers the change as a proper and inherent phenomenon of language and understands the linguistic phenomenon as resulting from effective use of language. Another aspect to be considered to the realization of this study is the fact that the formation adjective + *-ly* is a word construction mechanism really productive, which generates interests on linguistic description. In a particular way, our leading objective is to exam the constructions with adverbials in *-ly* in the context of language in use, in its oral and written forms, looking for to apprehend the meaning multiple manifestations forged in the use. Bearing this in mind, we worked with data from the *Corpus Discurso & Gramática* (Natal). There are, in the data, adverbs ended in *-ly* that take the signification of mode, as foreseen in traditional models, but there are also other significations, for instance, the modalizador in its different manifestations. The results show that this adverb is a linguistic mark that carries in its constitution the multissêmico and multifunctional character, which interferes extremely in the ordination of this category, assuming a position sometimes pre-verbal, sometimes post-verbal. Other aspect observed refers to the relationship between the adverb and the verb, with emphasis on the compatibility or restriction between them, option which is related to the semantic aspect. The data in analysis legitimate the use in different constructions with adverb ended in *-ly* in various genres, as follows: personal experience narrative, retold narrative, local description, proceeding account, opinion account, both in oral as in written language.

Key-words: functionalism; construction grammar; cognition; prototypes; adverb; Portuguese language teaching.

VIDAL, Rosângela Maria Bessa. **As construções com adverbiais em *-mente***: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 187 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2009.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo investigar las construcciones con adverbiales en *-mente*, bajo el enfoque del funcionalismo lingüístico contemporáneo, tal como propuesto por Givón, Hopper, Thompson, Traugott, Furtado da Cunha, así como la noción cognitivista de lenguaje a través del soporte de la gramática de construcción desde la perspectiva de Goldberg y la teoría de los prototipos. El abordaje cognitivo funcional aquí adoptado considera la mudanza como fenómeno propio e inherente a las lenguas, además de entender el fenómeno lingüístico como resultante del uso efectivo de la lengua. Otro aspecto a considerar para la realización de esta investigación es el hecho de la formación adjetivo + *-mente* ser un mecanismo de construcción de palabras muy productivo, lo que genera interés en la descripción lingüística. De forma particular, el objetivo orientador es examinar las construcciones con adverbiales en *-mente* en el contexto de la lengua en uso, en la forma oral y escrita, buscando aprehender las muchas manifestaciones de sentido desarrolladas en el uso. Para este fin, lanzamos mano de datos provenientes del Corpus Discurso & Gramática (Natal). En los datos se encuentran adverbios terminados en *-mente* que asumen la significación de modo, como previsto en los moldes tradicionais, además, otras significaciones, como por ejemplo el modalizador en sus diferentes manifestaciones. Los resultados alcanzados demuestran que ese adverbio es una marca lingüística que tiene en su constitución el carácter multisémico y el multifuncional, lo que interfiere mucho en la ordenación de esa categoría, asumiendo posición ora pre-verbal, ora post-verbal. Otro aspecto observado se refiere al relacionamiento del adverbio con el verbo, con énfasis para la compatibilidad o la restricción entre ellos, opción que se vincula al aspecto semántico. Los datos en análisis legitiman el uso de diferentes construcciones con adverbio terminado en *-mente* en diversos géneros textuales, cuales sean la narrativa de experiencia personal, narrativa recontada, descripción de local, relato de procedimiento y relato de opinión, tanto en lengua oral, como en la escrita.

Palabras-clave: funcionalismo; gramática de construcción; cognición; prototipos; adverbio; enseñanza de lengua portuguesa.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 HORIZONTE TEÓRICO	27
1.1. A lingüística e o funcionalismo	28
1.2. A gramaticalização	38
1.3. Considerações sobre linguagem e cognição	45
1.3.1. A gramática de construção: noções relevantes	49
1.3.2 Os protótipos	59
CAPÍTULO 2 ANOTAÇÕES AO PERFIL DO ADVÉRBIO EM –<i>MENTE</i>	71
2.1. Considerações introdutórias	72
2.2. Os advérbios modalizadores em – <i>mente</i>	85
2.3 Aspectos sintáticos dos advérbios	92
2.4. Aspectos semânticos dos advérbios.....	99

CAPÍTULO 3 CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	107
3.1. Comentários preliminares.....	108
3.2. Contextualização do <i>corpus</i>	109
3.3. Os procedimentos metodológicos.....	110
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	112
CAPÍTULO 5 A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA	145
5.1. A conexão ensino de língua portuguesa e a lingüística.....	146
5.2. A questão do livro didático na sala de aula de língua portuguesa.....	152
5.3. Comentários sobre a formação do professor de língua portuguesa.....	156
COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a investigar as características e o funcionamento das construções em que ocorre o advérbio terminado em *-mente*. O interesse por realizar um estudo minucioso desse tema surge, em primeiro plano, pela preocupação do professor-pesquisador com o tratamento que é dispensado pela escola, de uma maneira geral, às classes de palavras e, em particular, à classe dos advérbios. Outro aspecto a considerar é que a combinação adjetivo + *-mente* é um mecanismo de formação de palavras relativamente produtivo, fato esse que gera interesse na descrição lingüística. No discurso escolar dos livros didáticos, genericamente, os itens lexicais são apresentados isoladamente do seu uso efetivo, resguardando uma homogeneidade que não se harmoniza com a materialização da língua nos diversos contextos, postura essa que interfere sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, dificultando o processamento das informações. Nesse sentido, a pesquisa procura discutir essa temática, incluindo-se nesse contexto maior que é o ensino de língua materna.

Dessa forma, um dos eixos que se erguem na estrutura desta pesquisa, de forma substancial, é o fato de a mesma poder constituir-se em um dos instrumentos desencadeadores de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Nessa perspectiva, espera-se que os achados desta pesquisa, voltada para o uso efetivo da linguagem, possam repercutir sobre as práticas com a linguagem em sala de aula, influenciando o professor e o seu fazer pedagógico. Na verdade, o que se vislumbra com a realização desta pesquisa é uma aproximação maior entre a ciência lingüística e o cotidiano escolar no Ensino Fundamental e Médio, na tentativa de oferecer uma alternativa de trabalho para um dos aspectos gramaticais de Língua Portuguesa.

Tendo seu suporte lingüístico conectado ao uso da língua, esta pesquisa enfatiza, em seus objetivos, a necessidade de investigar a constituição heterogênea dos advérbios, com vista a superar a proposta tradicional de classificação exclusivista, concebendo o advérbio como um item lexical que, em virtude da variação e da mudança lingüísticas, gradativamente vai incorporando alterações advindas do seu relacionamento com os demais elementos do texto e dos significados que veiculam num determinado contexto. Essa consideração comunga com a idéia de que a gradação, a indistinção e a sobreposição, aspectos geralmente presentes em análises que elegem como objeto de estudo a língua real em uso, apontam para a descrença na possibilidade de que significados, funções e, conseqüentemente, classes de palavras e níveis lingüísticos possam existir como discretos. Em outras palavras, ocorre freqüentemente que alguns membros de uma dada classe gramatical são mais prototípicos que outros (gradação); os limites entre as categorias não estão claramente definidos (indistinção) e, ainda, um item pode exibir uma configuração similar a outro, passando a pertencer a ambas as categorias, ou seja, tornar-se uma categoria híbrida (sobreposição).

Em sua modelagem inicial, este trabalho pretende desenvolver os objetivos que se seguem. Do ponto de vista geral, a tarefa é investigar as seqüências formadas com [X + advérbio em *-mente*] e sua relação com toda a oração. Num olhar mais específico, a meta é caracterizar o advérbio em *-mente* e seu funcionamento na oração e, ainda, refletir sobre o trabalho pedagógico com a categoria do advérbio, a partir de motivações cognitivo-funcionais.

Mapeados os objetivos da pesquisa, as questões eleitas para nortear a investigação são as seguintes:

- Quais os tipos de construção em que o advérbio em *-mente* pode ocorrer?

- Dependendo do tipo de construção, que tipo de função o advérbio em *–mente* passa a desempenhar?
- Qual a função de advérbio terminado em *–mente* que aparece com maior frequência nos dados?
- Como se distribui o advérbio em *–mente*, considerando as variáveis nível de escolaridade, gêneros textuais e modalidade oral e escrita da língua?
- Como se comporta sintaticamente, em termos de ordenação em relação ao elemento que subcategoriza, a classe adverbial formada de adjetivo + morfema derivacional *–mente*, considerando as motivações cognitivo – funcionais?
- Qual a relação entre a ordenação do advérbio em *–mente* e sua função na oração?
- A estrutura argumental do verbo tem influência sobre a distribuição do advérbio em *–mente*?

Como pesquisa que prima pelo aspecto qualitativo, os dados que subsidiam o trabalho têm sua fonte em textos orais e escritos, em situações legítimas de comunicação, e assim passam pelo processo de rastreamento e de codificação. Para tanto, foi consultado o *corpus* Discurso & Gramática de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). A análise desse *corpus* permite ao pesquisador trabalhar com material de estudo voltado para a face dinâmica da língua, apreendendo o movimento contínuo de sua constituição e, conseqüentemente, a língua em seu estado natural, abrigando as variações e as alterações que se vão incorporando ao longo da história da língua.

De modo geral, o advérbio é apresentado na gramática tradicional como uma classe cujos membros são categorizados uniformemente. Mesmo com a adoção de uma

posição categórica quanto à definição do advérbio, é inegável a seriedade da contribuição da gramática tradicional ao estudo dessa classe, com menção particular à elaboração dos critérios semântico, sintático e morfológico utilizados como referência para identificação do advérbio. No entanto, essa posição vem sendo ampliada pela lingüística, que propõe uma análise pautada no funcionamento discursivo – pragmático, por entender que o advérbio ainda é, em termos tradicionais, uma classe de palavras com uma delimitação imprecisa. A dificuldade da gramática tradicional em explicitar com precisão o grupo de palavras sob o rótulo de advérbio dá-se em razão de essa classe apresentar comportamentos sintáticos e semânticos tão diferenciados que, na verdade, pode abrigar palavras que, segundo algumas análises, poderiam pertencer a outras classes, como por exemplo, a palavra *lá* que, em determinados contextos comporta-se de forma diferente em relação aos critérios tradicionais. Observe, para ilustração, os exemplos de Ilari *et al* (1996, p. 72): 1) Ele tem *lá* seus defeitos. 2) Eu sei *lá* o que isso quer dizer. 3) E assalariado *lá* tem escolha? 4) Isso é *lá* com ele. Os autores atribuem a esses usos do item *lá* a denominação de operadores que sinalizam a distância do enunciador em relação aos fatos apresentados na proposição, evidenciando a idéia de atenuação expressa pelo predicado *sei* ou pela presença da interrogação. Dessa forma, usos de palavras consideradas como advérbios identificando-se com outras funções motivam autores como Givón (2001) a afirmarem que o grande traço do advérbio é a sua heterogeneidade.

Um dos problemas com que se defrontam os autores de gramática, os lingüistas e todos quantos se interessam por questões de linguagem é o de definir o advérbio enquanto uma classe de palavras. Em torno da definição de advérbio, numa análise inicial, obtém-se uma aparente homogeneidade. Essa noção de unidade é referendada pela posição tradicional que, unanimemente, aponta o advérbio como palavra modificadora do verbo. O argumento tradicional fomenta esse papel de modificador verbal, acrescentando que essa

categoria léxica funciona também como modificadora de adjetivo, advérbio ou oração (cf. CUNHA; CINTRA, 1997, p. 529; BECHARA, 1999, p. 287).

No entanto, o repertório constituinte dos advérbios acomoda um significativo número de palavras que não acatam esses critérios, fato esse que põe em questionamento a definição dada, e atesta a face heterogênea do advérbio. Na verdade, a controvérsia em torno da definição do advérbio não é tão recente na literatura, tem raízes mais antigas. A propósito da definição do advérbio, Pottier (1962) já sublinha essa preocupação quando assim se expressa:

Parece que se incluíram nas gramáticas sob a rubrica ‘advérbios’, todas as palavras com as quais não se sabia o que fazer. A sua lista não se fecha nunca e não se lhe dá uma definição integrante. (p. 53)

O dissenso entre a conceituação do advérbio e o comportamento lingüístico de grupos de vocábulos sob a etiqueta dessa classe de palavras suscita entre lingüistas e gramáticos uma discussão produtiva, no entanto, ainda, sem um dado definitivo. Numa rápida incursão sobre a caracterização dessa classe em outras línguas, percebe-se, por exemplo, a afinidade entre advérbio e preposição no francês arcaico, notadamente nas lexias complexas (*par dessus, par dessous*), como também na linguagem coloquial do francês contemporâneo, com formas sendo trabalhadas ora enquanto advérbio, ora como preposição, como mostram os exemplos de Biderman (2001, p. 281).

On ne la plus revu *depuis* (advérbio)

Depuis lê matin elle travaille (preposição)

Essa relação de afinidade entre advérbio e preposição ocorre em razão de a classe adverbial, por sua natureza heterogênea, admitir a inclusão de inúmeras palavras nessa

classe, seja pela diversidade do conteúdo semântico, seja pela similaridade das funções sintáticas por elas exercidas. (cf. BIDERMAN, 2001, p. 280).

Em termos funcionais, outra classe que muito se aproxima do advérbio é o adjetivo. Essa aproximação tem como resultante o uso de adjetivos com valor adverbial, o que revela a fronteira não demarcada nitidamente entre uma e outra classe. Essa tendência pode ser encontrada em inglês, em francês e em português, como afirma Biderman (2001):

Em muitas línguas é comum existir uma zona de superposição do emprego do advérbio e do adjetivo, ou seja: o adjetivo ou o advérbio podem ser usados indiferentemente com o mesmo significado. (p. 286-7).

Essas observações, mesmo de forma preliminar, propiciam uma visão de que a definição do advérbio, tal como proposta pela gramática tradicional e seus representantes, como Bechara, Rocha Lima, entre outros, não alcança todas as ocorrências dessa classe de palavras. Essa diversidade de manifestações lingüísticas rotuladas de advérbios demonstra que os critérios propostos pela gramática tradicional ainda não abrangem todas as propriedades sintáticas, semânticas e discursivas do advérbio.

A trajetória da gramática tradicional para definir o advérbio combina critérios semânticos, sintáticos e morfológicos. Elege o critério semântico a partir da vinculação com a noção de circunstância e de modificação. Expressando esse critério, definições como “Advérbios são palavras modificadoras de verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal” (ROCHA LIMA, 1985, p. 153) exploram o teor nocional. Decorrente desse critério, a NGB trabalha com a classificação de tempo, lugar, entre outros. Nesse caso, o escopo do advérbio é o verbo sobre o qual incide. Sua posição como segmento da estrutura lingüística afeta diretamente o verbo, expressando a

idéia de tempo, lugar, afirmação, dúvida, intensidade, modo, negação, o que na abordagem tradicional, equivale à classificação dessa categoria lingüística.

A abordagem tradicional adota ainda o critério sintático. O que é colocado em evidência é o relacionamento sintático do advérbio com o verbo, o adjetivo ou com outro advérbio. Em outras palavras, mediante o ambiente sintático é possível reconhecer a classe morfossintática.

À luz da abordagem tradicional, outro critério apontado como referência para identificação do advérbio é o morfológico. Para esse critério a palavra chave é **invariabilidade**. Reconhece-se, assim, o advérbio como o vocábulo que não admite flexão.

Ilari *et al* (1996) apresentam e discutem os critérios elencados pela gramática tradicional e, em seguida, comentam a fragilidade desses critérios, explicitando que nem todos os vocábulos ditos advérbios apresentam propriedades que possam ser testadas e conferidas em todos os critérios. Ilari *et al* (1996) assim se referem a esses critérios:

Na prática, o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que aqueles critérios levam a classificações conflitantes; e às dificuldades da aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconseqüente, decorrente em grande parte da tentativa de associar de maneira constante à palavra certas propriedades que se confirmam apenas para algumas de suas ocorrências. (p.69)

Nessa pesquisa, Ilari *et al* (1996) enumeram vocábulos e construções que em eventos de fala não atendem aos critérios postos pela gramática tradicional. Em seus exemplos, explicitam casos em que os vocábulos *assim* e *aqui* adquirem propriedades semânticas e distribucionais que os distanciam de outros advérbios, e assumem a configuração de dêiticos. Esse comportamento pode ser reconhecido, por exemplo, em enunciados como “Recebi aqui meu contracheque” ou “Essa é uma fotografia assim de

documento”. Outro exemplo comentado por Ilari *et al* contempla os “intensificadores” (muito, pouco, bastante etc). Nos eventos focalizados, esses vocábulos comportam-se como pronomes e adjetivos indefinidos, e como tais podem assumir a configuração de um SN, seja em função de objeto direto, seja como um advérbio. Além desses exemplos, os autores mencionam a forma *bastante* gerando ambigüidade entre ser usada como pronome/adjetivo indefinido ou como advérbio. Acrescentam também o seu uso canônico como advérbio (em construções como *Trabalhou bastante*). A observação do funcionamento de itens como *assim*, *aqui* e *bastante* demonstra que os critérios semântico, sintático e morfológico não respondem a todas essas manifestações, seja como dêitico, seja como pronome/adjetivo, evidenciando assim o caráter elástico do advérbio.

Esses breves comentários antecipam que, ao estudar o advérbio, fatos como esses precisam ser explorados.

Para desenvolver essa temática, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. Neste texto introdutório, a direção discursiva concentra-se em apresentar ao leitor o tema e a sua relevância, com discussão prévia acerca do objeto de estudo, com vista a investigar com profundidade o advérbio terminado em *-mente*.

O centro de atenção do primeiro capítulo é o horizonte teórico da pesquisa. Dessa forma, o desdobramento das questões de pesquisa elege inicialmente a discussão sobre algumas das propostas de análise lingüística até então empreendidas, permitindo uma leitura dos estudos feitos no século XIX, como também as mudanças que provocaram novas posturas frente ao fenômeno lingüístico, o que significa outros paradigmas como referência para estudá-lo. Esse breve diálogo com algumas das vertentes da lingüística possibilita compreender o contexto teórico motivador para o surgimento da lingüística funcional, aporte teórico com o qual esta pesquisa trabalha para explanar o seu objeto de estudo. Decorrente dessa opção teórica, esse capítulo aborda também questões como gramaticalização,

protótipos, a gramática de construções, como categorias de análise para tratar da variação, mudança, emergência de termos ou construções sintáticas.

O segundo capítulo focaliza algumas considerações sobre o advérbio. O alvo desse capítulo é apresentar a caracterização da classe adverbial subsidiada pelos critérios semânticos e sintáticos, bem como discutir o perfil do advérbio em *-mente* e sua funcionalidade.

O terceiro capítulo especifica o contexto metodológico da pesquisa. A referência básica para esse capítulo é marcada pela exposição dos procedimentos metodológicos que delimitam a construção [X + advérbio terminado em *-mente*] como objeto de estudo nesta pesquisa. Para capturar esse objeto, o texto foi organizado contemplando algumas considerações preliminares, com ênfase na escolha de *corpus* que contempla o uso real da língua. Em seguida, o alvo é traçar os objetivos da pesquisa, sublinhando a sua formatação vinculada a teor qualitativo.

O quarto capítulo concentra a análise dos dados. A função básica é fazer uma leitura dos dados selecionados no *corpus* D&G, capturando as manifestações das construções [X + advérbio em *-mente*]. Esse capítulo dedica-se aos dados que se constituem referência para a análise proposta neste trabalho, num primeiro momento apresentando-os quantitativamente, para na seqüência propor comentários em torno do viés qualitativo que envolve os achados da pesquisa. Da interação entre o aspecto quantitativo e o qualitativo, surge a interpretação que consolida uma visão do advérbio terminado em *-mente* em princípios pautados na língua em uso, o que colabora para uma melhor compreensão das construções constituídas por [X + advérbio em *-mente*].

O quinto capítulo dá seqüência à pesquisa com a proposta de discutir o inter-relacionamento entre a sala de aula de língua materna e a lingüística funcional enquanto parâmetro explanatório para subsidiar as descrições do fenômeno lingüístico tendo em vista

auxiliar/colaborar /contribuir com as atividades de ensino no contexto escolar. Desse modo, cabe explicitar o elo que se forma entre a teoria lingüística e o fazer do professor, na tentativa de associar o conhecimento produzido em torno do fenômeno lingüístico com as ações em sala de aula de Língua Portuguesa. Esse capítulo deriva da compreensão de que toda descrição lingüística ganha vigor e força quando ressoa no contexto escolar. A perspectiva é cultivar a pesquisa como sendo um elemento provocador de posturas inovadoras que estimulam o professor a repensar o seu trabalho com a linguagem, entendendo a língua viva como o lugar próprio da mudança, como a promotora da interação, a língua que molda a gramática. Por extensão, questões como o uso do livro didático na sala de aula de língua materna e a formação do professor são abordadas ainda nesse capítulo.

O passo imediato é a elaboração da conclusão. A proposta não é um fechamento definitivo, um taxativo veredicto de questões referentes às construções [X +advérbio em *-mente*], mas sim a certeza de que esse é um fenômeno que, ao ser explorado em seu potencial pragmático-discursivo, revela manifestações lingüísticas plurissignificativas. Se a análise traçada no decorrer do trabalho puder ser um contributo para novas posturas no tocante ao trabalho com as construções [X +advérbio em *-mente*], avançando nas discussões referentes ao ensino produtivo de Língua Portuguesa, a pesquisa já se justifica amplamente.

Capítulo 1

HORIZONTE TEÓRICO

Capítulo 1 – HORIZONTE TEÓRICO

1.1. A lingüística e o funcionalismo

A pesquisa lingüística, ao longo da sua trajetória, convive com sucessivos estágios de teorias que buscam explicar as línguas naturais. A tentativa de construir um corpo teórico para responder às mais diversas manifestações da linguagem vem sendo objeto de desejo de muitos estudiosos. No início desse empreendimento, a contribuição de Ferdinand Saussure introduz um período de rupturas com a visão histórico-comparatista que então se desenvolvia no cenário do século XIX de iniciação aos estudos lingüísticos. A marca que caracteriza o andamento da lingüística nesse momento pré-saussuriano é a concepção de língua como produto da história, o comparatismo é a teoria eleita para a prática do método histórico-comparado. Como ferramenta de trabalho operacional, os comparatistas institucionalizam a análise da evolução nas leis fonéticas, e a partir desse procedimento tencionam encontrar relações perante uma entidade idealizada que é a língua-mãe.

A tese da autonomia da linguagem singulariza a história inicial da ciência lingüística. Prevalece a concepção de que a linguagem é um sistema autônomo ou faculdade autônoma. Os estudiosos do movimento pró-autonomia da linguagem elaboram trabalhos vinculados à idéia de que o fenômeno lingüístico deve ser apreendido como algo distante dos usos da língua. Nesses termos, a lingüística seria o exercício, notadamente a partir da visão saussuriana, da língua por ela mesma, ou seja um sistema auto-suficiente, que se basta a si mesmo.

Essa forma de fazer análise lingüística ganha novo impulso e novo contorno teórico, no século XX, com as idéias de Saussure. Domina esse viés teórico a noção de língua

como estrutura. É a instalação da teoria Estruturalista, pensamento que assinala a noção de unidade relativa negativa definida pela diferença como questão nuclear. Dessa forma, pensar a unidade relativa negativa significa entender que uma unidade é o que não são as outras. Pelo método estrutural, a língua é apreendida como um sistema de relações de interdependência. O teste de comutação aparece como um procedimento de trabalho do estruturalista: uma diferença no plano do significante, da expressão implica uma diferença no outro plano, isto é, do significado, do conteúdo. Por essa compreensão, a língua é considerada em sua ordem própria. O corte que se instaura a partir do estruturalismo descarta o tratamento diacrônico e elege o aspecto sincrônico como referência para as análises lingüísticas. A formulação da nova concepção de lingüística motiva a revisão de conceitos epistemológicos até então praticados, uma normalidade no trabalho de caráter científico em que o convívio e o embate teórico acionam ininterruptas mudanças.

No seio do estruturalismo surgem diversas ramificações dessa vertente, o que equivale a falar em estruturalismos. A manifestação dessa pluralidade de enfoques estruturalistas funciona como um elemento motivador para outras maneiras de estudar o fenômeno lingüístico, e, conseqüentemente ser a fonte de uma lingüística vindoura. Em suas múltiplas versões, o estruturalismo congrega pesquisadores que ora aproximam-se da tese básica definida por Saussure, ora se afastam, criando discordâncias e gerando blocos da teoria.

Nesse olhar retrospectivo sobre os movimentos lingüísticos, a visão que se tem de cada abordagem aponta para objetivos bem diferenciados, mas que têm como fator de confluência a compreensão da linguagem humana. Assim, o percurso inicial promove uma teoria preocupada em reconstituir o passado das línguas, sendo a língua compreendida como um produto histórico e, por isso mesmo, à lingüística cabe o papel de resgatar o passado da língua, ou seja, ocorre a explicação do presente pelo passado. Na rota das mudanças de

paradigmas, emergem o estruturalismo e o gerativismo. Para o primeiro modelo, a ênfase recai na linguagem enquanto um sistema sincrônico, sendo entendida como um produto social adquirido. Já para o gerativismo, o cerne da questão é a caracterização da faculdade da linguagem, percebendo a língua como um produto biológico e mental, inato e universal. Esses desdobramentos da lingüística selam um compromisso teórico com a homogeneidade, e não com a diversidade lingüística. Esse cenário marca o avanço da lingüística no século XX e, ao mesmo tempo, prenuncia um campo fértil para a disseminação de teorias diversas vinculadas mais diretamente à diversidade lingüística, seja a gramática gerativa em sua versão minimalista, seja a gramática funcional, a sociolingüística, a psicolingüística.

Na evolução do pensamento lingüístico, observa-se um constante refinamento do escopo e do objeto da lingüística. Em face desse movimento de constituir e reconstituir escopo e objeto, desencadeia-se o estímulo para o surgimento de novas tendências que se contrapõem ao axioma da homogeneidade. Nessa trajetória, o estudo da mudança lingüística atrai muitos pesquisadores, que gradativamente vão ampliando o horizonte de análise lingüística para além do uniforme e do estático.

Na literatura lingüística, Saussure é considerado como o pesquisador que promove a ruptura com o modo histórico-comparativo de fazer lingüística, no entanto essa iniciativa pode ser interpretada como uma continuidade ao projeto de estudo da linguagem vinculado à imanência da língua. Isto porque em sua tese fundamental Saussure subleva a fala e enfatiza a língua como objeto de análise, com destaque para o caráter sincrônico e homogêneo da língua.

Sob o ângulo teórico do estruturalismo saussuriano, desenvolveram-se muitas abordagens de pesquisa que preservaram o ponto forte do pensamento de Saussure, fato esse que leva muitos estudiosos a definirem esse movimento como abordagem plural, múltipla, ganhando a denominação de estruturalismos. Dessa forma, questões como a análise

do sistema como prioridade, língua entendida enquanto forma, rejeição à idéia de substância e adoção da sincronia como instrumento de análise funcionam como aspectos delimitadores para filiação dessas linhas de investigação à lingüística saussuriana. No entanto, mesmo partilhando essas premissas, apresentam alguma diferença, sem perder a compatibilidade com a proposta de Saussure. Entre essas linhas de investigação, inclui-se a Escola de Praga.

A tendência estruturalista de investigar o fenômeno lingüístico é marcada pela opção teórica de não considerar a interação entre o social e o individual. Essa consideração afina-se com a análise saussuriana, vez que a questão axial por ele explorada é a língua entendida como objeto autônomo, sem ser afetada pelas atualizações da prática de linguagem. Assim compreendida, a língua instala-se como objeto exterior ao indivíduo e divorciado do contexto sócio-comunicativo, desconhecendo a influência do falante sobre o ouvinte, e a situação comunicativa. Na interpretação de Lucchesi (2004, p. 30), com “o advento do estruturalismo, a lingüística passa de um enfoque eminentemente histórico e atomístico para uma abordagem que aspira à globalidade da língua enquanto estrutura.”

Na visão saussuriana, a língua corresponde a um sistema. A língua é, por assim dizer, um conjunto de partes que se inter-relacionam, com funcionamento definido a partir de regras, em que as unidades demonstram organização, ou seja, exibem uma estrutura. A análise posta por Saussure define língua como estrutura, comporta a noção de que as regras se dão no plano interno, isso significa a constituição das regras no interior do sistema. Essa consideração teórica permite entender que a língua no ponto de vista estrutural adota o princípio da organização interna como elemento autônomo para descrever e explicar o fenômeno lingüístico, ou seja, é a língua sendo explicada por si própria. Pode-se, assim, dizer que peculiar à abordagem estruturalista é a tendência de análise voltada para as relações internas, estabelecidas dentro do próprio sistema. Dessa forma, a referência básica para

produzir a análise estruturalista é o estudo da língua, ficando a fala excluída do campo de interesse estruturalista.

As primeiras tendências do funcionalismo em lingüística podem ser encontradas em trabalhos como os de Whitney, Von der Gabelentz e Herman Paul, que se dedicaram a estudar o fenômeno lingüístico com base na sincronia e na diacronia, no final do século XIX. Essa associação entre sincronia e diacronia, mesmo considerada em estágio preliminar, é reconhecida pelos neogramáticos como um instrumento necessário para dar conta do fenômeno lingüístico em sua complexidade. É inegável a influência do movimento neogramático para uma postura teórica funcional. O ambiente teórico dos neogramáticos abrigava a mudança lingüística em suas preocupações, reconhecendo que a língua muda no tempo. E essa percepção produziu entre os estudiosos análises rigorosas e vigorosas que, por sua vez, lançaram, mais adiante, o interesse em tomar como matéria de estudo a língua e sua capacidade de expressar funções.

Faraco (2004) assim expressa o seu ponto de vista acerca dos neogramáticos:

Numa breve avaliação dos neogramáticos, é preciso dizer que o rigor metodológico que introduziram no enfrentamento dos problemas de história das línguas teve particular importância no desenvolvimento da lingüística histórica. (p.36)

Ao lado da influência dos neogramáticos, a Escola de Praga foi outro referencial importante para a formulação do conteúdo programático do funcionalismo lingüístico.

A análise lingüística como praticada pela Escola de Praga exerceu influência muito forte para o surgimento da lingüística funcional. O vínculo teórico entre funcionalismo e Escola de Praga se estabelece a partir da consideração de que a língua exerce a função comunicativa e mobiliza estratégias que ultrapassam os limites da sua organização

interna, ou seja, põe em evidência o sistema lingüístico afetado por aspectos pragmático-discursivos. Por esse entendimento, a língua está a serviço da comunicação. Sobre a Escola de Praga, Paveau e Sarfati (2006) assim se pronunciam:

A lingüística oriunda do Círculo de Praga constitui um tipo de revolução epistemológica nos enfoques europeus da língua, nos anos 20: dominada pelas teorias filológicas fundadas na diacronia, representada essencialmente pelos trabalhos dos neogramáticos, a lingüística tcheca às bordas do século XX estava centrada em torno da mudança lingüística e ancorada na dimensão histórica. O Círculo de Praga, sem recusar a fundamentação do enfoque diacrônico, vai estabelecer como central e necessária a dimensão sincrônica. (p. 116)

A lingüística funcional faz parte de um movimento que busca colher as normas de gramática no uso de um falar real, ou seja, a consideração predominante é o uso, o objeto em foco para o trabalho da lingüística corresponde a uma necessidade do uso. Em uma posição divergente em relação à lingüística que prioriza a língua isolada do mundo extralingüístico, o funcionalismo em suas descrições dá relevância à investigação dos processos e mecanismos envolvidos na atividade de linguagem entendida enquanto interação. Dessa forma, a abordagem funcionalista considera como questão básica o exame das condições de produção da diversidade de usos que faz da linguagem um fenômeno heterogêneo. Em outras palavras, o quadro funcionalista apresenta como traço forte a compreensão da língua dotada de equilíbrio instável.

No panorama da Lingüística, o contorno teórico do funcionalismo contemporâneo harmoniza em sua gênese alguns avanços teóricos da gramática formal e assimila contribuições da sociolingüística e da etnografia da comunicação. Com essa caracterização, essa abordagem distancia-se de uma visão imanente da língua; em outras palavras, há uma mudança de orientação conceptual: o foco de atenção passa a ser a língua em relação com o seu meio, com o fator extralingüístico, desconsiderando assim a concepção

de língua como sistema autônomo e estável, objetivo, como componente descontextualizado e externo ao falante, que caracteriza o princípio da imanência, tão próprio do bloco da lingüística formal. Em essência, a perspectiva funcionalista enfatiza o estudo da língua em conexão simultânea com a situação comunicativa. Dessa forma, a atitude investigativa pressupõe a articulação entre os participantes do ato de fala, seus propósitos comunicativos e o contexto discursivo (NICHOLS, 1984).

Na literatura sobre o funcionalismo lingüístico contemporâneo, apreende-se que a noção central do funcionalismo organiza-se em torno da tese segundo a qual a forma da língua reflete o uso real que se faz dela. Para Nichols (1984), funcionalismo em lingüística significa uma oposição à abordagem formal. A análise funcionalista leva em consideração a situação comunicativa para a interpretação do fenômeno lingüístico, enquanto que a formal limita-se ao propósito de descrever a língua, descartando a influência do contexto comunicativo.

O exame do fenômeno lingüístico no referencial funcionalista tem por parâmetro o uso real da língua, e a gramática é interpretada como resultante da interação dos falantes. A interação, por sua vez, promove as condições de elaboração da gramática, que é legitimada pelas rotinas lingüístico-discursivas nos eventos comunicativos. Nesse quadro, a gramática passa a existir como a fixação das estratégias discursivas adotadas pelos falantes no processo de comunicação, no seu percurso para a regularização, em que tomam parte pressões do uso e forças cognitivas. A esse respeito, assim escreve Furtado da Cunha (2007):

Nesse quadro, as análises lingüísticas se baseiam no uso concreto da língua pelos falantes, admitindo que a gramática se molda a partir do uso lingüístico que se dá em situações comunicativas. A gramática é, pois, o resultado da cristalização ou regularização de estratégias discursivas recorrentes, que decorrem de pressões cognitivas e, sobretudo, de pressões de uso. As regularidades observadas no uso

interativo da língua são explicadas com base nas condições discursivas em que se verifica esse uso (p. 116).

No quadro do funcionalismo lingüístico, um aspecto importante a considerar é a noção de gramática emergente. A proposta de gramática emergente está estreitamente ligada a Hopper. Um primeiro mapeamento da noção de gramática emergente surge da concepção de língua como objeto social que se renova pelo uso e pela força do uso. Como funcionalista convicto da crença de que a língua é dinâmica e sensível à mudança, Hopper (1998) trabalha a questão da gramática absorvendo a condição de materializar as constantes mudanças que ocorrem com a língua. Nessa linha de pensar a gramática, é importante considerar que a natureza da linguagem assume a perspectiva da diversidade, deixando de lado uma visão de signo lingüístico entendido como homogêneo e monolítico.

No sentido hopperiano, a gramática emergente expressa “a incompletude essencial de uma língua”, diz-se assim que se trata de “uma estrutura (...) que não está nunca fixa, nunca determinada, mas está constantemente aberta e em fluxo” (HOPPER, 1998, p. 157). Esse esboço do termo ‘emergente’ compromete-se com uma noção de gramática que resulta do discurso, e é constituída pelo discurso numa trajetória contínua. O que conta como elemento fundamental são as construções produzidas na interação face a face, para darem origem à gramática. É a gramática advinda da interação, das relações discursivas, espaço próprio para o processo de renovação da língua. Decorrente desse modo de apreender a gramática, tem-se que as estruturas são negociadas e são dependentes do contexto. Os aspectos culturais e cognitivos funcionam como argumento de peso para essa visão, visto que a experiência do usuário da língua para construir estruturas necessárias a uma comunicação satisfatória é fator considerável para desencadear e fazer evoluir a língua.

Diante de tais pressupostos, investigar a gramática sob o ponto de vista da emergência implica uma adesão à noção de língua enquanto um corpo vivo, susceptível à

mudança, em constante transformação, sempre aberta às novas/antigas formações lingüísticas. Desse modo, a pesquisa nessa perspectiva incorpora, de acordo com Hopper, a idéia de que o sistema da língua não é completo, nem homogêneo, ao contrário esse sistema tem como propriedade fundamental a capacidade de adaptar-se aos novos usos presentes no discurso, e é o discurso que vai produzir a gramática. Assim sendo, a estrutura é entendida como provisória e negociável, em movimento contínuo. Como já foi dito, a gramática é dependente do contexto, ou seja, não é autônoma, o que significa rejeitar uma preocupação com uma codificação fechada e definitiva.

O espaço teórico do funcionalismo lingüístico não se isola de outros campos do conhecimento. Um bom exemplo é a aproximação da lingüística funcional com a proposta do cognitivismo, recebendo a denominação de lingüística cognitivo-funcional. Intrínsecas ao perfil cognitivo-funcional são questões como interesse em estudar a língua em uso, análise envolvendo o discurso, explicação das estruturas lingüísticas a partir do seu funcionamento.

O desenvolvimento da lingüística cognitiva é relativamente recente, com instalação nos anos de 1970, sendo enfatizada na década de 1980. O surgimento dessa nova área de estudos lingüísticos dá-se no interior da tradição formalista. O desenvolvimento de análises que apresentam como suporte a concepção cognitivista da linguagem pode ser encontrado em trabalhos clássicos como os de Fillmore e de Lakoff (FILLMORE,1977; LAKOFF, 1977) ou ainda em textos mais contemporâneos como os de Jackendoff (1992), Talmy (1988), Lakoff (1987), Fillmore (1985).

A ligação do funcionalismo com a lingüística cognitiva dá-se em razão de afinidades teóricas realçadas por questões como a experiência, percepção e conceptualização do mundo, que envolvem aspectos cognitivos. Esse modo de olhar o fenômeno lingüístico considera como básico o entrelaçamento entre conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo. O funcionalismo lingüístico contemporâneo, como outras linhas de análise, acata a

base cognitivo-funcional por ter em seu núcleo de discussão teórica o interesse em estudar a natureza da linguagem a partir da língua em uso, considerando como objeto de análise o texto. Outros aspectos que funcionam como elementos convergentes para a ligação entre essas abordagens ocorrem pelo movimento incessante da língua de adaptar-se ao contexto comunicativo mediante as intenções do falante, o que implica dizer que a língua está em contínuo movimento.

Compatível com as noções que expressam a virtualidade da escola funcionalista, a base cognitivo-funcional passa a integrar a pesquisa que investiga a natureza da linguagem como um fenômeno que está continuamente a se renovar, em interface com os processos mentais e com os aspectos de ordem cultural. O conjunto desses princípios teóricos enfatiza que a “linguagem, longe de ser um conhecimento fechado, (...), constitui o reflexo de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos (WILSON; MARTELOTTA, 2008, p. 77).

Para delinear um perfil da lingüística cognitivo-funcional, cabe citar a contribuição de Ronald Langacker (1987), George Lakoff (1987), pesquisadores que foram adeptos do gerativismo, como também o trabalho de psicolingüistas como Michael Tomasello (1999) e John Taylor (1995). Com uma existência ainda muito recente, a lingüística cognitivo-funcional apresenta a proposta de integrar em suas análises os dados sociais e cognitivos. Em outras palavras, o que se pleiteia é uma formulação do fenômeno lingüístico considerando os usos que são efetivados pelos falantes na interação, como também a questão cognitiva na construção do significado.

Tomasello (1999) explicita a articulação entre a lingüística funcional e a cognitiva ressaltando que a lingüística, para produzir uma descrição satisfatória, necessita buscar junto à cognição subsídios para explicar questões como compreensão, processamento e

aquisição da linguagem. A explanação cognitivo-funcional surge principalmente do entendimento de que “cada entidade lingüística é definida com relação à função a que serve no processo real de comunicação lingüística” (TOMASELLO, 1999, p. 1). Sob a perspectiva cognitivo-funcional, o fenômeno lingüístico passa a ser analisado considerando o uso como elemento norteador das investigações, isto é, a pesquisa tem o uso lingüístico como base e apoio.

Mediante os pressupostos aqui discutidos, o funcionalismo lingüístico contemporâneo surge como perspectiva de análise que procura dar conta das demandas do uso da língua em um processo que está sempre em elaboração, não está nunca acabado. Um conceito fundamental para a compreensão da permanente mudança da língua é o de gramaticalização, tema a ser abordado adiante.

1.2. A gramaticalização

Grande parte das pesquisas na área de lingüística sublinha o interesse em esclarecer a natureza da gramática das línguas humanas. Para alcançar essa meta, o rumo desse empreendimento tem se dirigido para a noção da gramaticalização. A discussão acerca do fenômeno da gramaticalização já integra a teoria lingüística desde os ensaios filosóficos de franceses e ingleses quando discorrem sobre a complexidade gramatical e sobre o vocabulário abstrato como resultativos de lexemas concretos.

Para Bybee (2003, p.145), o fenômeno da gramaticalização permite à gramática o seu processo de criação. Essa compreensão é decorrente de postulados que defendem a gramática como um sistema maleável, sensível à mudança, e ainda, agora e sempre, impulsionado pelos mais diversos usos lingüísticos. Acrescido a esse postulado,

Bybee atesta o caráter da unidirecionalidade da gramaticalização, e explica que por esse processo alguns itens lexicais, em razão do uso que se manifesta em determinados contextos, deixam de exercer a sua função-padrão e passam a desempenhar novos papéis gramaticais, de forma progressiva.

Sobre a unidirecionalidade, Furtado da Cunha; Costa; Cezário (2003, p. 54) lembram que muitos funcionalistas entendem, do ponto de vista semântico, que a gramaticalização ocorre na passagem do concreto para o abstrato. Na explanação, citam a escala espaço > (tempo) > texto proposta por Traugott e Heine (1991), “para representar o processo de abstratização gradativa no percurso de gramaticalização dos elementos lingüísticos”. (p. 54)

Para Bybee, a gramaticalização é um universal lingüístico, que se dá em todas as línguas, e não apenas em línguas individuais. Essa consideração antevê universais cognitivos e de uso promotores das mudanças através das línguas. Por essa explanação, evidencia-se o entrelaçamento entre o sistema gramatical e o funcionamento discursivo. Como resultado dessa interação, emergem as formas gramaticais que eram fixas, sofreram mudanças e voltaram a ser fixas, é o vir-a-ser, deixar de ser e voltar a ser. Percebe-se, assim, um *continuum*, em que ocorre uma correlação de forças internas e externas, em que o processo de gramaticalização surge como fator de equilíbrio. Nas palavras de Bybee (2003, p. 146), a gramaticalização pode assim ser definida: “(...) processo pelo qual um item lexical ou uma sucessão de itens se torna um morfema gramatical, mudando sua distribuição e função no processo”.

Na reconstituição histórica do processo de gramaticalização, a primeira referência a esse fenômeno é atribuída a Meillet, embora muitos outros trabalhos anteriores sejam registrados, seja de filósofos como Condillac e Rousseau, seja de lingüistas como

Boop, Schlegel, Humboldt, Gabelentz e Whitney. Como se pode perceber, não se trata evidentemente de um fenômeno novo na história da lingüística.

Ultrapassando os limites de uma lingüística marcada pelo viés rigorosamente sincrônico, Meillet incorpora o social como referente para proceder à análise lingüística. Essa intervenção toma forma própria a partir da formulação de que o surgimento de novas formas gramaticais ocorre em razão da atribuição de estatuto gramatical a uma palavra outrora autônoma. As conclusões de Meillet acerca desse procedimento permitem pensar a evolução dos itens lingüísticos em um movimento que se estabelece a partir de uma unidade-fonte em que a fonte era representada por uma palavra lexical, com a existência de um *continuum* a marcar a transição.

Das proposições introdutórias de Meillet até o contexto atual da lingüística, o fenômeno da gramaticalização vem passando por sucessivos estágios. Pode-se por assim dizer que o período do estruturalismo e do gerativismo não estimulou o estudo sobre a gramaticalização, registrando-se um nível baixo de interesse por esse fenômeno, em virtude de a atenção desses movimentos lingüísticos centralizarem-se apenas no aspecto sincrônico da língua. Esse momento de refluxo só passa a ser alterado com a intervenção de Givón, ao propor a inclusão da pragmática e da tipologia, na década de 1970, como suportes para a análise lingüística. Nesse contexto de revivescência do fenômeno da gramaticalização e efervescência da lingüística, cabe sublinhar o tema apontado por Givón: “A morfologia de hoje é a sintaxe de ontem”. Para exemplificar esse processo, Givón demonstrou, com base em línguas africanas, como formas verbais que hoje são compostas de radicais mais afixos têm origem em arranjos de pronomes mais verbos independentes. Assim, as reflexões lingüísticas na década de 1970 passam a ser explicadas e exploradas a partir da pragmática, sendo esse componente entendido como prioritário em relação à gramática. Essa atitude teórica institui e dá vigor à análise da estrutura lingüística comprometida com as necessidades discursivas.

O novo matiz teórico que se vai instalando, o modelo funcionalista de Givón, favorece o desenvolvimento do estudo da gramaticalização. Por esse fenômeno ocorre a criação da gramática, e explica-se ainda a questão da mudança lingüística, evidenciando-se a maleabilidade da estrutura lingüística. O modelo clássico de Meillet vê-se constantemente ampliado, e vem se constituindo como objeto de várias pesquisas, com contribuição significativa de teóricos funcionalistas, como Heine, Hopper e Traugott, Martelotta, Bybee, Furtado da Cunha, Rios de Oliveira entre outros.

A direção dos estudos sobre gramaticalização, por volta de 1970/1980, assume a rubrica da mudança morfossintática, movidos pela compreensão de língua como produto histórico, com prioridade para análise das forças históricas responsáveis pela estrutura atual, como também pelas descobertas em gramaticalização que se revestem de maior poder explicativo em relação às descobertas vinculadas à análise sincrônica, e ainda pela questão da unidirecionalidade das categorias gramaticais, marcada pelo movimento de significados concretos/lexicais para significados abstratos/gramaticais (cf. Heine, 2003).

A pesquisa sobre gramaticalização, como indica Heine (2003, p. 577), segue uma trajetória de orientação bem diversificada. Para Traugott (1980), o fenômeno da gramaticalização aponta alternativa nova para abordar a mudança semântica. Bybee (1985), por sua vez, apreende esse fenômeno como um modo para elaborar a descrição e explicação da estrutura de categorias gramaticais translingüísticamente. Outra proposta de estudo é a de Hopper (1987), que, em essência, trata gramática e gramaticalização como (quase) sinônimos; nesse sentido, gramaticalização vincula-se às estratégias recorrentes no uso para a construção dos discursos. Heine (2003) considera a gramática como efeito da conexão entre conceitualização e comunicação. Além disso, acredita ser a gramaticalização um instrumento motivador da reconstrução de algumas das bases extralingüísticas de gramática.

No decorrer da trajetória da gramaticalização em busca de afirmação enquanto paradigma teórico-metodológico, cabe citar os estudos de Hopper e Traugott (1993) que, inicialmente, definiam esse processo a partir de uma perspectiva histórica e de uma mais sincrônica, sem determinar uma separação estanque entre as duas. Nessa mesma discussão, Burridge (1996) e Lichtenberk (1991) crêem que a direção panocrônica firma a relação contínua entre o sistema lingüístico e o uso, como também assegura o viés histórico como elemento importante para a compreensão da gramática sincrônica. Para explicar a visão diacrônica desse fenômeno, Givón (1990) desenvolve a idéia de que uma determinada construção pode obter a sua fixação ou a sua regularização mediante as reivindicações do uso. Corroborando esse ponto de vista o uso dos verbos seriais por ele analisado, em que fica evidenciado que orações independentes finitas podem atingir uma gramaticalização plena, após transitar de estágio a estágio. Traugott (2003, p. 599), fazendo eco com as posições de Harris e Campbell (1995) declara: “(...) gramaticalização constitui meramente a história e o desenvolvimento futuro da gramática.”

Dentro dessa ordem de idéias, o argumento básico em que se ajusta a abordagem da gramaticalização é a conexão direta com a mudança lingüística. Pelo fenômeno da gramaticalização, formas inovadoras passam a exercer novas funções na língua, competindo com outras formas que já exerciam essas funções. A gramaticalização é o resultado desse movimento, vez que é através de processo como esse que se observa o embate e a convivência de formas novas e velhas, sem necessariamente significar a exclusão destas últimas, ou seja, caracterizando o equilíbrio instável da língua. Em outros termos, determinada pelo uso discursivo, a gramaticalização, como explicam Traugott e Heine (1991), exhibe a tensão entre a expressão lexical, relativamente livre de restrições, e a codificação morfossintática, mais susceptível a restrições, fato esse que enfatiza a indeterminação relativa da língua e a vaguidade de suas categorias, o que assinala uma interdependência entre o mais

fixo e o menos fixo na língua. Em linhas gerais, como bem afirma Traugott (2003, p. 626), “(...) o fenômeno da gramaticalização é essencialmente gradiente e variável”.

A propósito da caracterização da gramaticalização, é necessário enfatizar que o desenvolvimento do processo pode implicar, por um lado, em perda da complexidade semântica, de liberdade sintática e de substância fonética, e por outro, ganho em significação morfossintática. Para ilustrar, atente o leitor para o caso do verbo inglês *to go*, explicitado por Bybee (2003), em que a forma *going to* transforma-se em *gonna* no discurso falado, e passa a funcionar como marcador de futuro. Como se pode observar, esse desenvolvimento focaliza uma redução fonética. Além de sofrer essa alteração, a autora explicita também a mudança de significado, com a migração de específicos/concretos para generalizados e mais abstratos, em contextos diferenciados, como exemplificado: 1) *We are going to Windsor to see the king.* 2) *We are going to get married in June.* 3) *These trees are going to lose their leaves.* Bybee (2003, p. 147) comenta que em 1) apreende-se o sentido de movimento da forma *going to*, enquanto que em 2) prevalece o significado de intenção, e em 3) *going to* expressa o sentido de futuro. A autora evidencia que o sentido dessa forma no exemplo 1) corresponde à interpretação disponível no inglês antigo. Em 2) e 3) ocorre a manifestação de um significado adicional, uso freqüente no inglês moderno.

A autora enumera ainda a questão da freqüência de uso como definidora do quadro de gramaticalização. Argumenta que o aumento da freqüência de uso vai permitir a regularização de um novo significado, em contextos que até então só realizava o primeiro significado. A elasticidade desse sentido primeiro pode ser verificada nos exemplos 2) e 3). O sentido básico 1) refere-se a movimento, com sujeitos volitivos e animados. Em 2) e 3), ocorre a mudança: 2) veicula uma intenção, e 3) expressa a idéia de futuro. Esses novos sentidos implicam sujeitos e verbos marcados por traços diferentes em relação a 1), e

encaminham-se para a gramaticalização em razão de tornarem-se uma prática discursiva constante em textos.

Por último, Bybee apresenta como marca desse processo a mudança gradativa, com ocorrência de variação em forma e função. Para exemplificar, a autora retoma o caso de *be going to* e *gonna*, enfatizando a variação na forma. Para a variação em função, lista os exemplos que expressam “movimento”, “intenção” e “futuro”.

A mudança lingüística incorpora a gramaticalização. O entendimento é que nesse processo de mudança o item perde de forma gradativa a liberdade sintática que lhe é peculiar e característica, ao passo que o seu escopo admite a passagem do nível sintático para o morfológico.

Hoje um dos papéis exercidos pelo item *-mente* é ser um sufixo formador de advérbio. Nem sempre o seu perfil funcional foi esse. Resgatando diacronicamente a trajetória desse item, com base em Mattoso Câmara (1986), Hopper e Traugott (1993), tem-se que esse item em sua forma original é um nome substantivo. Esse uso estava presente no latim vulgar, ou seja, um estágio bem distante do momento atual da língua. No latim vulgar, o substantivo *mente* era largamente empregado com o valor proposicional de “o modo”, “a maneira”. Na estrutura sintática, a forma *mente* aparecia como núcleo do sintagma determinado por adjetivo.

Sobre essa construção, Mattoso Câmara (1986) explicita que, no latim vulgar, o uso de *mens (mente)* era conjugado com o adjetivo que se queria adverbializar, sendo esse procedimento adotado para produzir advérbios a partir de adjetivos. Nessa construção, a posição do adjetivo é anteposta a *mente*, apresenta-se com tema em -o, e realiza sua concordância em gênero com *mente*, modo (*Harmoniosamente, maravilhosamente*).

Para Lopes (inédito), a leitura que se pode fazer, em termos de tendência, é que o nome “mens” - no latim - assumia a posição posposta em relação ao adjetivo, e não o

oposto. Em conseqüência, o que se torna habitual é o uso contínuo de adjetivo + *-mente*, opção lingüística organizada como única unidade de processamento que ganha domínio próprio e se instala para expressar modo. A autora também comenta que, ao originar a seqüência adverbial, obtém-se um caso único de morfologização, vez que ocorre “passagem da construção sintática pela composição até a formação sufixal”. (Meyer – Lübke *apud* Lopes, inédito).

Esse processo, marcado pela passagem de *mente* de substantivo a sufixo, exemplifica um caso de gramaticalização. Nessa trajetória, observa-se que o item lexical *mente* atinge nível máximo de gramaticalização ao tornar-se um morfema derivacional.

As reflexões apresentadas no decorrer deste capítulo permitem um entendimento da gramaticalização como um processo de elaboração contínua da língua, em que as formas lingüísticas sofrem mudanças que interferem nas suas propriedades funcionais, semânticas e morfológicas. A literatura aqui consultada entende a gramaticalização como parâmetro explicativo dos processos de mudança lingüística, e essa tendência de estudo ganha espaço entre os pesquisadores funcionalistas, sendo bastante discutida e ampliada em seu conteúdo programático.

A opção pela gramaticalização como referencial teórico ocorre em razão de esta pesquisa enfatizar uma abordagem que evidencie a flexibilidade dos significados e das formas lingüísticas.

1.3. Considerações sobre linguagem e cognição.

A capacidade de conceptualização e simbolização ocupa uma posição axial nas reflexões sobre o fenômeno lingüístico. Essa visão captura em sua essência os gestos e os atos de significação como elementos que singularizam as relações interativas entre as pessoas. Essas aptidões no campo da linguagem tomam forma nas funções semiológica e interativa. É a função semiológica a responsável pela simbolização dos pensamentos através de sons, gestos ou escrita. À função interativa, por seu turno, cabem os aspectos que dizem respeito à comunicação, expressividade, manipulação e comunhão social (cf. LANGACKER, 1998).

A maneira de descrever e analisar o fenômeno lingüístico engloba, necessariamente, decisões no tocante a essas funções da linguagem, entendendo-as como essenciais ou como complementares. A escolha pelo caráter essencial dessas funções delimita o domínio das abordagens funcionalistas em relação à tradição formalista.

A orientação teórica assim assumida compreende a estrutura lingüística como um fenômeno cuja análise apreende habilidades e sistemas mais básicos, como a percepção, a atenção e a categorização. A observação desses elementos constitutivos, como integrantes que não podem dissociar-se na análise, possibilita pensar a linguagem para além do domínio da lógica. Diferente da perspectiva de língua enquanto instrumento circunscrito à homogeneidade do código lingüístico, a visão da abordagem funcional acolhe as múltiplas manifestações advindas do uso, e considera os processos mentais que são desencadeados para produzir sentido. Essa ótica reconhece a face cognitiva que envolve a abordagem funcionalista.

O diálogo entre linguagem e cognição resulta em uma compreensão da linguagem como um componente não-autônomo da mente, isto é, vinculado às manifestações de capacidades cognitivas gerais da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamentos e de experiência cultural, social e individual. Destarte, a linguagem, tanto na visão cognitivista quanto na abordagem funcional, fundamenta-se na

integração entre conhecimento lingüístico e não-lingüístico. De acordo com essa reflexão, as estruturas lingüísticas não se submetem a explicações calcadas tão somente em aspectos formais. Essa consideração antecipa uma análise alicerçada em argumentos que privilegiam tanto os processos de pensamento subjacentes ao emprego das estruturas lingüísticas, como a sua adequação aos contextos reais em que ocorre a produção dessas estruturas.

A linguagem é, assim, uma atitude de cognição. Pensar cognitivamente a linguagem implica questões básicas como a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, além da capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adaptada a esses dados. Instanciado nesse aspecto fundacional, o fenômeno lingüístico supera os limites de uma análise meramente formal. Inerente e própria à linguagem é a significação, e para a formulação desse significado a referência é a inclusão do ambiente cultural em que o ser humano convive. Entrelaça-se, dessa maneira, linguagem, pensamento e experiência.

Como as discussões precedentes anunciam, a linguagem não é um bloco isolado, não é um conhecimento que funciona exclusivamente associado ao aparato formal. Em posição contrária, a linguagem agrega conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo, e em decorrência desse pressuposto dá-se o envolvimento de diferentes planos cognitivos para a compreensão da linguagem.

A linguagem sob o enfoque da cognição personaliza a tendência de atribuir ao significado um papel de grande relevância. A significação, no eixo linguagem-cognição, ocorre mediante a condição de que as manifestações lingüísticas têm seus significados elaborados no contexto. Esse fato deixa evidente que os conceitos são formulados a partir de padrões criados culturalmente. Langacker pontua que “a questão mais fundamental numa teoria lingüística é a natureza do significado e como lidar com ele” (1987, p. 5).

Encarada pela proposição cognitivista, a linguagem exerce as suas funções levando em consideração a relevância do contexto nos processos de significação e o aspecto da cognição humana. Nesse plano teórico, a compreensão dos processos de significação dá-se enquanto resultante de processos complexos de associação entre domínios do conhecimento.

Como evidenciada ao longo desta seção, a linguagem na dimensão cognitiva leva em conta um teor explicativo em que os usuários da língua ocupam o lugar central no processo de construção do significado. Em outras palavras, o falante e o ouvinte evoluem do papel passivo para a atuação ativa, de um percurso em que esses atores dos eventos comunicativos simplesmente manipulam as regras já previamente estabelecidas para a posição de produtor de significados conectados em interações efetivadas com interlocutores reais.

Falar na relação entre linguagem e cognição implica uma incursão sobre os desenvolvimentos teóricos que a lingüística cognitiva tem apresentado recentemente. Na gênese da lingüística cognitiva, sobressaem-se três argumentos fundamentais. O primeiro afirma a linguagem como capacidade não-autônoma. O segundo diz que gramática é conceitualização, e, por fim, o terceiro anuncia que o conhecimento da língua surge do uso. Consideradas na totalidade, essas reflexões acerca da perspectiva cognitiva expressam que o estudo da língua não ocorre de maneira autônoma e isolada, ao contrário dá-se de maneira profundamente interativa com o meio. É dessa relação interativa o surgimento do entrelaçamento entre cognição e linguagem. É igualmente importante o reconhecimento de que a linguagem humana não existe independentemente do contexto sócio-cultural.

É a lingüística cognitiva a abordagem que legitima a capacidade para a linguagem fundamentada em capacidades cognitivas gerais. Como posto, esse propósito teórico ratifica a idéia de que a linguagem é parte integrante da cognição, e com tal condição, tem sua base nos processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais. Além desses fundamentos, as análises de cunho cognitivista partem de processos reais de comunicação

lingüística ancorados nos conceitos de conceptualização, categorização, processamento mental, interação e experiência individual, social e cultural.

Esse quadro esboça um perfil da linguagem, principalmente quando entendida como categorização, como sendo um instrumento para interpretar e construir o mundo, como também para organizar conhecimentos vinculados às necessidades, interesses e experiências dos indivíduos e das culturas. Quer isso dizer que a linguagem não desempenha o papel de mero espectador diante dos fatos, bem ao contrário, a posição é marcadamente de intervenção, de agir para fazer. Dessa maneira, ganha importância a questão da indissociabilidade entre conhecimento lingüístico e conhecimento extralingüístico (enciclopédico).

As estratégias da pesquisa cognitivista são bastante amplas. Particularmente, estudar a linguagem na ótica cognitivista implica um interesse voltado à categorização do mundo, e essa explicação encontra suporte nos termos semânticos e funcionais.

1.3.1. A Gramática de Construção: noções relevantes

A opção por estudar a língua em uso direciona uma visão que associa léxico e gramática. Numa palavra, a marca por excelência dessa perspectiva é a inter-relação forma e função, o que na linguagem de Goldberg (1995) traduz-se com o termo “construção”. Goldberg assinala que, para conceituar construção, a referência básica a considerar são as correspondências entre forma e significado que se apresentam sem relação de dependência com verbos particulares. Assim entendida, a idéia expressa por Goldberg é que as construções concentram em seu interior a significação, sem contar com as palavras efetivamente dispostas nelas. Interessa, nesses termos, a visão do todo, dos constituintes simultaneamente, sem ser tomados individualmente.

Para delinear o perfil histórico da categoria construção em lingüística, Goldberg pontua a posição dos gramáticos tradicionais e da lingüística chomskyana. Na visão dos primeiros, a tendência é o estudo da construção ser instituído e direcionado para construções particulares, entendidas como orações simples, como em “Pedro comprou um livro para Marina”. Na lingüística chomskyana, especialmente na gramática transformacional em sua versão inicial (1957/1965), a noção de construção é interpretada a partir da conservação de sua função central, regras peculiares de construção e restrições à existência da norma. Essa forma de conceber construção retoma o empreendimento gerativo que aborda o fenômeno lingüístico a partir de um componente sintático e dois componentes interpretativos, o semântico e o fonológico. Próprio do componente sintático, o subcomponente de base origina as estruturas profundas (EP) e as estruturas superficiais (ES). A base reúne as regras de reescritura e um léxico. As regras de reescritura ou componente categorial fazem surgir as estruturas em árvores contendo os símbolos da categoria sem preenchimento dos nós terminais. Ao léxico, cabe a tarefa de inserir itens lexicais aos nós terminais da árvore. Com a noção do componente sintático como centro da gramática, a abordagem gerativa evidencia a criatividade lingüística, aparentemente sem se submeter à descrição normativa da língua. Sumariamente, é com base nesse quadro que se tem a idéia de construção na lingüística chomskyana.

Em seu comentário, Goldberg sublinha que a construção como concebida pela abordagem tradicional e gerativa passa a ser questionada em sua gênese, e críticas contribuem para modificar esse princípio pré-teórico. Seguindo essa ordem de idéias, o *locus* das construções sintáticas passa a se configurar na interação de princípios gerais, em que a compreensão da língua é proposta de um ponto de vista mais amplo e tem por referência estruturas (no sentido cognitivista/construcional) que se apresentam como ponto de apoio para o entendimento e processamento das expressões lingüísticas. Esses princípios gerais é que

passam a direcionar as generalizações sobre os padrões, reconhecendo-se que a língua, em sua diversidade, conta com elementos que co-operam entre si para originar as expressões lingüísticas, com o entrelaçamento das dimensões sintática, semântica, morfológica, pragmática, fonológica, prosódica e discursiva, e com o reconhecimento da língua como uma rede de relações entre conhecimento de mundo e percepções de natureza sensório-motoras

O estudo sobre construções vem sendo empreendido por um significativo número de lingüistas. Envolvidos no projeto da gramática de construção, Fillmore e Kay (1993), Fillmore, Kay e O'Connor (1988) e Lakoff (1987) exploraram a noção básica de gramática de construção, assinalando que construções tradicionais – isto é, as que apresentam correspondência entre forma/significado – representam as unidades básicas da língua.

Construção gramatical é definida por Langacker (1987, p. 409) como a agregação dos pólos sintático e semântico de dois ou mais elementos lingüísticos para a formação de uma expressão compósita. Nessa formulação, o autor sublinha a natureza simbólica de grande parte dos componentes, da integração dos dois pólos, e até da estrutura compósita resultante dessa agregação.

Para referendar essa formulação, o autor toma como dado uma forma esquemática do inglês denominada de Sintagma Preposicional. Essa construção pode ser conhecida a partir da seqüência P + N (preposição mais um nome), ou ainda pela forma P + Pro (preposição mais um pronome), em que ocorre a substituição do nome pelo pronome. Essa seqüência pode se realizar como *beside* (junto a) + N, ou ainda como *beside* + Pro. A ocorrência de *beside me* (junto a mim) ou *beside her* (junto a ela) é apreendido por Langacker como um subesquema da forma mais fundamental (P + N).

Consoante o exposto, a construção gramatical é entendida como um conjunto de categorias complexas com representação em uma rede esquemática. O falante, nesse processo, revela conhecimento do esquema e dos subesquemas, e é essa soma de

conhecimentos que lhe permite instituir relações com as demais formas que passam a efetivar relações com a rede esquemática. Em sintonia com essa perspectiva, a língua é uma rede de esquemas inter-relacionados que permitem ao falante o surgimento de outras redes. A mente, por sua vez, concentraria um elenco de esquemas inter-relacionados que seriam acionados pelo falante para formar outras relações, com o propósito de entender eventos e novas estruturas lingüísticas.

Outro trabalho na área de construções gramaticais é o de Fillmore (1990). A contribuição desse lingüista toma forma com a idéia de que a gramática remete ao aparato formal de que dispõe o falante para o processo de produção e compreensão dos instrumentos lingüísticos em seu idioma. Essa concepção de gramática focada na análise de partes que se combinam equivale ao que o autor denomina de construção. Esse entendimento permite dizer que construções gramaticais referem-se à organização de palavras agrupadas em sintagmas, sintagmas menores encaixados em sintagmas maiores, e assim por diante. Essa metodologia para descrever as construções adota essencialmente informações acerca da forma lingüística (informação sintática), como também informação pertinente ao sentido (informação semântica). Junto a essas informações, as descrições podem ter ainda como suporte as lexicais e as pragmáticas, o que resulta em análises que consideram o uso efetivo das palavras.

Uma característica comum ao trabalho de Langacker e de Fillmore é a tendência de evidenciar os aspectos morfológicos para tratar das construções gramaticais. A proposta de Goldberg (1995), confrontada com a desses autores, possibilita uma noção mais ampla sobre construções. Isto se dá em razão da consideração pela autora dos pólos sintático e semântico que, além de serem concebidos de maneira relacionada, também são associados paralelamente aos padrões de experiência humana, às construções próprias do uso da língua e às relações efetivadas entre construções, o que proporciona uma cadeia articulada das relações que são estabelecidas.

A proposta de Gramática de Construções de Goldberg (1995) tem por referência a descrição de sentenças simples e básicas do inglês. O eixo principal da proposta tem lugar na afirmação de que sentenças básicas são instâncias de construções – pareamentos forma-significado – que existem independentemente das palavras que compõem a oração. Dito de outra forma, Goldberg deixa claro que o significado das construções independe das palavras que as constituem.

Enquanto explanação teórica de base cognitivista, a gramática de construção elege a competência do falante e sua natureza como aspecto relevante para estudo. Assim sendo, as análises priorizam estruturas lingüísticas integradas com processos cognitivos, o que resulta em um paradigma centrado no ser humano. Essa noção cognitivista aproxima linguagem e experiência humana. Por esse prisma, a codificação lingüística da oração reflete cenas da experiência, como seja alguém transferindo algo a alguém, alguém fazendo algo mover-se, alguém modificando o estado de algo, algo se movendo, alguém experienciando algo, entre tantas outras cenas próprias de ações praticadas por seres humanos.

Goldberg (1995), em sua explanação, apresenta construções do inglês agrupadas em cinco tipos, quais sejam bitransitiva, movimento causado, resultativa, movimento intransitivo e conativa. Essa classificação surge como conseqüência do princípio que define a parceria entre a construção e os itens que a constituem. Como se vê, a noção de construção goldberguiana prioriza a combinação do par forma/significado.

A estrutura composta por X causa Y receber Z caracteriza a construção definida como bitransitiva. Nessa constituição tem-se a seqüência **sujeito Verbo objeto 1 e objeto 2**, como exemplifica Goldberg (1995, p. 3): em uma oração como *Pat faxed Bill the letter*, o item *Pat* funciona como sujeito, *Bill* é o objeto 1, e *letter* é o objeto 2. A leitura proposta nessa estruturação permite firmar a relação < alguém > fazendo com que < alguém > receba < algo >, um processo vivido fisicamente. Esse tipo de formulação

estende-se a todas as línguas marcadas pela relação de transferência, ou seja, instaura o caráter universal da construção.

Organizadas sob esse padrão, essas orações trazem como referência um sintagma que designa o destinatário. Observa-se, assim, o entrecruzamento entre os pólos semântico e sintático, como formulado por Goldberg (1995). Dito de outra forma, no pólo semântico a relação estabelecida pelo predicado causar/receber implica a existência de < agente >, < recipiente > e < paciente >; no outro pólo, o sintático, essa relação dá-se com o uso dos verbo *fax*, o que acarreta para a construção a presença de sujeito, representado por *Pat*; do objeto 1, por *Bill*; do objeto 2, identificado na forma *the letter*.

A construção movimento causado, nos parâmetros de Goldberg, tem como revestimento uma seqüência em que **X causa Y mover-se para Y**. Organizada dessa forma, a interpretação é a de um sujeito que faz com que um objeto se movimente em direção a algo/alguém. Para ilustração, considere o exemplo de Goldberg (1995, p. 3):

Pat sneezed the napkin off the table

Construção com essa estrutura não se encaixa na bitransitiva. Isto porque elege os argumentos < causa >, < meta > e < tema >, seqüência essa definidora de movimento causado. Ao observar-se o sujeito *Pat*, verifica-se a existência de traços de causador e não de agente, característica peculiar da bitransitiva. Como sujeito causador, *Pat* exibe uma caracterização ambígua, ou seja, não se define com clareza se a ação é volitiva ou não. Essa formatação é própria da construção movimento causado, sendo diferente da bitransitiva que, por ser um processo transferencial, expressa o caráter volitivo do sujeito numa dimensão mais definida.

Em síntese, na construção movimento causado o eixo semântico inclui a ação de causar ou mover, com os argumentos < causa>, < meta > e < tema >; já o sintático é representado pelo verbo *sneeze*, vinculado à ação de causar ou mover, pelo sujeito *Pat*, inter-relacionado à causa e pelo objeto oblíquo *off the table* (que corresponde a meta no eixo semântico) e pelo objeto 1 *napkin*, que no eixo semântico relaciona-se ao tema.

O próximo tipo de construção a ser abordado é a resultativa. O que caracteriza essa construção é, em essência, a noção de que **X causa Y tornar-se Z**, em outras palavras, um sujeito que faz com que um objeto sofra uma mudança de estado. É o que se pode observar em orações como *She kissed him unconscious*. (GOLDBERG, 1995, p. 3). Nessa oração, a ação desencadeada pelo sujeito tem como resultado uma mudança em relação ao estado anterior.

A forma mais básica de apresentação da construção resultativa, nos moldes de Goldberg (1995), pode ser esboçada a partir da oração acima citada, obtendo-se no eixo semântico causar/tornar desencadeando os argumentos < agente >, < paciente > e < resultado, meta >.

Além dos tipos até aqui mencionados, há o caso das construções de movimento intransitivo. Nessa construção prevalece a estrutura em que **X move Y, ou seja, o sujeito (X) movimenta-se para algum lugar**. Essa construção está presente em orações como *The fly buzzed into the room*. Nessa situação, sob o olhar de Goldberg (1995), o que realmente é sublinhado é o sentido da construção e não da forma do verbo. Em sua exposição, a autora quer realçar que o zumbir (da mosca) tem afinidade com a idéia de voar, e, dessa forma o verbo é compatível para expressar movimento na construção. Nesse trabalho de 1995, Goldberg não se detém detalhadamente nesse tipo de construção, entretanto chega a esboçar uma alternativa para a configuração do pólo semântico e sintático. A relação semântica *mover* trabalha com os argumentos < tema > e < meta >, em que *fly* representa o argumento

< tema >, e *in the room* representa a meta. Nesse esquema, o eixo sintático tem o verbo *buzzed* para o sujeito *fly* e o oblíquo *into the room*.

Resta ainda considerar as construções conativas. O que marca essa construção é a estrutura em que **X direciona a ação para Y**, um sujeito que direciona uma ação para alguém/algo, como em *Sam kicked at Bill*. (GOLDBERG, 1995, p. 3) Esse é outro tipo de construção que Goldberg não explora em maior detalhe, apenas a apresenta de forma preliminar, sem maiores explicações.

Ao fazer a explanação sobre a gramática de construção explorando as relações entre verbos e argumentos, Goldberg (1995) passa a considerar questões como a natureza da significação lexical, a natureza da significação construcional e a ocorrência de determinado verbo em uma determinada construção, o que envolve procedimentos além daquele já enunciado: “(...) construções têm significado independentemente de verbos” (GOLDBERG, 1995, p. 24). Esses questionamentos põem em destaque que a atribuição do significado parece não se realizar unicamente através do item lexical ou da própria construção, ou seja, apenas um ou outro não reúne significação suficiente para dar conta da formulação do significado, vez que dado o ajuste sintático e a relativização do sentido da cena, estruturas determinam limitações a partir da concordância entre as características das construções e as dos itens lexicais que as constituem. Goldberg (1995) considera necessário o cruzamento das referências provenientes tanto das construções como dos itens lexicais para compreender a relação entre construções e verbos.

O reconhecimento de que a simultaneidade dos mecanismos é necessária ao processo de atribuição do significado é referendado em outros domínios de processamento cognitivo. Goldberg exemplifica com o domínio da visão humana. Em seu exemplo, enfatiza a percepção em profundidade como resultado da integração de informação de muitos tipos, e não de um dado único e isolado. Ainda como exemplo, enumera a tarefa de reconhecimento

de letras, explorando de forma particular os mecanismos *top-down* e *botton-up*. O primeiro mecanismo ocorre quando se parte da palavra para atingir o reconhecimento das letras que a constituem. O segundo processo funciona inversamente, ou seja, considera como ponto de partida a existência de cada uma das letras como elemento fundamental para chegar à constituição da palavra.

As ponderações de Goldberg (1995) sugerem que o processo de significação tem relação clara com o sentido atribuído à cena. Essa concepção apóia-se no reconhecimento de que o sentido não é obtido só a partir da estrutura lingüística interna, mas está associado a cenas que o constituem. Numa palavra, as cenas humanas funcionam como fontes para a percepção do mundo e elaboração do sentido; são as vivências mais básicas da existência humana que fornecem informações que culminam em construções e, por conseguinte, na formulação do sentido.

A significação não ocorre apenas no plano da construção. Goldberg (1995) demonstra que nomes e verbos carregam estruturas semânticas significativas, e essa significação incorpora a estrutura de mundo e o conhecimento cultural do usuário da língua. Ao exemplificar, a autora cita os itens *teto* e *telhado*, em que o primeiro, pela noção de referência, diz respeito ao espaço interno, e o segundo (*telhado*), ao espaço externo. Para fazer a escolha entre um e outro item lexical, o que implica formular um sentido, o usuário da língua aciona as relações sensório-motoras com o mundo que possibilitam compreender e processar as informações lingüísticas. Dito de outra forma, são as experiências com o mundo físico, a percepção do mundo que fazem a mediação das nossas relações com a língua.

Uma das questões postas por Goldberg é a necessária distinção entre a semântica das construções e a significação do verbo. A autora enfatiza que a ampliação do sentido é promovida pela compatibilidade do item lexical com um número maior de formas construcionais, e não pelo item em si mesmo. Essas considerações reafirmam as construções

como elementos próprios para a formulação do sentido ao levar em conta os mecanismos *botton-up/top-down* como movimentos ininterruptos para constituir o significado. Esse processo que acomoda estruturas semânticas decomposicionais equivale à significação construcional.

Entendidas as construções como processos que levam em consideração as trajetórias que vão da construção para o item lexical, e do item lexical para a construção, evidencia-se o princípio da economia, como proposto por Goldberg, através da polissemia que postula a formulação do sentido de um item lexical a partir de múltiplos modelos inspirados nas experiências físicas primárias do indivíduo com o mundo.

Ao considerar as relações construções / item lexical é importante atentar para as condições de aceitabilidade ou não do item, observando tanto as características semânticas do item como as da construção. Pode ocorrer, em alguns casos, o bloqueio (*blocking*), a restrição ao item que se deseja incluir na construção. Veja as orações abaixo:

- (a) João falava pausadamente.
- (b) João gritava pausadamente.

Os itens *falar* e *gritar* apresentam, como ponto comum, o fato de caracterizar uma emissão de som por vias vocais, no entanto a carga semântica do ato de *gritar* não permite o uso do advérbio *pausadamente*. Isso significa dizer que não há compatibilidade entre *gritar* e *pausadamente*, o que implica a restrição desse advérbio para o verbo *gritar* e a liberação para associar-se ao verbo *falar*.

Nas palavras de Goldberg (1998, p. 205):

Tanto palavras quanto padrões sintagmáticos maiores são construções no sentido técnico: tanto forma quanto significado ou condições de uso. Nessa visão, a sintaxe ou gramática de uma língua é representada por uma mesma forma geral como as palavras da língua, contudo há claramente diferenças em complexidade interna, grau de

especificidade fonológica, e assim por diante. A totalidade da língua é capturada por um léxico estendido, ou “construção”.

Goldberg, expressando a sua vinculação ao quadro teórico da lingüística cognitiva, considera o binômio gramática e léxico como uma relação contínua², e não uma divisão em que um prevalece sobre o outro. Perceber gramática e léxico como uma parceria significa entender a língua a partir do par forma e função, ou seja, uma construção.

Esse modo de entender o funcionamento da língua fornece evidências de que o processo de codificação lingüística ocorre mediante padrões fundamentais de experiência.

Interessa, nesta pesquisa, de forma particular, a noção de construção aplicada às ocorrências do advérbio terminado em *-mente*, considerando a construção [X + advérbio em *-mente*].

1.3.2. Os protótipos

A matéria sob estudo nesta seção é a teoria dos protótipos.

O caminho que conduz à compreensão da teoria dos protótipos inclui uma passagem pela visão clássica de significado e categorização. Os fundamentos que definem a visão clássica, no que diz respeito ao processo de categorização e significado, estão ligados à filosofia de Aristóteles.

A categorização sempre foi referência para os estudiosos que se preocupavam em investigar as relações entre as palavras e os significados.

A abordagem clássica para a categorização tem seu momento inicial com Aristóteles. Filósofo grego, reconhecido universalmente, definiu a diferença entre a essência de uma coisa e seus acessórios. A essência é o aspecto fundamental para constituir algo, ou

² Esse também é o entendimento da lingüística funcional.

seja, é a essência que faz com que alguma coisa seja o que é, é ela que funciona como elemento para limitar e individualizar cada objeto. Dada essa caracterização, tem-se que a não-existência da essência provoca, por consequência, a não-existência dos objetos que a admitem.

Traduzido para o significado das categorias, na língua, esse fundamento filosófico permite dizer que o significado das palavras constitui-se pela presença de condições necessárias e suficientes formuladoras da essência do conceito associados às palavras. É o reconhecimento dessas condições, por parte do falante, que viabiliza a formulação do significado. Isso quer dizer que o significado é entendido como algo pré-existente às palavras, ou seja, relaciona-se propriamente com a essência da palavra. Pode-se, assim, entender que a condição primordial para o significado é a essência, os outros dados (acessórios, acidentais) não são importantes para determinar uma categoria, não influenciam o significado da palavra. Em resumo, o modelo clássico sublinha a essência como ponto de referência para constituir o significado, sem levar em conta os aspectos periféricos, por isso mesmo irrelevantes para o processo de atribuição de significado. Esse modo de categorizar deixa patente a idéia de exclusividade da essência, em detrimento de outros aspectos que possam surgir. Na verdade, é uma relação de tudo ou nada.

Acrescente-se, a esses pressupostos, a distinção feita por Aristóteles entre signo lingüístico, mente (= alma, razão) e realidade representada pelo signo. A língua é o instrumento para expressar a essência dos entes, com definição real ou essencial de suas categorias. Esse contexto da filosofia aristotélica inaugura uma concepção cognitiva das categorias. Além disso, o relacionamento entre linguagem, significado e a constituição dos entes, como compreendido por Aristóteles, delinea o esboço inicial da Teoria Clássica do Significado e da Categorização.

Na visão aristotélica, quatro características dão suporte à teoria clássica do significado e da categorização. A primeira diz que as categorias são definidas em termos de uma conjunção de traços necessários e suficientes. A segunda afirma que os traços são binários. A terceira apresenta as categorias com fronteiras definidas. A quarta ressalta que todos os membros de uma categoria têm *status* equivalente.

A primeira característica comporta a tese aristotélica da contradição e o da exclusão. Dessa forma, o pertencimento de um membro a uma categoria ocorre exclusivamente se este exibir todos e cada um dos traços que a definem; caso ocorra a ausência de algum /alguns desses traços, o resultado seria a exclusão definitiva da categoria. Em outras palavras, segundo a intuição aristotélica cada categoria apresenta propriedades comuns a todos os membros, ou seja, cada membro necessariamente congrega todas as propriedades da categoria, caso contrário não faz parte do grupo.

Decorrente dessa primeira característica surge a noção dos traços binários. Por esse pressuposto, os objetos, os eventos possuem ou não possuem um traço, pertencem ou não pertencem a uma categoria. A noção expressa é bem categórica.

Categorias com limites bem definidos é a reivindicação da terceira característica. O entendimento que se obtém é a divisão entre os membros que constituem a categoria e aqueles que não a constituem. Não se registra caso intermediário, o limite entre um e outro é necessariamente estabelecido.

E, por último, a quarta caracterização diz respeito ao caráter homogêneo da categoria, assinalado pela equivalência entre os membros que a compõem. Se os membros ou pertencem ou não pertencem a uma dada categoria, então não existe um exemplar melhor do que o outro, todos os exemplares exibem todos os traços próprios da categoria. Isso significa que se os traços são devidamente conhecidos, por extensão, os membros também serão reconhecidos como tal.

Como intuída por Aristóteles, a categorização é defendida a partir da correlação perfeita entre os traços dentro de cada categoria. No contexto dos estudos lingüísticos, esses parâmetros foram assimilados pela fonologia e pela semântica.

É inegável a importância da abordagem clássica para o estudo da categorização. No entanto, alguns questionamentos surgem. Nesse debate, a primeira tentativa de contestar essa abordagem já pode ser encontrada em Wittgenstein (1953). Suas investigações partem da observação do significado da palavra *jogo*. Inicialmente, comenta o comportamento diverso dos membros da categoria *jogo* que não partilham todas as propriedades comuns, mas que mesmo não apresentando todas as propriedades não deixam de pertencer à categoria. Isso porque é perceptível que entre as variações de jogos ocorre sempre um dado que é comum e conhecido, e outro que é novo e que se distancia do modelo inicial. Ou seja, os diferentes membros não só não apresentam nenhum conjunto de traços em comum, mas não há sequer um traço que as múltiplas atividades designadas pela palavra compartilhem e sobre que base se decida o que seja um jogo ou o que não o seja.

Wittgenstein credita esse comportamento à existência de uma “rede de similaridades”, ressaltando que alguns membros acatam alguns desses atributos. A essa rede entrecruzada de semelhanças ele atribui o nome de “semelhanças de família”.

No processo de reflexão sobre a tese aristotélica da categorização lingüística, Taylor lança alguns pontos para a análise. O primeiro interroga: o que faz todos os membros de uma categoria formar necessariamente um conjunto de propriedades criteriosas? A esse questionamento, Cruse comenta que os componentes do significado de uma palavra não apresentam obrigatoriamente o caráter de condições necessárias e suficientes. Em sua argumentação, Cruse demonstra que o significado de uma expressão participa do significado de uma outra, a partir de um *continuum*. (cf. TAYLOR, 1995).

Essa decisão remete à terceira questão posta por Taylor: é legítimo fazer uma distinção entre conhecimento de mundo e conhecimento não-lingüístico? A esse questionamento de Taylor, Cruse, em seu trabalho, deixa evidente que, ao descartar a noção de primitivos abstratos, a tendência é interligar conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico para definir significado para as palavras.

Taylor ainda interroga se é possível conhecer o significado de uma palavra independentemente do conhecimento dos fatos relevantes do mundo. O significado de uma palavra, como interpretado pela abordagem clássica, não sofre nenhuma influência dos aspectos externos. Entretanto, outro modo de examinar a questão reconhece que a realidade concreta intervém no significado da palavra. Essa visão encontra apoio em Taylor (1995) ao entender que o mundo apresenta uma enorme variabilidade, não se circunscreve em uma única face e nem se organiza de uma única forma. As categorias são inumeráveis e expansíveis. Esses fatos parecem indicar que a abordagem clássica já não pode dar conta de uma explicação convincente para tratar a questão do significado da palavra.

Instalado esse clima que parece reivindicar a desintegração da abordagem clássica, estudos recentes sobre categorização contrariam os seus postulados.

O desenvolvimento dessas noções sobre significado das palavras e categorização contribuiu para desencadear a descrença na abordagem aristotélica e, ao mesmo tempo, para estimular o surgimento de outros estudos para explicar a questão. Essa limitação da abordagem clássica foi posteriormente ratificada através de estudos empíricos promovidos pela Psicologia Cognitiva, através da Semântica Cognitiva.

A teoria gestada para preencher as lacunas deixadas pela abordagem clássica define-se como Teoria do Protótipo.

Ao contrário da abordagem clássica, a teoria dos protótipos admite a ausência de condições necessárias e suficientes para a pertinência de um membro a uma

categoria, o privilegiado caráter de algumas entidades como “exemplos melhores” da categoria do que outros, a discreto/vaguidade das fronteiras da categoria e ainda a noção de que o efeito do protótipo não é uma questão de classificação taxonômica, envolve, sim, outros tipos de atividade cognitiva.

Entre os fundamentos que definem a teoria dos protótipos situa-se a centralidade graduável. Por esse parâmetro, entende-se que nem todos os membros de uma categoria apresentam o mesmo posicionamento (*status*) dentro da categoria. O que ocorre nesse processo é que alguns membros são intuídos pelas pessoas como os exemplos melhores da categoria em relação a outros. Desse modo, membros avaliados como os exemplos melhores – os protótipos – de uma categoria passam a ser considerados como o mais central na categoria.

As considerações precedentes deixam patente que a teoria dos protótipos adota a noção de categorias como estruturas não homogêneas. O caráter difuso da estrutura, entendido a partir de atributos e semelhanças familiares das categorias lingüísticas, encontra abrigo no enfoque cognitivista. A evidência experimental que confirma a viabilidade da teoria dos protótipos (cf. LABOV, 1973; ROSCH, 1973, 1975; KEMPTON, 1981 e TAYLOR, 1995) atesta que as categorias exibem melhor uma estrutura prototípica, isto é, aquela que comporta exemplos bons e maus. Os membros mais representativos, isto é, aqueles exemplos mais lembrados pelo falante ao ouvir ou ver o nome da categoria, constituem os membros centrais ou prototípicos (bons exemplos), ao lado dos quais circundam os demais. Por exemplo, “caneta” é um membro prototípico da categoria material escolar.

Como se pode observar, na Teoria dos Protótipos é importante considerar que o limite não é preciso, ou seja, é difuso. Essa qualificação traz como consequência uma categoria fundindo-se em suas extremidades com a categoria imediatamente mais próxima. Dessa forma, a categoria não exhibe uma demarcação completa e definitiva. Ao contrário, os

membros podem apresentar propriedades que tanto aparecem em um quanto em outro membro da categoria, isto é, ocorre uma combinação dessas propriedades, de forma que não se cogita uma categoria pura, e sim a existência de categorias ambíguas.

Taylor (1995), ao tratar da categorização lingüística sob a ótica da teoria dos protótipos e, principalmente com base no caráter difuso das categorias, assinala a sua utilidade prática, já que permite aos falantes manter suas categorias o mais diferenciadas possível, e, conseqüentemente, mais informativas.

Em contraste com a categorização e semântica clássicas, prevalece na teoria dos protótipos a noção de atributo, ao invés de traço ou componente. Essa escolha dá-se em razão de os traços serem essencialmente binários, enquanto os atributos apresentam efeitos. A presença de membros mais representativos traz como implicação a existência de atributos mais centrais, ou seja, mais prototípicos que outros.

A organização das categorias em protótipos passou a ser o centro de investigação de muitos estudiosos, como forma de buscar evidência experimental para a questão. Labov (1973) é um desses estudiosos. Ele estudou a categorização lingüística de recipientes como xícara, caneca, copo e vaso. Como conclusão dessa investigação, Labov deixa evidente que as entidades são categorizadas tendo por base os seus atributos, e não os traços binários adotados pela abordagem clássica.

Na verdade, a evidência experimental não se limita a esse estudo. A noção de protótipo também é apoiada pela análise feita a partir das cores básicas (BERLIN; KAY, 1969; TAYLOR, 1995). Como resultado dessa investigação, surge a negação do pressuposto básico do estruturalismo que trata da arbitrariedade das categorias lingüísticas, e também da concepção de sua organização em traços essenciais.

A cena lingüística como mostrada pela intervenção do estruturalismo e pelo ponto de vista dos componentes do significado, intui a realidade como um *continuum*

indiferenciado, com as categorias divididas arbitrariamente em unidades discretas. Berlin e Kay (1969), ao estudarem a categorização da cor, expressam uma posição diferente em relação ao enfoque estruturalista, vez que a divisão e a organização do *continuum* da cor não se estabelecem como unidades discretas. Pelo contrário, é constituído por entidades focais, ou seja, por aquelas consideradas como mais centrais, mais estáveis. Em tom explicativo, pode-se assim dizer que esse processo apresenta cada categoria de cor com uma cor focal, um exemplar típico, em torno do qual é produzida a generalização desse significado no interior da categoria. O que se observa é que a categorização da cor comporta um membro central e membros periféricos e, daí a existência de exemplares que não possuem o mesmo *status*. Nessa descrição, os exemplares focais mantêm-se como membros da categoria, mesmo considerando-se a quantidade de termos de cor.

Organizadas como tal, as conclusões dessa evidência experimental sobre a categoria da cor apontam para os fundamentos básicos da Teoria dos Protótipos. Desse modo, o protótipo alinha-se com a categoria focal. As categorias, assim como a cor, em geral, organizam-se com base em um centro cognitivo (perceptual ou conceptual) para avaliação pelos falantes de sua classe denotacional e aplicação. A ordenação das entidades e dos atributos, incluídos em uma categoria, é definida pela diferença de grau intuída pelos focos cognitivos. Os membros colocados mais distantes em relação ao centro serão considerados casos limites, com tendência, inclusive, de integrar outras categorias.

Como opção de análise, a Teoria dos Protótipos internaliza em sua base o processo como a mente percebe as categorias, ou seja, essa teoria constitui-se em uma alternativa para estudar a estrutura do significado. Nessa linha de análise, considera-se que a descrição das categorias incorpora os exemplares típicos e atípicos, além daqueles denominados de marginais ou de pertinência duvidosa. Não existe uma linha marcada que

defina o que integra ou não uma categoria, pelo contrário, há diferentes graus de afinidade entre os membros de uma categoria. A esse respeito, Taylor assinala:

Talvez a diferença mais óbvia entre a categoria clássica e a do protótipo é o fato de que a mais formal permite apenas dois graus de pertinência de membros, isto é, membro e não-membro, enquanto a pertinência de membro em uma categoria prototípica é uma matéria de gradiência (TAYLOR, 1995, p. 54).

A prototipia, como se pode perceber, não trabalha com a noção de que as categorias apresentam uma correlação perfeita dos atributos. Na verdade, essa é a concepção de categoria clássica. Taylor, em consonância com Geeraerts (1985), comenta que a rigidez das categorias clássicas revela-se insuficiente para a cognição humana, visto que dados da experiência dificilmente combinam-se com a relação perfeita dos atributos como manifestada pela abordagem clássica. Simultaneamente, a categorização por protótipos consente a pertinência de um membro a entidades que partilham um número reduzido de atributos com os membros mais centrais. Esse modo de análise rejeita a noção de atributo mais importante que ocuparia o topo da abordagem clássica e reconhece as afinidades existentes entre os membros de uma categoria. A análise baseada em protótipos, como se pode perceber, oferece maior flexibilidade à categorização.

Taylor (1995, p. 181-182) lembra que, como a questão da prototipicidade assume papel importante na cognição humana, as categorias lingüísticas, por extensão, também são susceptíveis aos efeitos dos protótipos. Para ilustrar, Taylor focaliza as classes de palavras ou categorias de palavras. O procedimento comum dos dicionários é apresentar a classe de palavras uma a uma a partir da classificação tradicional, seja o substantivo, o adjetivo, o advérbio, o pronome e todas as outras classes, imprimindo a noção de que a classe consiste em um agregado de entidades que reúne marcas semelhantes, definidas *a priori*, vez

que estas se limitam a um número restrito e finito. O resultado dessa definição aponta para palavras com processo de categorização caracterizado como nítido, claro e exclusivo. O que se pode observar, no entanto, é que as categorias tradicionais também integram elementos lexicais que se distanciam do parâmetro das propriedades exclusivas e, por isso mesmo, um número considerável não comporta uma classificação definitiva, pois se assim o for, muitos problemas podem surgir.

Considere, por exemplo, as seqüências abaixo:

(a) *Leve e gostosa como nenhuma outra.* (Revista Época, 19/11/2007, Ed. 496).

(b) Pegar *leve* pode ser um jeito diferente de viver. (Revista Época, 19/11/2007, Ed. 496).

(c) Bauducco. Torrada *levemente* salgada.

Nessas seqüências textuais, o item lexical *leve* não apresenta comportamento uniforme. Configura-se como uma categoria lingüística que não se enquadra perfeitamente nos moldes dos traços binários como definidos pela abordagem clássica. Em (a), que é parte de um texto publicitário de uma cerveja, o item *leve* refere-se a uma característica desse produto, ou seja, a categoria guarda em sua constituição o conceito de adjetivo comumente desenvolvido para essa classe de palavras como quer a abordagem clássica. A observação dessa construção permite perceber que as propriedades semântica, sintática e morfológica podem ser facilmente reconhecidas. Nesse uso, identifica-se o adjetivo com o caráter predicativo, ou seja, pode ser articulado com a cópula (*A cerveja é leve*) para descrever o item nominal com o qual se relaciona. Na construção *Cerveja leve*, a função do adjetivo é

atributiva, ou seja, funciona como um item para delimitar as possibilidades referenciais do substantivo ao qual diz respeito. Na verdade, o adjetivo com essa formatação expressa uma subcategoria, um traço característico a mais em relação ao substantivo que subcategoriza.

Exercer função atributiva ou predicativa confere ao adjetivo a condição de categoria com tendência à variação semântica e sintática. Isso quer dizer que a categoria não tem as suas propriedades encalacradas em si mesmas. Esse fato pode ser também observado a partir de adjetivos que admitem a modificação através do grau de advérbio (Extremamente feliz), ou ainda funcionar como critério de comparação entre duas ou mais entidades. (Paulo é extremamente mais alto do que Marcelo).

Na seqüência (b), a expressão pega *leve* não se apresenta com as mesmas propriedades demonstradas pelo item *leve* na expressão *cerveja leve*. Em *Pega leve* não ocorre a caracterização de um substantivo, nem tampouco o seu processo de delimitação, próprio da função atributiva do adjetivo. O contexto lingüístico mostra uma categoria que perde esse mapeamento “genético” e se aproxima de uma outra categoria, ou seja, passa a ser ambígua. A forma *leve* ganha traços sintáticos e semânticos que a aproximam da categoria advérbio. O quadro assim esboçado evidencia que os limites entre adjetivo e advérbio não são precisamente definidos. Em outras palavras, as propriedades que os definem não são exclusivas para cada um deles.

Em (c), na construção *levemente salgada levemente* é utilizado como membro da categoria advérbio. Atua no contexto lingüístico estabelecendo relação com o adjetivo *salgada*. A função exibida nessa construção compatibiliza-se com a forma ideal do advérbio como previamente proposta pela abordagem clássica.

Em síntese, a discussão sobre categorização lingüística, a partir dessas seqüências textuais, deixa como referência a noção de protótipo para subsidiar o processo de identificação de uma categoria. A observação dos trechos acima vai mostrando o movimento

dos traços/atributos que podem definir a categoria. Vê-se que a manifestação de um traço ou de um atributo pode ocorrer de forma plena em uma categoria, enquanto que em outra a ocorrência não se efetua em sua totalidade. No grupo de ocorrência plena do traço, reúnem-se os membros centrais, típicos, ou seja, aqueles avaliados como exemplares bons da categoria em análise, como é o caso de *leve* em (a). Ao lado desse grupo, têm-se os membros periféricos, isto é, os que apresentam um ou outro atributo, e por isso mesmo tornam-se membros ambíguos, não claros, às vezes integrando outra categoria, como ocorre em *Pega leve* (exemplo b). A categoria, portanto, é resultante de membros centrais e membros periféricos.

Capítulo 2

ANOTAÇÕES AO PERFIL DO ADVÉRBIO

CAPÍTULO 2

ANOTAÇÕES AO PERFIL DO ADVÉRBIO

2.1. Considerações introdutórias

A Língua Portuguesa tem o seu léxico constituído basicamente pelos processos de derivação e composição. Neste trabalho, o foco de interesse é a formação do advérbio por derivação. Para a compreensão desse processo é importante assinalar a condição de o próprio advérbio não se constituir uma classe com tendência a derivar outra(s) classe(s). Em outras palavras, o advérbio admite ser constituído a partir de outra classe, no entanto a sua natureza lingüística não permite o processo inverso. Assim é que por derivação são obtidos advérbios a partir de adjetivos. Entende-se, dessa forma, que o adjetivo é base para a formação do advérbio terminado em *-mente*, isto é, a produtividade desse processo de formação ocorre fundamentalmente a partir do sufixo *-mente*.

A esse respeito, Said Ali (1964) apresenta o ponto de vista histórico:

Dos advérbios latinos, originados, na maior parte, de nomes ou pronomes, poucos passaram às línguas românicas. Enriqueceram-se estas, todavia com algumas formações desconhecidas do latim literário, com várias criações novas e, em especial, com os advérbios em *-mente* que se tiram de adjetivos. Esta terminação nada mais é do que o ablativo do latim *mens*, v.g., em *bona mente*. Por algumas locuções deste tipo se modelaram outras muitas, acabando por obliterar-se a significação primitiva do substantivo e passando este a valer tanto como um sufixo derivativo (p. 183).

Assim comenta Nunes (1943):

Para formar certos advérbios de modo recorreu a língua ao substantivo *mente* (que já no latim vulgar tinha tomado a significação de modo), precedido de adjetivo, na forma feminina, quando a tinha; tanto havia a consciência de que a palavra era composta que não raro se encontram as duas separadas. (p. 71)

Essa formação é explicada por Hopper e Traugott (1993), quando assim se expressam:

Para uma classe grande de adjetivos, um advérbio correspondente é derivado acrescentando-se o sufixo adverbial *-mente* à forma feminina, por exemplo, *lento* ‘slow (masc.)’, *lenta* ‘slow (fem.)’, *lentamente* ‘slowly’. Esse sufixo era originalmente uma palavra latina autônoma, *mente* ‘mens + caso ablativo’. Seu início como um sufixo adverbial será encontrado em sintagmas tais como *clara mente* ‘com uma mente clara’. Contudo, já não é restrito a sentidos psicológicos, mas é um formativo geral de advérbio (...) (p.130).³

Basílio (2004), ao comentar essa formação, explicita a concorrência de motivação gramatical e motivação semântica para esse processo. Refere-se à semântica, evidenciando que o advérbio absorve a porção denotativa própria do adjetivo, o que o torna um modificador verbal. A motivação gramatical, por sua vez, dá-se no processo de amoldamento de uma palavra da classe dos adjetivos para um ambiente em que o próprio sistema da língua impõe o uso de outra classe, o advérbio.

Ainda tendo como foco a formação do advérbio em *-mente*, Basílio ressalta que essa construção sufixal concentra alguns aspectos de difícil compreensão no âmbito fonológico, morfológico e sintático. Morficamente, esse empacotamento lingüístico subverte o princípio básico da derivação que prevê a construção de formas derivadas a partir do radical

³ For a large class of adjectives, a corresponding adverb is derived by adding the adverbial suffix *-ment* to the feminine form, e.g., *lento* ‘slow (masc.)’, *lenta* ‘slow (fem.)’, *lente-ment* ‘slowly’. This suffix was originally an autonomous word, Latin *mente* ‘mind + ablative case’. Its beginning as an adverbial suffix are to be sought in such phrases como *clara mente* ‘with a clear mind’. However, it is no longer restricted to psychological senses, but is a general adverb formative(...) (Hopper; Traugott,1993,p.130).

ou tema, e não de formas já flexionadas. Quanto ao aspecto fonológico, a autora evidencia a pauta acentual (como em *péssimo/ pessimamente*) e o vocalismo (*certeza/certamente – suposição/supostamente*) que provocam, no primeiro momento, a ocorrência de dois pontos de tonicidade distribuídos na palavra base e no sufixo *–mente*, o que não é comum no processo de sufixação do português, e depois, a não-alternância entre as vogais abertas (é, ó) e as médias fechadas mesmo no ambiente da posição pré-tônica. Por último, a questão do ponto de vista sintático. Basílio observa que, nas formas coordenadas com o sufixo *–mente* (expressões como *gentil e cortesmente*), apenas o último constituinte recebe essa terminação, afetando assim a mobilidade de posição do sufixo em relação à base de formação.

Entre as análises já produzidas sobre os advérbios, um ponto de referência é a contribuição de Mattoso Câmara (1984). Esse lingüista, de formação marcadamente estruturalista, apresenta o vocábulo formal e sua classificação com base nos critérios morfossemântico e funcional. O advérbio, pelo critério morfossemântico, é inserido na categoria dos nomes e dos pronomes. Funcionalmente, a característica mais expressiva do advérbio é ser um determinante do verbo. Cabe destacar que, ao classificá-lo como determinante de verbo, Mattoso Câmara considera em segundo plano a adjacência do advérbio em relação a um adjetivo, excluindo essa relação como dado importante para a definição do advérbio enquanto classe.

Além dessas propriedades, deixa claro o papel de determinante do verbo e do adjetivo, embora que esse último seja em caráter complementar. Ao lado dessa caracterização, cita também a função dêitica como própria do advérbio. A compilação desses dados reunidos e constituídos de modo sistemático resume a contribuição de Mattoso Câmara, redundando em uma classificação objetiva e coerente.

Outro corpo de reflexões acerca do advérbio pode ser encontrado no trabalho de Macambira (1970). A obra *A Estrutura morfossintática do português*, texto de

aplicação do estruturalismo aos dados do português, apresenta as classes de palavras e seu processo de definição. Interessa, nesta pesquisa, os capítulos que abordam o advérbio definidos como “O advérbio”, “Estrutura e classificação do advérbio” e “As categorias duplas”.

Para definir o advérbio, Macambira utiliza os critérios mórfico, sintático e semântico. Em sua metodologia, cada critério é definido isoladamente. Em sua explanação, o potencial do advérbio enquanto modificador afeta qualquer classe de palavras, retirando da lista o artigo e a interjeição. Outra particularidade da descrição indica o advérbio como item ampliativo das preposições e conjunções, e não como modificador dessas classes. Acrescenta à descrição o papel de modificador de oração, com reconhecimento da equivalência entre o advérbio e uma oração nominal.

Essas considerações permitem dizer que o autor define a classe adverbial de modo mais amplo em relação à posição tradicional.

De modo geral, as análises propostas por Macambira expressam maturidade em sugerir os procedimentos lingüísticos para o exame do advérbio, no entanto alguns aspectos deixam de ser concluídos. Os conceitos explorados nessa obra já aparecem expressos em gramáticas mais remotas.

Ainda revendo a literatura específica do advérbio, um trabalho significativo é a proposta de Ilari *et al* (1996), que concentra o exame do advérbio na modalidade do português falado e nas dimensões semântica e sintática. Os autores, inicialmente, selecionam alguns aspectos para particularizar o advérbio como objeto de estudo nessa proposta. A primeira decisão é não incluir os dêiticos como membro da categoria dos advérbios. A segunda diz respeito à noção de classe e função, questão objeto de muitas indagações e indefinições. Essa determinação centraliza o advérbio, ou seja, um grupo de palavras, e não as funções adverbiais manifestadas na língua por meio de locuções. O resultado imediato dessas

decisões é a exclusão dos circunstanciais, avaliados pela tradição como desempenhando uma das funções básicas dos advérbios. Outro aspecto que os autores mencionam é a não vinculação da descrição proposta a um modelo gramatical. Esse aspecto é levado em consideração porque alguns modelos não exploram intensamente os advérbios ou, ainda, seguem a tendência de selecionar um componente da gramática como central, como por exemplo, o sintático.

À dimensão sintática cabe fazer a distinção dos advérbios de constituinte e os advérbios de sentença, conforme seu grau de maior ou menor relacionamento com o verbo.

Do ponto de vista da dimensão semântica, os advérbios são definidos com base no papel semântico da predicação e da não-predicação. A noção de predicação está integrada com o argumento tradicional de que a função adverbial de modificador do sentido do verbo ou do adjetivo guarda uma relação de predicação de grau superior, em que o advérbio tem a propriedade de predicar uma qualidade ou ação atribuída ao sujeito. O advérbio predicativo desempenha o papel de afetar o núcleo significativo do verbo e do adjetivo, seja expressando qualificação seja intensificação, como em expressões assim estruturadas: O autor define *tradicionalmente* o advérbio / Ela canta *maravilhosamente bem*. São os chamados predicados de “segunda ordem”. Já o advérbio não-predicativo (Choveu *ontem* / Ela *não* estuda) caracteriza-se pela permanência do significado básico do verbo e do adjetivo e pelo acréscimo de informações de tempo e de lugar, ou ainda o uso de expressão delimitadora da proposição. Essa configuração confere aos não-predicativos o *status* de argumentos de “primeira ordem” ou de operadores lógicos.

Ao tratar dos advérbios predicativos, Ilari *et al* propõem as subclasses dos qualitativos, intensificadores, modalizadores e aspectualizadores. O ponto de referência para a definição do advérbio qualitativo foi a semelhança existente entre proposições constituídas de verbo mais advérbio (*comer bem*) e substantivo mais adjetivo (*comida boa*). Os

intensificadores, por sua vez, relacionam-se com verbo, adjetivo e advérbio de forma mais pontual (Ponta Negra é *extremamente* bela); com substantivos e pronomes possibilitam a construção de metáfora (Ele é *muito gente/o chefe é muito ele*), ou ainda podem gerar ambigüidades, seja no plano quantitativo ou qualitativo (Os *funcionários poderiam ter sido mais gente votando no partido X*). Essas possibilidades de uso atestadas por Ilari *et al* permitem uma visão mais elástica do conceito de intensidade. Os modalizadores reúnem os advérbios denominados de “quase-modais”, “advérbios de circunscrição” e “advérbios de atitude proposicional”. O papel desses advérbios modalizadores é atuar sobre a proposição tanto com qualificações que evocam as modalidades lógicas como também a qualificação derivada dos modos verbais. Os enunciados *Provavelmente haverá aula amanhã/Praticamente toda a cidade participou da manifestação/Felizmente parou de chover* exemplificam os advérbios quase-modais, os de circunscrição e os de atitude proposicional, respectivamente, que integram os modalizadores. Entre os predicativos, têm-se ainda os aspectualizadores. Essa subclasse, de acordo com Ilari *et al* (1996), apresenta como função essencial anunciar a freqüência com que um determinado evento se realiza. Dito de outra forma, empresta ao enunciado a interpretação durativa ou reiterativa do evento. Incluem-se nessa subclasse advérbios como os destacados nas orações que seguem: *Diariamente* eles chegam atrasados./ *Geralmente* a mãe leva o filho à escola.

Concernente aos advérbios qualitativos e intensificadores, pode-se ver que ocorre certa similaridade de uso entre eles, já que ambos relacionam-se com o verbo, com o adjetivo e com outro advérbio.

Ao descrever os não-predicativos, Ilari *et al* (1996) sublinham que a sua função não é modificar o sentido, mas sim subcategorizar o significado do verbo e do adjetivo sem alterar a sua significação básica. Dessa forma, ocorre a associação de circunstâncias de tempo e de lugar, ou direcionamento dos limites em que a proposição vai ser

construída. Os autores (cf. p. 90) fazem uso das etapas abaixo para o reconhecimento de advérbios não-predicativos:

- considerar o verbo ou o adjetivo “em estado de dicionário”;
- refletir sobre sua definição lexical, chegando a um núcleo significativo;
- verificar de que modo esse núcleo significativo foi afetado pelo advérbio.

A ilustração desses advérbios pode ser encontrada nos exemplos que seguem:

- a) A civilização chegou *aqui*.
- b) Ela *não* fala.
- c) O prefeito deve melhorar a sua administração, *inclusive* na área da educação.

A proposta de Ilari *et al* (1996) apresenta-se bem sistematizada, com reconhecimento de muitas das propriedades do advérbio. Como essa categoria, de forma geral, mantém-se ainda com muitos pontos nebulosos, a análise de Ilari *et al* faz um levantamento bastante criterioso, procurando demonstrar os limites da gramática tradicional ao tratar do advérbio. Desenvolve a análise com dados do português brasileiro, flagrando a funcionalidade da categoria, e esse procedimento permite o reconhecimento de que, em alguns casos, os critérios da gramática tradicional são suficientes para explicar propriedades do advérbio. No entanto, nem todas as palavras consideradas como advérbio pela gramática tradicional submetem-se a esses critérios. De forma arrojada, os autores investigam as possibilidades do uso da categoria e, em muitas situações, demonstram que os parâmetros da gramática tradicional não conseguem explicar e definir alguns advérbios, visto que a funcionalidade amplia o contexto sintático e semântico. Ganham espaço, nessa proposta, os

aspectos funcionais no processo de identificação. Nesse sentido, a proposta de Ilari *et al* redimensiona o estudo do advérbio, e constitui-se em um passo avançado em relação aos pressupostos da gramática tradicional.

A classificação como elaborada por Ilari *et al* (1996) pode ser visualizada a partir do quadro que segue:

ADVÉRBIOS

PREDICATIVOS	NÃO-PREDICATIVOS
1. Qualitativos	1. De verificação De re . Negação . Afirmação . Inclusão/exclusão . Focalização De dicto . den . Afirmação . Focalização.
2. Intensificadores	2. Circunstanciais
3. Modalizadores 3.1. quase-modais 3.2. <i>hedges</i> (delimitadores) 3.3. atitude proposicional	
4. Aspectualizadores	

Quadro 02: Classificação dos advérbios por Ilari *et al* (1996).

A proposta de Ilari *et al*, como toda pesquisa, aos poucos foi sendo ampliada. Nesse processo, a classificação então adotada passa por algumas modificações. A Gramática do Português Falado, volume dedicado aos níveis de análise lingüística e organizada por Ilari (1992), registra nova sistematização dos advérbios, alterando a questão da

nomenclatura e incluindo outros tipos de adverbiais. Essa reformulação, mediante investigação no *corpus* estudado, recai sobretudo nos modalizadores, examinados por Castilho e Castilho (1992), que passam a ser classificados da seguinte forma: (a) os epistêmicos, subdivididos em asseverativos, quase-asseverativos e delimitadores (*hedges*); (b) modalizadores deônticos, item não explicitado em Ilari *et al* (*op. cit.*); (c) modalizadores afetivos, classificados em subjetivos e intersubjetivos. Esse termo é o substituto para Atitude proposicional, por ser considerado amplo demais, dado que a função do modalizador, de maneira geral, é expressar a “atitude do falante com respeito à proposição”. (CASTILHO; CASTILHO, 1992, p. 216).

Consolidadas as alterações, a proposta para o estudo do advérbio pode ser configurada como disposta no quadro abaixo:

ADVÉRBIOS

PREDICATIVOS	NÃO-PREDICATIVOS
1. Qualitativos	1. De verificação De re . Negação . Afirmção . Inclusão/exclusão . Focalização De dicto . den . Afirmção . Focalização.
2. Intensificadores	2. Circunstanciais
3. Modalizadores 3.1. Epistêmicos . asseverativos . quase-asseverativos . delimitadores (hedges)	
4. Aspectualizadores	

Quadro 03: Classificação dos advérbios por Ilari *et al* (1990/1996) revisada por Castilho e Castilho (1992).

Em sua exposição acerca do advérbio, Neves (2000) propõe a sua conceituação a partir da caracterização sintática e morfológica. Quanto ao domínio sintático, sublinha que o advérbio é uma palavra periférica em relação ao núcleo. Nos arranjos sintáticos, o advérbio pode incidir sobre o núcleo de um sintagma, sobre a oração ou proposição de um enunciado e, ainda, sobre todo o enunciado no discurso, como se pode observar nos exemplos que seguem: *As regras do jogo são extremamente fáceis/ Felizmente o acidente não foi fatal/ Sinceramente, isso não se faz.* Ao considerar o ponto de vista morfológico, Neves destaca ser invariável o advérbio, mas acrescenta que em alguns usos essa classe admite a flexão em gênero, referindo-se especificamente aos advérbios quantificadores, como na oração *Ela está meio cansada.* Explicita também que o uso do

advérbio quantificador é tido como uma manifestação que subverte os ditames da gramática normativa, sendo também encontrado no discurso informal, em construções como *Maria está meia indisposta*.

Para Neves (2000), o advérbio subdivide-se em modificadores e não-modificadores. Essa subclassificação dos advérbios se baseia no aspecto semântico dos advérbios. São considerados modificadores os advérbios que alteram o núcleo significativo dos elementos com os quais guardam vinculação sintático-semântica. É o que se pode notar em construções organizadas como as que seguem: *Ela se machucou gravemente/Maria sentiu-se extremamente magoada/Realmente, essa não é a verdade*. Esse afetamento estabelece uma predicação sobre as propriedades desses elementos, realizando o processo de modificação, caráter prototípico defendido pela abordagem tradicional quando define o advérbio enquanto um modificador. O grupo dos modificadores engloba os advérbios de modo ou qualificadores, os intensificadores e os modalizadores. O advérbio de modo tem por função incidir sobre um verbo ou um adjetivo qualificando a ação, o processo ou o estado por eles expressos (*Você está agindo pragmaticamente/ O discurso foi amplamente compreendido por todos*). Os intensificadores imprimem ao adjetivo, ao verbo ou a outro advérbio o conteúdo semântico da intensificação. (*Ele foi extremamente infeliz nessa colocação*). Os modalizadores, por sua vez, atestam o aspecto da modalização sobre uma asserção. (*Felizmente, tudo deu certo/Politicamente é a melhor decisão a ser tomada*). A subclassificação dos advérbios modalizadores será retomada na seção 2.2.

O grupo definido por Neves (2000) como não-modificadores apresenta como idéia básica a tendência desses advérbios de não efetuarem relação de significado com o termo sobre o qual incidem. Na verdade, o funcionamento dos não-modificadores realiza-se pelo acréscimo de informações ao enunciado, seja de lugar, tempo, entre outras. O quadro dos não-modificadores, como proposto por Neves (2000), compreende aqueles que expressam o

valor de verdade da oração e aqueles que não apontam valor de verdade no âmbito da oração. Entre os primeiros, incluem-se os advérbios de afirmação (Ela disse *sim* ao vendedor) e de negação (O rapaz *não* acreditou na desculpa dada). Neves comenta que o advérbio de negação pode ganhar significado de indicação temporal, como nas construções Ela *jamaiz* se deixou abater, *Nunca* se discutiu tanto sobre lingüística.

No segundo grupo dos não-modificadores, a autora apresenta os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo), com presença em orações como *Dentro de* casa faz muito calor, Ela chegou *muito tarde*, *Futuramente* resolveremos tudo. No grupo, a autora enumera os focalizadores que são representados pelos advérbios de inclusão, exclusão e de verificação, em que o papel de cada um é focalizar, pôr em relevo a porção do enunciado imediatamente a ele proposto. O advérbio de inclusão pode considerar a agregação de outros elementos, como também a inclusão com caráter de exclusividade, como em Ele sabia *até* a senha bancária dela / Essa área está *exclusivamente* reservada para os fumantes. O advérbio de exclusão acomoda a idéia de eliminação, ou proceder sem inclusão de um dado elemento. (Compre todas as frutas da cesta, *exclusive* as estragadas). Ao advérbio de verificação cabe a função de remeter ao enunciado a idéia de conferência, como exemplificado na oração O segredo do sucesso está *justamente* na nossa capacidade de luta.

Além desses tipos de advérbios, a autora acrescenta os advérbios que atuam na junção das orações, denominados de advérbio juntivo. Em sua caracterização, explicita que esse tipo de advérbio é “de valor anafórico, que ocorre numa oração ou num sintagma, referindo-se a alguma porção da oração ou num sintagma anterior” (p. 241). Na organização das orações, podem expressar idéia de contraste ou de conclusão. Alinha esses advérbios às conjunções coordenativas (adversativas e conclusivas), como colocado pela gramática tradicional. Exemplificam os advérbios juntivos orações como as que seguem: A verdade é

essa, *no entanto* poucos a aceitam. / A vida é curta, *portanto* procure aproveitá-la da melhor maneira possível.

Quanto aos advérbios juntivos, Neves (2000) comenta ainda que:

Na verdade, são elementos em processo de gramaticalização. Nesse processo, está em estágio mais avançado o elemento conclusivo logo, que tem o comportamento próximo ao de uma conjunção coordenativa. (p. 241)

As construções em *-mente*, como se pode ver, ganham as mais diversas conotações de sentido, transitando da noção de modo, já consagrada pela tradição gramatical, para outras manifestações, seja de tempo, de intensificação, entre outras. O aspecto comum entre essa multiplicidade de sentidos é a formação morfológica em que o sufixo *-mente* agrega-se a um adjetivo para constituir um advérbio.

O quadro abaixo resume as possibilidades de classificação do advérbio em *-mente*, como proposto por Neves (2000):

Advérbios em *-mente*

Modificadores	Não-modificadores
1. Qualificador	1. Circunstancial
2. Intensificador	2. Inclusão
3. Modalizador	3. Exclusão
4. Aspectualizador	4. Verificação
5. Deôntico	

Quadro 04: Advérbio em *-mente*: classificação formulada por Neves (2000)

A discussão acerca do advérbio em *-mente* tem continuidade na seção subsequente.

2.2. Os advérbios modalizadores em *-mente*

Uma discussão acerca dos advérbios formados a partir do acréscimo do sufixo *-mente* a uma base adjetiva aponta para algumas considerações acerca da modalização na linguagem. Isso porque a linguagem é o objeto essencial para estabelecer o contato com o outro, manifestar intenções, efetivar interação e, principalmente, possibilitar que essas necessidades de comunicação sejam plenamente satisfeitas. Como elemento mediador para facilitar as necessidades cognitivas e pragmáticas do usuário da língua, as construções com adverbiais em *-mente* são instrumentos lingüísticos importantes na organização e formulação de enunciados para veicular a intencionalidade do falante. Dessa forma, o discurso ganha sentido por meio do uso de modalizadores que, por sua vez, materializam as possibilidades de interpretação desencadeadas pelo falante ao acionar esses instrumentos lingüísticos.

Esse não é um debate recente na lingüística. As investigações sobre o fenômeno da modalização inspiraram reflexões que atravessam os domínios da lógica e da

lingüística. Diante de uma categoria com lugares teóricos tão múltiplos, a consequência é um processo definitório de difícil elaboração. As noções preliminares que envolvem essa categoria revelam a variedade do campo de estudo, as tendências teóricas diversas, como também a alternância de enfoques ao escolher o tipo de modalidade que se quer atribuir a um determinado enunciado.

A formulação do fenômeno da modalidade em Trask (2004, p. 194-195) enfatiza “obrigação, permissão, proibição, necessidade, possibilidade e capacidade” como sendo as funções *sine qua non* para o entendimento do que seja modalidade. Por assim dizer, um enunciado modalizado possui a propriedade de impregnar o que é dito no enunciado com marcas que registram a disponibilidade do falante de expressar significados como obrigação, permissão, proibição, necessidade, possibilidade e capacidade. A instrução semântica denotada por essa categoria lingüística, nas palavras de Trask, sinaliza para uma linguagem conectada com o propósito de atribuir graus variáveis de certeza a um enunciado. Em sua exposição, o autor toma como exemplo os instrumentos lingüísticos da língua inglesa – os auxiliares modais (You *can* do it, You *could* do it, You *may* do it, You *should* do it, You *must* do it, You *can't* do it e You *mustn't* do it – Você pode/poderia/pode/deveria/deve/não pode/não deve fazer isso) – para dar conta dessa especificidade da língua.

Em Givón (1993), obtém-se que a modalidade proposicional consiste em codificar a atitude do falante frente à proposição por ele enunciada. O conteúdo da proposição aponta para duas possibilidades de julgamento, denominados de epistêmicos e avaliativos. À primeira denominação associam-se as noções de verdade, probabilidade, certeza, crença ou evidência. Os avaliativos, por seu turno, podem expressar desejo, preferência, intento, habilidade, obrigação ou manipulação.

Como visto anteriormente, Neves (2000) apresenta os advérbios modalizadores como um subgrupo dos advérbios modificadores, sublinhando o potencial

semântico desses itens enquanto estratégia discursiva para produzir enunciados comprometidos em efetuar a posição do falante no tocante ao estabelecimento da validade e do valor do enunciado. Nesses termos, a interpretação que se faz de um item adverbial modalizador pode contemplar o desejo do falante de atenuar um valor de verdade, de obter um efeito semântico que expresse a idéia de obrigação, de delimitação do tema que se quer abordar, de definir a atitude frente ao enunciado proposto, ou ainda de fazer ponderações à própria formulação lingüística, num tom avaliativo do enunciado em toda a sua extensão.

A classificação proposta por Neves (2000) apresenta os advérbios modalizadores subdivididos em quatro categorias, como demonstra o quadro abaixo:

Epistêmicos	Asseverativo afirmativo
	Asseverativo negativo
	Asseverativo relativo
Delimitadores	—
Deônticos	—
Afetivos	Subjetivos
	Interpessoais

Quadro 05: Classificação dos advérbios modalizadores (NEVES, 2000, p. 237)

No quadro de advérbios modalizadores proposto por Neves (2000), o primeiro é o dos modalizadores epistêmicos, cuja função é organizar o enunciado sublinhando o ponto de vista do falante. Desse modo, o advérbio epistêmico assevera o que o enunciado veicula.

Neves subclassifica os epistêmicos em asseverativos, distribuindo-os em afirmativos, negativos e relativos. Os primeiros marcam o que se diz como verdade/factualidade/veracidade, consistindo numa estratégia para garantir credibilidade ao discurso junto ao ouvinte. (Ex.: *Evidentemente* que ele conhecia muito bem a história). Os asseverativos negativos, por sua vez, trabalham com a noção de contrafactualidade. O enunciado organizado com este item adverbial ganha o contorno semântico equivalente a “sei que não, é certo que não”. (Ex.: Não farei isso *de jeito nenhum*). Ao tratar dos asseverativos relativos, Neves comenta a função de probabilidade/possibilidade contida nesse tipo de epistêmicos. Ressalta que a posição do falante expressa não engajamento com a verdade da proposição, ou seja, o conteúdo semântico que dele se extrai reflete o caráter atenuador do fato, vez que o dito pode ou não ser a verdade. (Ex.: *Provavelmente* encontraremos uma solução plausível para o problema).

Em seus comentários sobre os adverbiais asseverativos, Neves explicita que esses itens podem ser dispostos livremente na conversação, equivalendo a um enunciado. Isto significa que, adotados como opção de resposta inicial, a função básica é predicar sobre toda a fala imediatamente anterior, sem necessariamente repeti-la, podendo ocorrer também a repetição. Nesse caso, esses advérbios assumem uma função atributiva, possuindo uma base adjetiva. Esse tipo de ocorrência dá-se também com formas de adjetivos gramaticalizadas como advérbio. Para ilustração dessa função, observe o trecho abaixo:

a) – Se você recorrer à justiça, encontrará apoio para o seu pedido.

– *Exatamente*.

(Exatamente equivale a “Se você recorrer à justiça, encontrará apoio para o seu pedido”.)

b) – Você fez a leitura do texto de Mattoso Câmara?

– *Claro*, isso é o que precisava ser feito.

A categoria dos delimitadores, na explicação de Neves (2000), contribui para demarcar os limites das afirmações ou das negações. A modalização define o âmbito em que determinado enunciado deve ser compreendido. Em enunciados como “*Economicamente*, essa medida não é viável”, o modalizador põe em relevo que, apenas do ponto de vista econômico, tal medida não é possível, ou seja, delimita o domínio em que o tema será abordado. O delimitador, na terminologia de Neves (2000), equivale à categoria que Ilari *et al* (1996) definem como advérbio de circunscrição (*hedges*).

Neves ainda acrescenta que o processo de delimitação adverbial pode ocorrer tanto pela validade do enunciado de acordo com a perspectiva do falante, como pela delimitação da validade em uma dada área de conhecimento. Observa, também, que o primeiro processo refere-se ao advérbio de enunciado, enquanto o segundo não.

Ao definir o modalizador deôntico, Neves (2000) sublinha como referência básica a idéia de imperatividade e obrigação. O que se destaca é a posição do falante de apresentar um fato como uma obrigação. Veja as orações abaixo:

Os meninos têm *necessariamente* de comprar os uniformes escolares.

Obrigatoriamente, o Estado aplicaria 25% do orçamento ao plano de educação.

Os modalizadores afetivos ou atitudinais, na versão de Neves (2000), apresentam como marca própria o envolvimento emotivo do falante em relação ao evento comunicativo. Esse processo de modalização, informa Neves, pode ocorrer no discurso com realce do caráter afetivo subjetivo e ainda como afetivo interpessoal. O afetivo subjetivo manifesta sentimentos do falante em relação ao afirmado no discurso, ao passo que o interpessoal envolve sentimentos e emoções do falante e do ouvinte. O primeiro tipo de afetivo ou atitudinal pode ser encontrado em exemplos como *Infelizmente não podemos nos*

sentir seguros na cidade em que moramos. Em construções como *Sinceramente não sei o que teria acontecido se eu tivesse recebido uma resposta negativa de Maria* ilustra o subjetivo interpessoal. Na proposta de Ilari *et al* (1996), esses modalizadores correspondem ao grupo de advérbios denominados de atitude proposicional, posteriormente definidos como afetivos.

A leitura atenta do estudo do advérbio como encaminhado por Neves (2000) propicia um contato com especificidades bem próprias dessa categoria e a autora as explora com profundidade. Inicialmente, uma questão a ser observada é a construção do processo para definir o item adverbial. A definição apresenta explicitamente a escolha dos critérios sintático e morfológico, e não menciona o semântico. No entanto, ao fazer a proposta de classificar o advérbio em dois grupos, ou seja, o modificador e não-modificador, fica evidente que a autora utiliza-se das características semânticas em sua elaboração. A ausência inicial do critério semântico na definição do advérbio pode refletir a dificuldade em reunir as particularidades dessa classe e, portanto, defini-lo não é tarefa das mais fáceis.

Ao situar o advérbio estudado por Neves, é importante mencionar que essa análise é parte da *Gramática de usos do português*, cujo empreendimento tem por parâmetro apresentar e discutir a descrição da Língua Portuguesa contemporânea com base no funcionamento efetivo, na língua viva. Por esse prisma, o tratamento dispensado ao advérbio permite conhecer as possibilidades de uso dessa classe de palavras e, com base no material lingüístico estudado, reconhecer a classe e seus diferentes usos e funções. Dessa forma, o estudo do advérbio leva em consideração o nível do sintagma, da oração, do enunciado e do discurso. Essa visão mais abrangente do advérbio em funcionamento possibilita verificar que funções podem ser exercidas, como também a ordenação sintática e as operações semânticas que se desenvolvem com essa classe de palavras.

Ao tratar do advérbio terminado em *–mente*, por exemplo, a autora detalha cada uso, cada emprego, observando as propriedades semânticas, sintáticas e funcionais. A classificação, por meio desse olhar teórico, reflete o uso.

Dadas as classificações de Ilari *et al* (1996) e Neves (2000), percebe-se que essa categoria sintática não permite um acesso único para que se compreenda a sua função ou funções.

Segue abaixo o quadro-síntese das propostas de Ilari *et al* (1996) e Neves (2000):

ILARI <i>ET AL</i>	NEVES
<p style="text-align: center;">Predicativos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qualitativo 2. Intensificador 3. Modalizador <ul style="list-style-type: none"> . Epistêmicos (asseverativos, quase-asseverativos e delimitadores) . Deônticos . Afetivos (subjetivos e intersubjetivos) . Aspectualizador 	<p style="text-align: center;">Modificadores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modo ou qualificador 2. Intensificador 3. Modalizador <ul style="list-style-type: none"> . Epistêmicos ou asseverativos . Delimitadores ou circunscritores . Deônticos . Afetivos ou atitudinais
<p style="text-align: center;">Não-predicativos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De verificação <ul style="list-style-type: none"> De re <ul style="list-style-type: none"> . negação . afirmação . inclusão/exclusão . focalização De dicto <ul style="list-style-type: none"> . den . afirmação . focalização 2. Circunstanciais 	<p style="text-align: center;">Não-modificadores</p> <p>I- Operam sobre o valor de verdade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. afirmação 2. negação <p>II- Não operam sobre o valor de verdade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. circunstanciais 2. inclusão 3. exclusão 4. verificação <p>Juntivos</p>

Quadro 06: Síntese das classificações do advérbio a partir de Ilari *et al* (1996) e Neves (2000).

O exame do quadro acima autoriza uma avaliação que afirma a aproximação entre as duas propostas, ou seja, há pontos de convergência entre a perspectiva de Ilari *et al* e Neves. Os advérbios terminados em *-mente*, por exemplo, exibem relações de similaridade muito grande, realçando muito mais afinidades do que dessemelhanças.

Mediante a observação desse quadro de similaridades, as construções com adverbiais em *-mente*, objeto desta pesquisa, seguem a categorização dos advérbios em *-mente* como proposta em Ilari *et al* (1996), com os acréscimos e as complementações apresentadas por Neves (2000), por entender que a junção das propostas pode dar conta da complexidade lingüística que envolve as referidas construções, seja no âmbito sintático ou semântico.

2.3. Aspectos sintáticos do advérbio

O eixo norteador desta seção é a visão de sintaxe relacionada à perspectiva de que a língua está a serviço da necessidade de comunicação humana e, portanto, a sintaxe não é um componente lingüístico autônomo. Trocando em miúdos, o interesse aqui não é estudar o advérbio apenas no âmbito das relações internas da língua. Inversamente, o propósito volta-se para o exame do advérbio incluindo o falante e o ouvinte, procurando compreender a estrutura para além do ato verbal, ou seja, levar em consideração as necessidades da comunicação lingüística.

O formato teórico para abordar a sintaxe, então, sugere a interação desta com a semântica e a pragmática. Essa escolha reflete a perspectiva teórico-metodológica da lingüística funcional norte-americana (cf. FURTADO DA CUNHA; COSTA, 2001). Entendida assim a sintaxe, as propriedades do advérbio investigadas aqui tendem a derivar-se

das propriedades semânticas e pragmáticas que são produzidas na construção [X + advérbio terminado em *-mente*].

Observe o texto que segue:

... o meu grupo não foi vencedor *infelizmente*...

(D&G, narrativa de experiência oral, p. 304)

O item *infelizmente* deixa expressa uma avaliação do interlocutor com respeito ao que está posto no enunciado. Essa informação não se relaciona ao funcionamento interno da oração, e sim ao envolvimento afetivo do falante em relação ao fato narrado. Na verdade, trata-se de uma estratégia comunicativa que acarreta implicações pragmáticas.

Com essa ilustração, pode-se observar que a compreensão do nível sintático da língua não se restringe ao âmbito da frase. Ao contrário, estende-se para a enunciação. Nessa análise, aspectos envolvendo a pragmática e a semântica ocupam um espaço significativo para explicar o fenômeno lingüístico, isto porque esses aspectos estão diretamente ligados ao uso da língua em situações reais de comunicação. Como lembra Furtado da Cunha, “a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações de comunicação”. (2008, p. 158).

A questão sintática do advérbio, de uma maneira geral, é abordada pela gramática tradicional colocando em relevo o papel de modificador do advérbio em relação a verbo, adjetivo ou a outro advérbio (cf.; SAID ALI, 1964; CUNHA; CINTRA, 1997; ROCHA LIMA, 1985; BECHARA, 1999).

Além da visão da gramática tradicional, surgem outras análises acerca do advérbio. Ilari *et al* (1996), por exemplo, fazem uma reflexão sobre a questão sintática do advérbio explorando a potencialidade das propriedades estruturais para a definição dos vários

tipos dessa classe de palavras. Em sua análise, o advérbio é apresentado como uma classe que agrega vários tipos, e essa variedade de ocorrências reflete-se em arranjos sintáticos e semânticos bem definidos. Para fundamentar a distinção entre os vários tipos de advérbios, os autores apontam cinco critérios que se prestam a examinar a participação dessa classe na estrutura sintática.

Antes de comentar cada critério, observam os autores que o advérbio ocorre na estrutura sintática em condições precisas, o que reflete a competência do falante em usar advérbios para organizar respostas em situações de elipse, ou seja, nos turnos em que ocorre a elipse, o falante reconhece a estrutura lingüística em que o advérbio pode ser empregado. Isso significa que os falantes “reconhecem com precisão que estrutura sintática a sentença teria que adotar para incorporar o advérbio.” (op. cit., p. 97).

Para ilustrar, observe o exemplo apresentado por Ilari *et al*:

– Elas (= as crianças) dão muito trabalho?

– Por enquanto, não. (= Não, por enquanto elas não dão muito trabalho.)

A resposta demonstra que o falante é capaz de preencher as lacunas da elipse a partir das pistas contextuais, o que possibilita a produção de uma resposta simples, cujo constituinte é um ou dois advérbios.

O primeiro critério para analisar a participação do advérbio na estrutura sintática é denominado de co-texto mínimo. A seqüência lingüística “Ele é *muito* simpático” remete à descrição geral que identifica o advérbio como modificador do adjetivo, e esse é o co-texto mínimo para o uso sintático do advérbio. O comportamento sintático do advérbio pode ser observado também quando se produzem sentenças do tipo “Eu *agora* falo *rapidamente*”. Nesse enunciado, há que se considerar a relação que se estabelece entre a forma verbal (*falo*) e os itens *agora* e *rapidamente*. O primeiro (*agora*) tem a função de situar no tempo todo o conteúdo expresso no enunciado, já o segundo (*rapidamente*) caracteriza-se

por incidir diretamente sobre o verbo, com a função de designar o modo como a ação se realiza. Assim definido, pode-se falar em advérbio de constituinte e advérbio oracional. Essa consideração confere ao advérbio a sua inclusão na oração como elemento não nuclear.

O segundo critério focalizado diz respeito às restrições seletivas (entendidas como fenômeno semântico) que se produzem entre verbo e advérbio, tendo como consequência a divisão dos advérbios em classes diferenciadas. A compatibilidade entre verbo e advérbio, segundo Ilari *et al* (1996, p. 101), pode ser resumida em três casos:

1. Verbo e advérbio apresentam restrições resultantes da ação/estado descritos. Ex.: O secretário leu *pausadamente* o requerimento. (Nesse caso, o verbo *ler* descreve uma ação que admite o uso do advérbio *pausadamente*, o que não ocorre se o advérbio fosse substituído por um do tipo *necessariamente*, sendo bloqueado por não relacionar-se com a ação expressa pelo verbo.).
2. Verbo e advérbio apresentam restrições referentes ao esquema tempo-aspectual. Ex.: O trajeto entre Natal e Pau dos Ferros *normalmente* leva seis horas e meia. (Observa-se nesse enunciado que o conteúdo lexical do verbo não atua na seleção do advérbio. O ponto chave é o esquema tempo-aspectual do verbo para selecionar o advérbio compatível com a ação ou o estado, ou seja, é imprescindível que se observe se o modo e o tempo são compatíveis com a idéia expressa pelo advérbio. Nesse exemplo, *normalmente* expressa reiteração, e o verbo, por sua vez, assume modo e tempo coerentes com essa noção).
3. Verbo e advérbio não apresentam qualquer tipo de restrição. Ex.: *Felizmente* choveu a noite toda. (O item adverbial *felizmente* estabelece relação mais distante com o verbo, referindo-se ao enunciado como um todo, e dessa forma a seqüência textual

poderia ser qualquer outra, sem que fosse necessária a compatibilidade entre verbo e advérbio).

Além desses casos, os autores lembram que o processo de restrição também pode ocorrer na relação advérbio/advérbio, o que remete a um outro tipo de advérbio. O advérbio de intensificação, por exemplo, não pode ocorrer com determinados itens adverbiais, pois deixaria de expressar uma seqüência com sentido, como em “**Muito sempre* ele se dirige à sala da secretaria”.

Um terceiro critério apontado refere-se à possibilidade de o advérbio aceitar uma complementação através de um dativo ético introduzido por *para*. O uso do elemento “para” logo após o advérbio pode funcionar como parâmetro para diferenciar tipos de advérbios. Para ilustrar, considere os trechos: (1) *Felizmente* tudo acabou bem; (2) *Realmente* deve ser difícil aceitar tudo isso. Ao primeiro advérbio pode ser acrescentado o item *para* sem nenhum prejuízo para a oração (*Felizmente para* Maria tudo acabou bem); já o advérbio *realmente*, do segundo exemplo, não admite essa inclusão. Por meio desse critério, é possível perceber a diferença entre os dois, ou seja, que se trata de advérbios pertencentes a subclasses distintas.

Como quarto critério⁴, os autores abordam a tendência do advérbio de constituir estruturas de coordenação. Em uma oração como “Ele *difícilmente* perde a calma” pode ocorrer outro advérbio coordenado à forma *difícilmente*, como por exemplo, *difícil e raramente*. Essa forma coordenada não altera a essência da oração, vez que não se contradizem e nem expressam redundância. A ocorrência da coordenação, nesses termos, torna possível a idéia de que esses advérbios pertencem ao mesmo tipo. Nem todo advérbio admite esse teste.

⁴ Além desses critérios, os autores formulam outro que trata da ocorrência do advérbio com expressões polares negativas. Como é um critério que não se aplica ao advérbio analisado nesta pesquisa, não o comentaremos. (cf. ILARI *et al*, 1996)

As considerações feitas até aqui nos fazem refletir sobre o advérbio na dimensão sintática em termos de posição, de restrição seletiva da natureza verbal ou pragmática e da combinação com outros advérbios.

Martelotta (2006) agrupa os adjuntos adverbiais em formas que estabelecem relação mais próxima ao verbo e aquelas que se distanciam da classe verbal. O direcionamento adotado permite que os adjuntos adverbiais sejam divididos em dois grupos: os de natureza verbal e os de natureza pragmática. Compreende o autor que o adjunto adverbial de natureza verbal congrega as circunstâncias que se ligam mais ao verbo. Entre os adjuntos adverbiais, Martelotta chama a atenção para os casos dos adjuntos adverbiais de modo, vez que essa circunstância pode manifestar compatibilidade e não compatibilidade com o verbo com o qual se relaciona. Em outras palavras, esse tipo de adjunto adverbial não se associa a todo e qualquer verbo. Há que considerar a moldura semântica dos verbos para efetivar a relação com esses advérbios.

O segundo tipo proposto por Martelotta, adjunto adverbial de natureza pragmática, não apresenta, em tese, limitações ao relacionar-se com o verbo, vez que a sua função básica é expressar atitude do falante em relação ao que se apresenta no enunciado. Dito de outra forma, o conteúdo desses adjuntos adverbiais qualifica o ato de afirmar: a sua atuação não se restringe ao enunciado, ultrapassa-o e alcança o discurso. A esse quadro de adjuntos adverbiais podem pertencer os modalizadores.

Castilho e Castilho (1992) ao estudarem os aspectos sintáticos do advérbio modalizador, enumeram três pontos básicos para abordar a questão: a posição, a combinação dos modalizadores com outros advérbios, e ainda o estatuto sintático dos modalizadores.

Ao abordar a posição dos modalizadores, os autores evidenciam a mobilidade dessa classe e apresentam pelo menos quatro posições: a primeira, com modalizadores à esquerda do enunciado, a segunda, com modalizador à direita, a terceira

posição traz o modalizador situado antes ou depois do sujeito e a quarta posição apresenta os modalizadores situados entre o verbo e seus argumentos, sejam preposicionados ou não.

Os autores comentam o estatuto sintático dos modalizadores a partir do grau de relacionamento existente entre o verbo e o advérbio. A ligação muito estreita entre verbo e advérbio define o advérbio de constituinte, com “conexidade forte”. A relação mais distensa, ou “conexidade fraca”, caracteriza o advérbio de sentença.

Ao lado dessas considerações sobre o aspecto sintático dos modalizadores, cabe acrescentar a discussão sobre o advérbio qualitativo. Oliveira (1992) examina esse tipo de advérbio levando em conta a sua adjacência com o adjetivo e com o verbo. Os advérbios qualitativos podem aparecer ligados a verbos intransitivos, transitivos diretos e transitivos indiretos.

Ao estabelecer relação com um verbo intransitivo, a tendência do advérbio qualitativo é colocar-se após o verbo por ele subcategorizado (*acontecia rapidamente*). Essa posição parece ser comum a todos os outros casos de transitividade aqui referidos, ou seja, verbos transitivos diretos e indiretos, como se verá no capítulo referente à análise dos dados.

Com os verbos transitivos diretos, pode-se ter tanto a seqüência X Verbo Advérbio Complemento Y (E sua noiva consegui se comunicar *livremente* com ele. / D&G, narrativa recontada escrita, p. 267), como X Verbo Complemento Advérbio Y (... trazia o carro *tranqüilamente*... / D&G, narrativa de experiência pessoal oral, p. 225), ou seja, a posição é sempre pós-verbal. O que se observa na ordem X Verbo Advérbio Complemento Y é a distância entre o verbo e seu complemento.

A posição do advérbio integrado a verbos transitivos indiretos é regularmente pós-verbal. No entanto, pode haver a quebra de adjacência entre o verbo e seu complemento, como pode ser observado em ...eu concordo *plenamente* com o sistema dos

Estados Unidos... (D&G, relato de opinião oral, p. 204). (cf. OLIVEIRA, 1992, p. 303; ILARI *et al*, 1996, p. 116).

O que se pode observar é que a visão não-autônoma da sintaxe cria a possibilidade de analisar o advérbio entrelaçando aspectos pertinentes ao funcionamento interno da língua com o externo, o que implica considerar os propósitos dos falantes. Assim, as possibilidades de ordenação efetivam-se em virtude de o advérbio movimentar-se no ambiente sintático, para definir o seu escopo, atendendo a questões de informatividade ou de ordem discursiva.

Das anotações aqui registradas, evidencia-se que as propriedades sintáticas do advérbio advêm de propriedades semânticas e pragmáticas. Essa forma de análise leva em conta a interdependência entre os componentes sintático, semântico e pragmático. O aspecto semântico será abordado na seção subsequente.

2.4. Aspectos semânticos do advérbio

Na literatura pertinente ao advérbio, autores vinculados à tradição gramatical adotam o critério semântico na elaboração de suas definições para o advérbio, destacando a idéia de circunstância expressa por esse item. Ao assumir esse critério como elemento de definição, o previsto é que, em todos os contextos, o critério seja suficiente para dar conta das manifestações lingüísticas que se constroem com o advérbio.

Alguns autores, como Travaglia (2003), questionam a noção de circunstância como propriedade para definir o advérbio. Travaglia considera que a noção de circunstância gera problema inicialmente pela distinção de valor entre os advérbios que somente acompanham verbos e os que estão adjacentes a adjetivos ou advérbios. O primeiro grupo (Verbo/advérbio) expressa circunstâncias, o outro (adjetivo/advérbio) passa a idéia de

intensidade. A indagação de Travaglia é direcionada no sentido de mostrar a lacuna criada pela distinção entre intensidade e circunstância, ou seja, põe em dúvida o advérbio como classe única, problematizando a existência de uma mesma classe ou de classes diferentes, dado que intensidade/reforço não se constituem circunstâncias.

Em suas considerações, Travaglia apresenta como discutível a atribuição de idéia acessória ao item que indica circunstância, como colocado por Cunha e Cintra (1997). Ao apresentar esse ponto, evidencia a vaguidade do termo “acessório”, vez que pode incluir todo e qualquer conteúdo expresso pela língua. Nesse caso, o ponto crítico é a falta de explicação para a nomenclatura aplicada.

Além dessas questões, Travaglia comenta que a prática corrente dos gramáticos é apenas enumerar as circunstâncias (tempo, modo, lugar etc.), sem discutir ou comentar o significado de circunstância. Essa forma de proceder possibilita o conhecimento de um grupo de itens apresentados como circunstância, no entanto não formula com clareza uma definição para o termo.

A análise proposta para o advérbio nesses termos apresenta uma vinculação com a abordagem formal da semântica. Uma perspectiva diferente para a análise desse fenômeno lingüístico pode ter como suporte a abordagem da semântica cognitiva.

De modo geral, o significado na ótica da Semântica Cognitiva ganha uma dimensão que extrapola a mera descrição da forma e explora a função interativa da linguagem. Dessa forma, os aspectos comunicação, expressividade, manipulação e comunhão social são considerados fundamentais para a construção do significado.

A abordagem da Semântica Cognitiva, em posição divergente da semântica formal e da semântica da enunciação leva em conta uma relação de aproximação entre semântica e pragmática e entre conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo. Essa

perspectiva toma por parâmetro recursos de ordem lingüística, psicológica e contextual para o processo de construção do significado.

A respeito da estrutura gramatical, Langacker (1998) comenta que a caracterização conceptual subsidia a inclusão de um membro numa determinada categoria lingüística. Nesse sentido, a referência a uma base conceptual implica a definição de habilidades cognitivas específicas que possam ser agregadas a uma determinada categoria.

Com uma proposta que pretende dar conta do estabelecimento de classes na perspectiva da semântica cognitiva, Langacker faz opção por explorar habilidades cognitivas mais gerais, como focalização. A caracterização semântica por focalização permite formular uma propriedade a partir de palavras que apresentam conteúdo conceptual quase homogêneo, de forma que o contraste a ser dado ao item é atribuído pelo foco, que particulariza e individualiza cada item. Dessa forma, o nome, o verbo e o adjetivo, por exemplo, são entendidos como portadores de um conteúdo geral e também de um significado próprio que, sutilmente, os diferenciam em relação aos outros. A propósito de exemplificação, observe os itens *correr* e *corrida*. A inclusão do item *correr* como membro da classe do verbo dá-se em razão de este focalizar um processo, ao passo que *corrida* pode ser incluído na classe dos nomes por focar uma “coisa”, termo esse que, segundo Langacker, é empregado “num sentido abstrato e bastante amplo” (p.19).

Langacker tem a preocupação em descrever uma caracterização conceptual, embora reconheça que essa forma de definir classes ainda necessita de aprimoramento. É flagrante nessa proposta o lugar de destaque da semântica no tocante à interpretação que ela produz sobre o conteúdo fornecido pelos itens lexicais. Como se pode observar, uma noção muito cara à semântica cognitiva é a questão da interpretação, da capacidade humana de conceptualizar situações idênticas a partir de modos alternativos.

Como o item *tranqüilamente* pode ser incluído na classe adverbial? Uma resposta a essa questão pressupõe, em primeiro lugar, essa unidade lingüística como elemento articulador da função semiológica da língua. A definição desse item como advérbio leva em consideração, também, a noção de conceptualização que se instala a partir do reconhecimento de que esse item é dado pela seqüência *tranqüila* (adjetivo) + *-mente* (sufixo). Nesse conjunto constituído é importante atentar para o legado semântico que o morfema derivacional empresta ao item formado. Agregado a um adjetivo, obtém-se um advérbio, que, por sua vez, ganha a interpretação de modo. Ao observar a forma primitiva (*tranqüila*), tem-se um adjetivo que é interpretado como calmo, sereno. Essa representação conceptual descreve um significado particular do item ao focalizar a noção de modo, e, portanto, indica uma caracterização semântica do advérbio.

O esquema acima explicitado funciona como um estágio para fazer surgir um aspecto geral no processo de definição do advérbio. A esse estágio a gramática cognitiva nomeia de generalização lingüística (LANGACKER, 1998, p. 12). O exame do advérbio terminado em *-mente*, tomado como ponto central nesta pesquisa, dar-se-á nessa perspectiva.

Ao apresentar os traços semânticos dos advérbios modalizadores, Castilho e Castilho (1992) apresentam uma visão bem abrangente. Os autores reconhecem, inicialmente, que a significação instalada pelo advérbio no enunciado coloca-se como uma investigação bastante complexa, vez que é difícil definir claramente o sentido preciso com que determinado advérbio é empregado pelo falante em um enunciado. Para tentar dar conta de uma descrição do advérbio, partem os autores de duas indagações amplas para pensar a questão. O primeiro passo é “Como as línguas naturais administram a significação”? Segundo: Qual é a atuação dos advérbios na criação dos sentidos?

Para a resposta à primeira indagação, os autores recorrem à “teoria da cebola” elaborada por Dascal, com algumas alterações e adaptações.

Dascal cogita a existência de três camadas em que estão distribuídos os propósitos comunicativos dos falantes.

A primeira camada, a proposicional, concentra a significação com a função informacional da língua. As significações produzidas nessa camada são explicadas por duas operações semânticas postuladas por Ilari (1986) por meio dos predicadores “falar de” (equivale a selecionar um tema) e “falar que” (corresponde a uma declaração a partir do tema). Atuantes nessa camada estão os advérbios predicativos, ou seja, os qualitativos, os intensificadores e os aspectualizadores. A esse grupo, acrescentem-se os advérbios de verificação.

A camada modal contém as significações originadas das avaliações dos falantes acerca do que já foi posto na camada proposicional. A proposição pode ser entendida pelo falante como conhecimento, crença, obrigação ou permissão, instrumentos esses que permitem a ele externar emoções e expectativas. O veículo para conduzir essas significações é o advérbio modalizador.

A terceira camada responde pelas significações situadas no âmbito do discurso. É a camada pragmática. Centralizada no discurso, abrange as negociações dos sentidos entre os falantes, é o lugar das inferências, das pressuposições.

As significações que circulam na camada pragmática põem em relevo o aspecto social da língua. Os termos expletivos e as partículas denotativas integram o grupo de operadores pragmáticos.

O gráfico abaixo esboça as camadas da teoria da cebola.

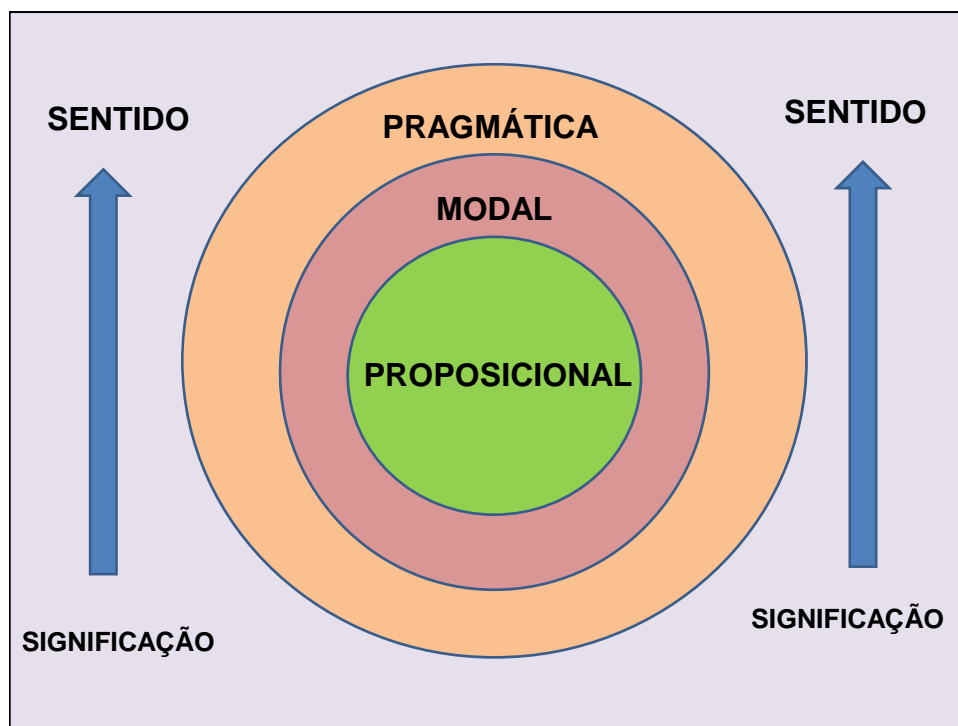


Gráfico 1: Metáfora da cebola (DASCAL,1986 apud CASTILHO E CASTILHO,1992).

Castilho e Castilho (1992) descrevem o advérbio como o instrumento que parece perpassar todas as camadas sugeridas pela metáfora da cebola. A trajetória desencadeada pelas intenções comunicativas do falante, ao usar o advérbio, desenvolve-se nessa seqüência: a camada proposicional é o espaço semântico em que o advérbio atua na produção de uma informação por meio da modificação e da verificação; a camada modal tem no advérbio o instrumento lingüístico para exprimir a avaliação do falante acerca do conteúdo e a forma do enunciado; e, por último, a camada pragmática propicia o inter-relacionamento entre falante e ouvinte, a partir dos enunciados que se constroem na conversação.

À segunda questão formulada (qual é a atuação dos advérbios na criação dos sentidos?), Castilho e Castilho propõem os valores prototípico, paragógico e complexo para o advérbio. Por valor prototípico, os autores o entendem como aquele que ocorre com o advérbio de um só escopo e de apenas uma só produção de efeito de sentido. O valor

paragógico ou agregado manifesta-se com o advérbio que apresenta, simultaneamente, dois escopos e duas interpretações. Ocorre, assim, a produção de mais de um efeito de sentido, pelo acréscimo de um segundo valor ao valor prototípico. Em sua exposição, Castilho e Castilho apresentam o valor complexo como o que se caracteriza pelo processo em que o valor agregado advém da construção verbo – adverbial para produzir dois efeitos: (1) o valor prototípico é neutralizado na relação com o enunciado, e daí metaforiza-se para outra modalização; (2) o primeiro valor, o prototípico, desloca-se do interior do enunciado para instalar-se no evento comunicativo, projetando-se sobre um dos seus participantes. Em outras palavras, no valor complexo o modalizador desloca-se das camadas proposicional e modal para a camada pragmática, conduzindo indícios de sua passagem pelas outras camadas.

Para ilustrar o valor prototípico, o valor paragógico (ou agregado) e o valor complexo, atente para os exemplos:

a - prototípico

(1) Meu grupo, *infelizmente* não foi o vencedor. (D&G, narrativa de experiência pessoal escrita, p. 316)

b – paragógico ou agregado

(2)...aí um menino se machucou...se machucou *gravemente* né...(D&G, narrativa recontada oral, p. 26)

c - complexo

(3)... eu costumo correr ali no inverno... e... *difícilmente* passa um carro no inverno ali...(D&G, descrição de local oral, p. 122).

O primeiro exemplo realça o advérbio *infelizmente* referindo-se a todo o enunciado, ou seja, tem um escopo e produz um efeito de sentido. Atua como um modalizador afetivo que, nessa construção, equivale ao valor prototípico do termo *infelizmente*.

O advérbio *gravemente* no exemplo (2) responde por duas interpretações. A tendência imediata é expressar o modo (Como se machucou? Gravemente). Agregado a essa primeira interpretação, esse advérbio também acrescenta a idéia de intensidade. Dessa forma, no interior do enunciado duas interpretações se sobrepõem. Essa sobreposição, aqui ilustrada por modo e intensidade, caracteriza o valor paragógico ou agregado do advérbio.

No exemplo (3), a observação recai sobre o advérbio *difícilmente*. Nesse exemplo, o valor prototípico é de um aspectualizador, no entanto, no interior do enunciado, esse item ganha o significado de um modalizador epistêmico, ou seja, passa a interferir no evento comunicativo, atingindo o interlocutor no sentido de indicar a expectativa do falante frente ao evento.

O esclarecimento proposto às questões por Castilho e Castilho reforça a tese de que a semântica do advérbio não se constitui em um objeto de fácil acesso. Ao contrário, “torna-se árduo denominar os advérbios a partir de classes semânticas, pois como é evidente, o mesmo item pode integrar mais de uma classe”. (CASTILHO e CASTILHO, 1992, p. 257). Assim, a imprecisão parece ser a propriedade que melhor caracteriza o advérbio do ponto de vista semântico; mesmo assim, deve-se ter em conta que os valores prototípico, paragógico e complexo permanecem como um referente importante na análise do advérbio.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1. Comentários preliminares

Uma referência inicial para situar esta pesquisa é a sua vinculação à área de Linguística Aplicada. A opção por esse marco compatibiliza-se com o propósito da linguística funcional, que elege o estudo da língua sob a ótica do seu funcionamento. Essa interface linguística aplicada/ linguística funcional permite que se tenha em andamento pesquisas que, ao adotarem a língua em uso e seus contextos, consolidem uma perspectiva que manifesta o afastamento de uma noção de língua enquanto um sistema fechado em si mesmo, tomando como foco de investigação textos orais e escritos para a exploração dos aspectos lingüísticos necessariamente agregados à exterioridade da linguagem.

Cabe observar, também, que outro aspecto prévio atuante como ponto de apoio para esta pesquisa é a sua inclusão na abordagem qualitativa. Trask (2004, p. 16) entende essa abordagem como uma tendência a analisar e explicar o fenômeno lingüístico a partir do uso real, remetendo-o aos contextos sócio-culturais.

A opção pela abordagem qualitativa traz implicações metodológicas que definem a pesquisa pela ênfase em trabalhar dados que expressem as questões lingüísticas surgidas no uso cotidiano da linguagem e, por isso mesmo, refletem a evolução da língua e as escolhas do falante frente ao evento comunicativo.

A visão qualitativa da pesquisa congrega interesses que apresentam afinidade direta com os significados construídos na interação. Dessa forma, os procedimentos do pesquisador necessariamente relacionam-se com dados provenientes de fonte real e o trabalho é de

caráter descritivo. Outra característica dessa abordagem é a decisão de incorporar aos trabalhos a relevância do processo e não apenas os resultados e o produto final da pesquisa. Próprio também da abordagem qualitativa é a indução como procedimento para construir a análise dos dados. Ao lado dessas características, acrescenta-se como elemento fundamental a noção de significado para essa abordagem.

Em termos sumários, esse é o contexto que se esboça para examinar as construções com adverbiais em *–mente*.

3.2. Contextualização do *Corpus*

O material que constitui a base para o conjunto de reflexões que compõem esta pesquisa é o *Corpus* Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), doravante D&G Natal.

O D&G Natal apresenta algumas características básicas que o qualificam como um referencial de peso para dar suporte a análises lingüísticas que exploram o movimento constante de renovação da língua. Na organização do D&G Natal prevalecem os tipos textuais da narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição, relato de procedimento e relato de opinião. Essas manifestações lingüísticas – codificadas em língua falada e língua escrita – expõem experiências do usuário da língua, vez que a escolha do assunto a ser abordado é por ele definido.

Outro aspecto a considerar na organização do D&G é a distribuição dos informantes nos diferentes níveis de escolaridade, ou seja, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Num total de 20 informantes, os textos por eles produzidos permitem a investigação de várias questões pertinentes ao fenômeno lingüístico e sua variabilidade, propiciando uma análise que possa expressar também a pertinência dos dados no que diz respeito aos níveis de escolaridade.

Cabe esclarecer que, nesta pesquisa, foi analisado o material produzido por 12 informantes, englobando as faixas de escolaridade do 9º ano do Ensino Fundamental, a 3ª série do Ensino Médio e o último período do Ensino Superior. A escolha recaiu sobre esses níveis de escolaridade em razão da existência da seqüência Advérbio + *-mente* manifestar-se com freqüência, ao passo que o Ensino Fundamental (5º ano/ ensino infantil) não apresenta esse uso de modo freqüente. Para tanto, foi realizado levantamento exaustivo dos contextos de uso disponibilizados pelo *corpus*, ou seja, nenhum dado dos informantes foi descartado *a priori*.

A visão geral do D&G Natal, aqui esboçada, demonstra ser esse um instrumento próprio para analisar a emergência da gramática. Fazendo um recorte nas muitas possibilidades de estudo propiciadas pelo *corpus*, as construções com adverbiais em *-mente* passam a ser o foco desta pesquisa.

3.3. Os procedimentos metodológicos

Feita a escolha do material empírico (D&G Natal), o próximo passo é a busca de ocorrências do advérbio em *-mente* no *corpus*. A coleta desses dados no *corpus* é seguida pelo trabalho de quantificar as ocorrências, com verificação das construções constituídas por Advérbio terminado em *-mente*, a identificação dos tipos textuais e do nível de escolaridade. Como resultados do levantamento no *corpus* foram encontradas 386 ocorrências da seqüência Advérbio + *-mente*, manifestadas tanto em língua oral como em língua escrita. Além desses aspectos, há uma preocupação em pesquisar os significados que podem ser registrados no uso das referidas construções. Essa etapa funciona como elemento preparatório para a formulação da análise qualitativa.

A análise qualitativa, de caráter minucioso, dá seqüência aos procedimentos procurando articular o dado coletado com a teoria funcionalista, quadro proposto para as reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 4

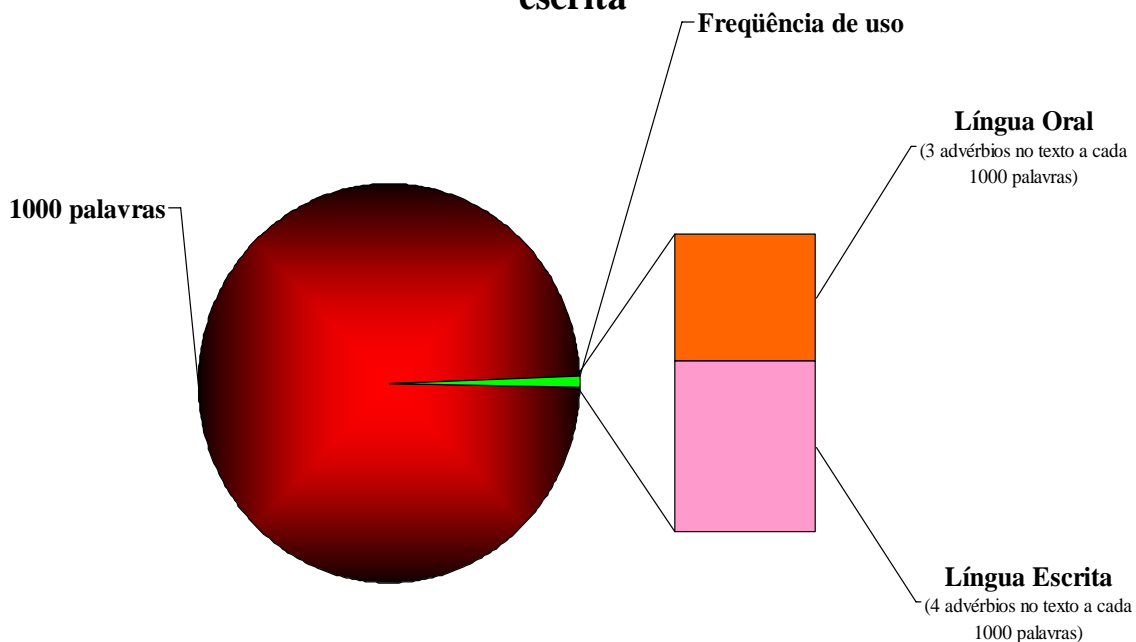
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A trajetória de elaboração desta pesquisa privilegia a perspectiva teórica do Funcionalismo Lingüístico norte-americano, com o objetivo de investigar os padrões lingüístico-discursivos relacionados às construções com advérbio em *–mente*. A escolha de um *corpus* representativo da língua em uso, fruto de efetivas interações, tanto na expressão oral quanto na escrita, propicia uma análise que leva em conta o discurso em sua forma real, como “a atividade de dizer coisas” (RECANATI, 2004, p. 443), e, por isso mesmo, suscetível a variações e incorporação de novas manifestações lingüísticas, o que flagra a diversidade do português. Essa visão funciona como substância básica para estabelecer possíveis conexões com o trabalho pedagógico em sala de aula de Língua Portuguesa.

O estudo do advérbio tem assumido um lugar relevante entre os pesquisadores que o elegem como objeto de investigação. No entanto, em geral, o interesse por analisá-lo ainda se concentra na descrição que considera apenas a versão canônica da gramática tradicional. A abordagem conferida ao advérbio por Ilari *et al* (1996), Martellota (2006), entre alguns outros, configura-se como uma produção que engloba o componente semântico-pragmático. Essa opção teórica, embora ainda pouco explorada para a classe adverbial, referenda esta pesquisa. Para este empreendimento, a fonte de dados é o *Corpus Discurso & Gramática* coletado na cidade do Natal/RN. Esse material lingüístico apresenta variados usos do advérbio. O foco de abrangência deste trabalho são as construções em que ocorre o advérbio terminado em *–mente*.

Lançando os olhos sobre o *corpus*, há registro expressivo de ocorrências do advérbio terminado em *-mente*. Do universo de 386 ocorrências, coletadas a partir de doze informantes, 305 são manifestações da oralidade, enquanto 81 aparecem na modalidade escrita, o que corresponde a 79% e 21%, respectivamente. Cabe explicitar que os gráficos utilizados nesta análise mostram o resultado numérico da razão entre o número de ocorrências por quantidade de palavras contidas no *corpus*. Busca-se, com isso, impedir uma possível distorção numérica decorrente do grande volume discursivo produzido na fala. O material objeto da análise aqui descrita está constituído de 153.654 palavras, sendo 137.747 referentes a texto falado e 15.907 de textos escritos. Em cada mil palavras aparecem aproximadamente três advérbios terminados em *-mente*, quando se trata de texto oral. A frequência no texto escrito passa a ser de quatro advérbios terminados em *-mente* em cada mil palavras. Comparando a frequência desse tipo adverbial no texto oral e no texto escrito, depreende-se que a recorrência no texto escrito é um pouco maior em relação ao texto falado. Esse fato é explicado pelos dados que demonstram, em todos os níveis de escolaridade, o advérbio em *-mente* como mais freqüente na escrita do que na fala, à exceção do Ensino Superior, cujo registro é de 3 advérbios para cada modalidade de língua. A interpretação desses dados legitima a produtividade desse processo de formação de palavras, vez que a categoria adverbial constituída de adjetivo + *-mente* integra o discurso do usuário da língua, seja na elaboração do texto oral, seja do texto escrito, como se pode ver no Gráfico 1:

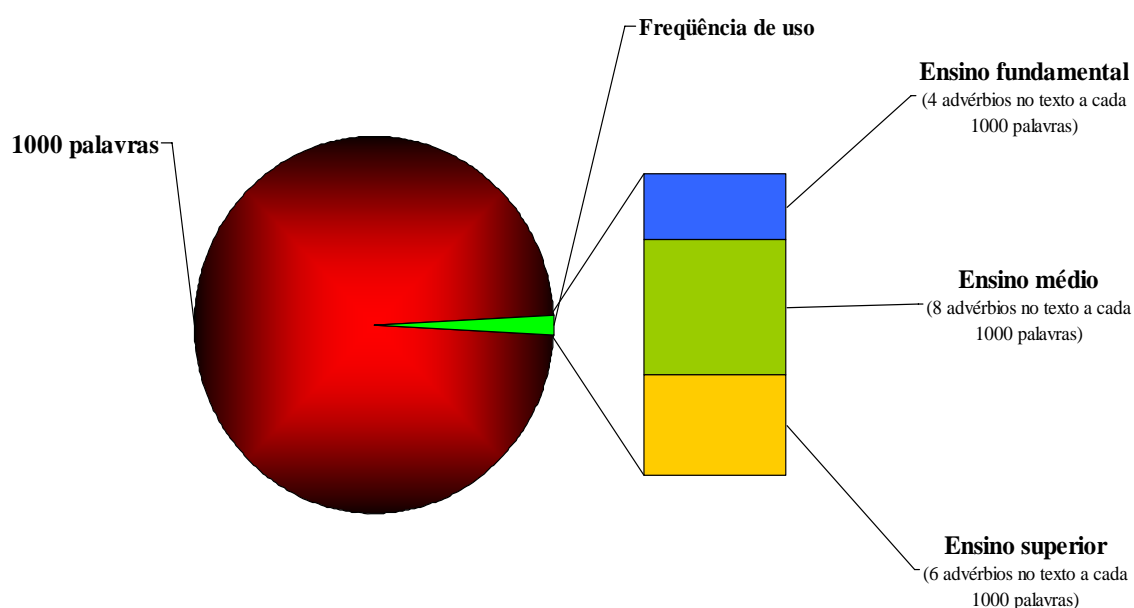
Gráfico 1: Advérbios em *-mente* na modalidade oral e escrita



A observação dessa manifestação lingüística, nesses dados, permite inferir que ela é uma escolha presente nos níveis de escolaridade diversos, seja no Ensino Fundamental e Médio, seja no Ensino Superior. Do total de 386 ocorrências, 44 são registradas na produção de estudantes do Ensino Fundamental, o que, em termos percentuais, corresponde a 12%. Desse total, 24 ocorrem na fala e 20 manifestam-se na escrita. No Ensino Médio, dos 386 dados registrados, obtém-se 190 ocorrências, ou seja, representam 49%, com 157 na fala e 33 na escrita. Entre os 386 registros, 152 ocorrem no Ensino Superior, o que corresponde a 39%, sendo que desse quantitativo 127 pertencem à língua oral e 25 à língua escrita. Assim, considerando a ocorrência do advérbio em *-mente* nos níveis de escolaridade, a frequência maior ocorre no Ensino Médio, é o informante desse nível de ensino que mais lança mão desse recurso lingüístico para elaborar o seu discurso.

A frequência de uso dessa construção relativa ao Ensino Fundamental ocorre na razão de 4 advérbios para cada mil palavras. No tocante ao Ensino Médio, essa frequência eleva-se para 8 advérbios no universo de mil palavras. Já em relação ao Ensino Superior, esse dado numérico é de 6 advérbios. Como se pode observar, o Ensino Médio é o nível em que mais ocorre a construção do advérbio terminado em *-mente*. Esses dados podem ser conferidos no Gráfico 2:

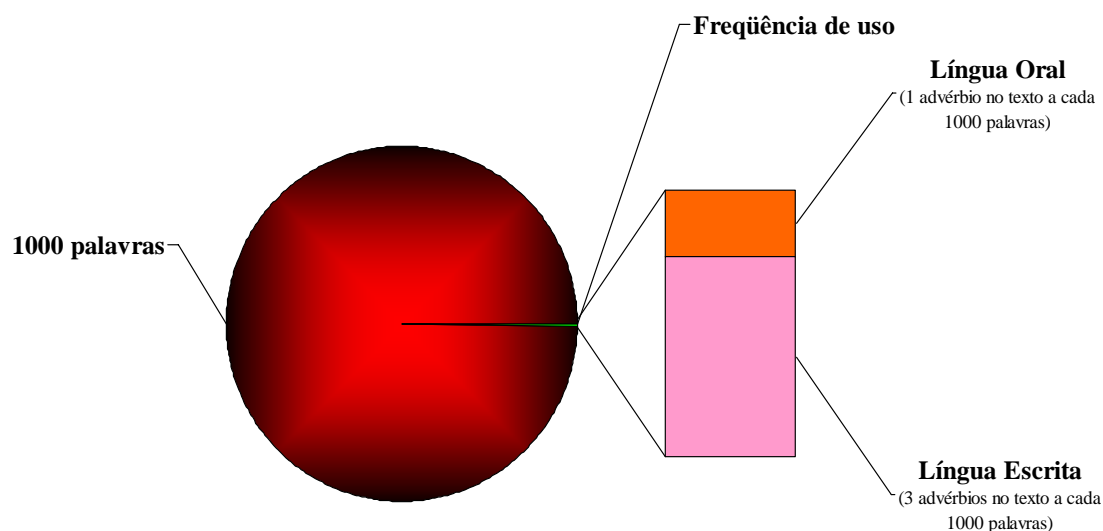
Gráfico 2: Advérbios em *-mente* por nível de escolaridade



Como evidenciado nos dados em análise, a construção adverbial em *-mente*, nos três níveis de ensino, distribui-se tanto na modalidade oral, quanto na escrita (cf. Gráfico

3). A partir da análise da densidade textual, no Ensino Fundamental, observa-se que, na língua oral, a relação quantitativa obtida é de um advérbio para cada mil palavras. Em língua escrita, por sua vez, verifica-se a existência de três advérbios para cada mil palavras. Verifica-se, assim, que o advérbio em *-mente* ocorre na língua escrita em maior quantidade em relação à língua falada (cf. Gráfico 3).

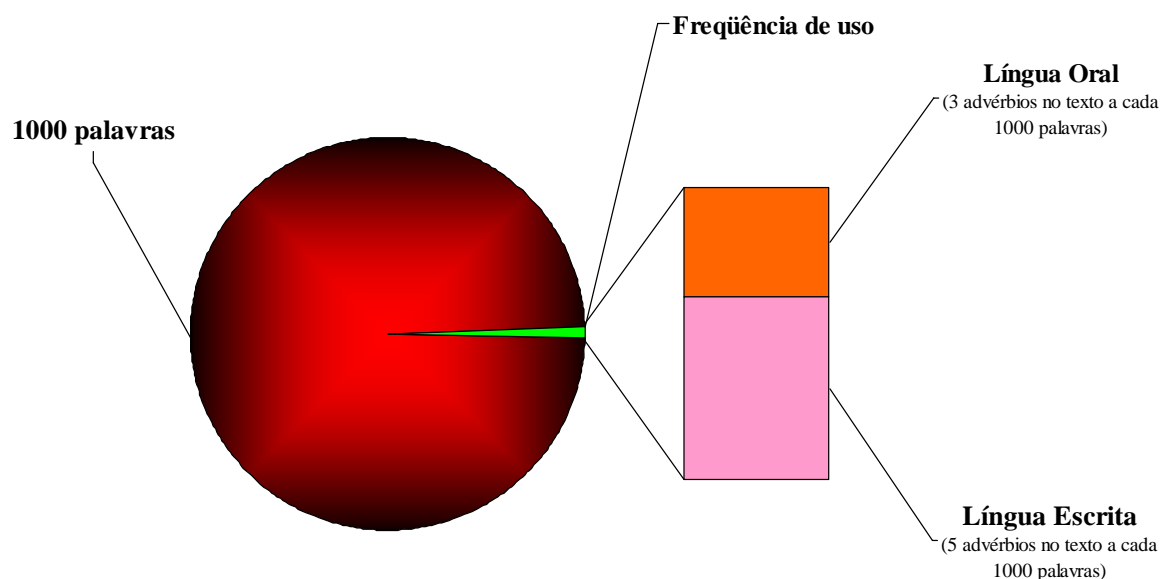
Gráfico 3: Advérbios em *-mente* : frequência das construções no ensino fundamental em língua oral e língua escrita



Os dados referentes ao Ensino Médio demonstram ser a forma escrita quantitativamente superior em relação ao texto falado. Considerando-se a densidade textual no Ensino Médio (8 advérbios em mil palavras), tem-se que a frequência do advérbio constituído por adjetivo + *-mente* na língua oral corresponde a 37,5% (3 advérbios), enquanto

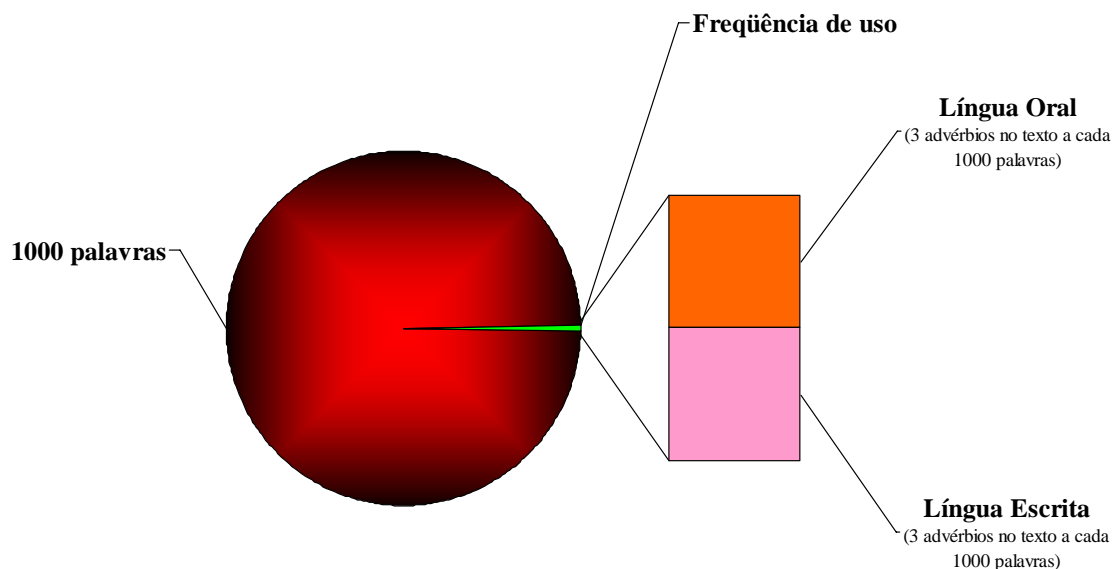
a língua escrita assume o percentual de 62,5% (5 advérbios), conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Advérbios em *-mente* no ensino médio em língua oral e escrita



O quadro geral para a frequência referente ao Ensino Superior sinaliza uma situação bem estável, uma vez que tanto na língua oral quanto na língua escrita o número de advérbios terminados em *-mente* é de três para cada modalidade. O equilíbrio do uso do advérbio em *-mente* permite que se avalie essa construção como amplamente assimilada pelo usuário da língua, transitando não só no discurso informal, como também na versão mais formal do discurso. O Gráfico 5 ilustra essa frequência:

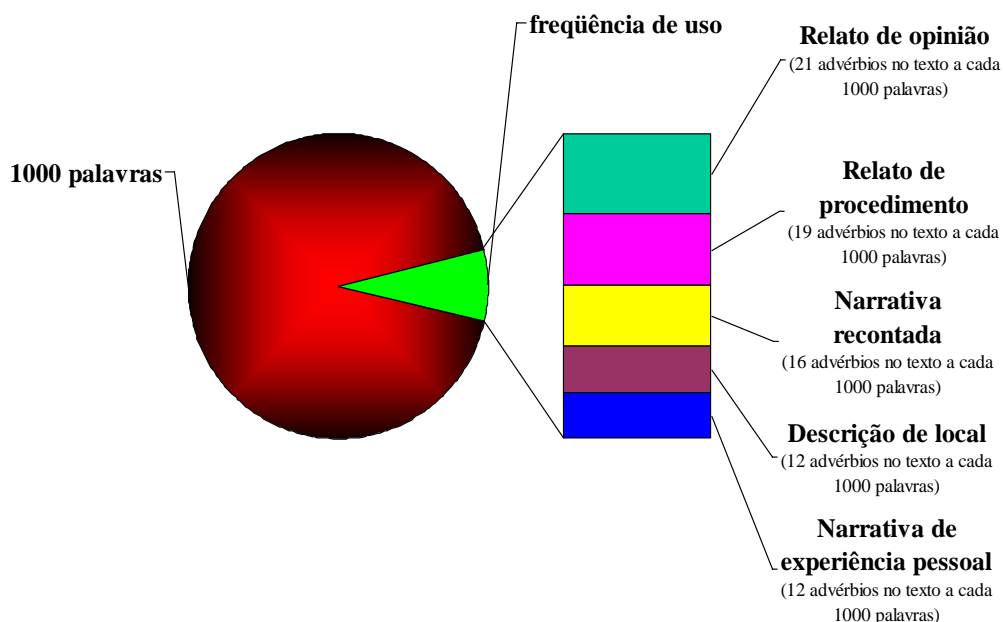
Gráfico 5: Advérbios em *-mente* no ensino superior em língua oral e escrita



O *corpus* em análise permite a verificação do uso do advérbio terminado em *-mente* em gêneros diversificados. Esse advérbio manifesta-se em todos os gêneros presentes no *Corpus* Discurso & Gramática, totalizando 80 registros no universo de mil palavras. A distribuição desses gêneros no *corpus* demonstra a frequência maior no relato de opinião, com a presença de 21 registros, o que corresponde a 26,25% das 80 ocorrências. Em segundo lugar, os dados apresentam o relato de procedimento com 19 registros, equivalente a 23,75%. Comparativamente, a distância entre um e outro não é tão grande, o que pode significar que

esse recurso lingüístico tem lugar na elaboração desses gêneros discursivos, mesmo sendo uma categoria fechada, ou seja, como categoria de número relativamente limitado se comparada, por exemplo, com a variedade de verbos que normalmente compõe a organização dos textos. A narrativa recontada aparece em terceiro lugar nos dados, totalizando 16 ocorrências, o que significa um percentual de 20%. Em seguida, verifica-se que a narrativa de experiência pessoal e a descrição de local aparecem empatadas, sendo rateados entre eles 12 advérbios, isto é, a cada um desses gêneros corresponde ao percentual de 15%. A informação sobre a frequência de uso do advérbio terminado em *-mente* nos gêneros textuais pode ser conferida no Gráfico 6:

Gráfico 6: Frequência do advérbio em *-mente* nos gêneros textuais



O *corpus* disponibiliza muitas ocorrências adverbiais em *-mente* que estão de acordo com os critérios sintático, semântico e morfológico como postos pela tradição

gramatical, e por isso mesmo ainda são utilizados como referência para a identificação da classe adverbial geral.

Vale notar que a análise dos dados efetuada a seguir toma como parâmetro, primeiramente, a função do advérbio em *-mente*, independente do tipo de construção em que esse advérbio se manifesta.

Considere os textos abaixo:

(01) Fiquei em cadeiras de rodas, porque pensava que não podia andar. Depois comecei a andar *normalmente*. (D&G, narrativa de experiência pessoal escrita, p. 45).

(02) A tinta a óleo requer, antes de tudo muita habilidade por que sua secagem é muito lenta. Daí que o pintor deve trabalhar por etapas estudando *meticulosamente* quais as áreas de prioridade à iniciação do trabalho. (D&G, relato de procedimento escrito, p.171).

Nesses textos, os elementos em destaque funcionam como advérbio de modo (ou qualitativo), como previsto pela gramática tradicional. A ordem é a pós-verbal, o que indica que o advérbio tem como escopo o verbo, subcategorizando-o. Essa ordem de colocação corrobora a ação do subprincípio icônico da integração, que considera que, se dois elementos estão cognitivamente próximos, também se manifestarão mais próximos na estrutura lingüística. Para Givón (1990), associar conceitualmente entidades representa uma tarefa mais fácil se estas revelam proximidade no nível da codificação. Esse item lexical, na verdade, encontra-se em relação estreita com o verbo, em uma construção que constitui um todo semântico-sintático.

Seguem outros exemplos:

(03)... o pai do menino resolveu ir pra cidade né ... parece que ele ia ... parece que ele ia dar um curso lá ... porque ele trabalhava na área médica ... aí ia dar um curso ... foi dar um curso de primeiros socorros assim né ... aí no dia ele dava curso de socorros ... no outro dia aconteceu um ... um ... tava havendo um jogo lá na ... na universidade lá ... aí um menino se machucou ... se machucou *gravemente* né ... num me lembro com o que ele se machucou ... aí eu sei que ele tava muito ... muito (avaliado) né ... um rosto muito estragado ... aí levaram lá os outros alunos o amigo dele ... levaram ele lá pra enfermaria lá ...(D&G, narrativa recontada oral, p. 26)

Nesse fragmento o advérbio *gravemente* aglutina duas significações, isto é, carrega uma ambiguidade entre ser entendido como um advérbio de modo, ou qualitativo, ou um advérbio de intensidade. Essas duas possibilidades emergem da superfície textual, demonstrando indícios de que essa classe movimentava vários sentidos, podendo ter um tratamento escalar, ou seja, apresentar o significado mais prototípico, mais freqüente, assim como aquele menos usual. Essa interpretação lembra aqui os valores prototípico e paragógico, como colocados por Castilho e Castilho (1992). Outro ponto a observar nesse exemplo e no anterior é a construção que se define a partir de Verbo + Advérbio em *-mente* (qualitativo (+intensificador), em que a forma adverbial assume a posição pós-verbal, isto é, funciona como um qualificador de verbo intransitivo. O advérbio em *-mente* que tem como escopo o verbo efetua-se em 47 ocorrências dos 386 dados, correspondendo ao percentual de 12,18%. A ordem pós-verbal prevalece em 46 das ocorrências observadas, fato esse que expressa a tendência quase unânime de o advérbio posicionar-se posposto ao verbo na construção. A posição pós-verbal do advérbio qualitativo também pode ser observada nos textos seguintes:

(04) o estacionamento ... dos professores ... os professores só da UNIPEC né ... e ... lá ... essa ... essa unidade ... essa terceira unidade ... ((carro passando)) ela também num tá ... tá funcionando *provisoriamente* (D&G, descrição de local oral, p.37)

(05) as pessoas num vivem *dignamente* ... vivem sofrendo em busca de algo ... e que é preciso é:: de uma administração nesse mundo ... nesse Brasil pra:: consertar alguns defeitos ... pra consertar alguns defeitos na:: nas rendas né ... (D&G, narrativa recontada oral, p.79)

Como se pode observar, nos exemplos (03), (04) e (05) os advérbios em *-mente* apresentam a posição pós-verbal. Essa configuração sintática, presente em 46 das 47 ocorrências do advérbio qualitativo, o que equivale a 98% dos dados analisados, demonstra ser a prototípica para o advérbio que funciona como qualificador do verbo. Esses exemplos focalizam o advérbio de modo ou qualitativo (+ intensificador, como em (04 e 05)) aplicado diretamente a verbos intransitivos em posição pós-verbal. Assim constituída, tem-se a construção Verbo + Advérbio em *-mente* do tipo qualitativo.

Observe, ainda, o trecho abaixo:

(06) eu acho que em alguma dimensão ... eu já havia morado no Rio Grande do Sul ... e isso depois eu vou conversar mais *profundamente* com você que não cabe falar agora ... mas então cheguei em Porto Alegre ...

O exemplo evidencia mais uma manifestação do advérbio qualitativo terminado em *-mente*, com um diferencial em relação aos casos anteriormente comentados. Nesse exemplo, entre o verbo e o advérbio qualitativo tem-se um item adverbial do tipo intensificador (*mais*), com permanência da ordem pós-verbal. O que se nota com o acréscimo do intensificador é mais uma operação semântica que se desenvolve com o qualitativo, pois a intensificação passa a ser exercida também por um outro item adverbial, ou seja, a

propriedade de intensificação além de ser representada pelo próprio advérbio terminado em *-mente*, como ocorre com *gravemente* no exemplo (03), encontra-se ainda mais intensificado por *mais*.

No entanto, pode-se constatar que a posição pós-verbal nem é fixa, nem imutável, como pode ser percebido nos textos que seguem:

(07) o que que eu tô querendo dizer? se você ler a bíblia *profundamente* ... você vai ver que Deus não é esse Deus que a igreja protestante prega ... determinados grupos ... né ... Assembléia de Deus (D&G, relato de opinião oral, p. 65)

(08) o que você mais aprendeu” ... então cada um só dizia essa mesma palavra ... que tinha aprendido a amar *verdadeiramente* ao outro ...(D&G, narrativa de experiência pessoal oral, p. 74)

(09)) O que se precisa, é que a humanidade comece a crêr em Deus por si só e que o deixe entrar *plenamente*, pois, o indivíduo precisa de Deus para ter um caminho, uma diretriz. (D&G, relato de opinião escrito, p. 71)

Os exemplos (07) e (08) apresentam duas diferentes ordenações do advérbio qualitativo (e intensificador) terminado em *-mente*. A seqüência "...ler a bíblia *profundamente*” (exemplo 07) evidencia o advérbio em posição posterior ao objeto direto, e não junto ao verbo. Essa ordenação ocorre pelo fato de o verbo *ler* (transitivo direto) exigir um argumento que lhe complete o sentido, papel próprio do objeto direto, e não do advérbio. Pode-se observar, assim, que um vínculo estreito liga o objeto direto ao verbo, que são

apresentados em ordenação contígua, fazendo com que o advérbio modificador se afaste do verbo. Quanto à posição do advérbio *profundamente*, observa-se uma relação menos estreita com o verbo, dado que o objeto direto bloqueia a aproximação entre verbo e advérbio, o que significa menor integração da categoria advérbio em termos sintáticos e semânticos em relação ao verbo, nesse contexto lingüístico. Nessa construção, o advérbio modificador tem como escopo a seqüência formada pelo verbo e pelo objeto direto. Além disso, cabe lembrar que a forma adverbial em *-mente*, nessa construção, ajusta dois aspectos do significado, o qualitativo e o intensificador, revelando-se híbrido no momento de expressar as relações dessa forma com o verbo. Esse comportamento parece atestar que os advérbios qualitativos e os de intensificação apresentam mais afinidade com o verbo, o que reflete o princípio da iconicidade. Por outro lado, é interessante ressaltar que a combinação qualitativo + intensificador reflete também uma questão retórica que corresponde ao olhar do falante, de quem vê e descreve a cena.

O exemplo (08) – amar *verdadeiramente* ao outro – demonstra uma posição diferente em relação ao comentado anteriormente. Nesse enunciado, o item adverbial situa-se após o verbo transitivo direto, separando o objeto direto do verbo. Essa construção, embora interrompa a adjacência entre verbo e objeto direto preposicionado, atesta a afinidade semântica do advérbio com o verbo. Nesse caso, observe-se também que a presença da preposição *a* antes do objeto já motiva e assinala o distanciamento entre o verbo e seu complemento.

Considerando os dois casos do advérbio agregado a um verbo transitivo direto (exemplos 07 e 08), o que se pode perceber é que a ordem verbo + objeto direto + advérbio parece refletir a natureza da relação semântica do objeto direto com o verbo. Em (07) o objeto direto *bíblia* se apresenta como uma entidade plenamente conhecida pelos interlocutores em seu universo sociocultural, o que justifica a sua posição imediatamente após

o verbo. A afinidade verbo / objeto pode ser observada pelo uso do artigo definido, do ponto de vista lingüístico. Na ordenação verbo + advérbio + objeto direto presente em (08) é fundamental perceber que o constituinte *ao outro* comporta uma carga semântica diferente em relação ao objeto direto *bíblia*: o objeto direto preposicionado *ao outro* expressa um conteúdo genérico, que se identifica com “qualquer um”, “o próximo”, sem deixar explícito um ser em particular, expressando a necessidade de que o ser humano, de um modo geral, desenvolva esse sentimento em relação aos seus semelhantes. Essa caracterização semântica do objeto direto parece dar suporte à ordenação em que o advérbio separa o verbo do seu objeto, devido possivelmente, ao baixo conteúdo informacional do objeto.

O fragmento no exemplo (09) exhibe o advérbio *plenamente* e permite a leitura do entrecruzamento de propriedades de qualificação e intensificação. Ao relacionar-se com o verbo, a primeira interpretação se expressa no modo como se dá o processo verbal. A outra interpretação enfatiza a propriedade de intensidade atribuída à noção denotada pelo verbo (cf. SILVA, 2008). A coocorrência da qualificação e da intensificação mostra que a base adjetiva do advérbio também exerce influência para expressar a propriedade de intensidade. Como se pode perceber, a ordenação do advérbio em *-mente*, mesmo com a simultaneidade das funções de qualificação e de intensificação, é pós-verbal, obtendo-se a construção Verbo Intransitivo + Advérbio em *-mente*. Outro aspecto que merece ser comentado no processo de ordenação é o objeto direto ser expresso por um pronome átono, com distribuição pré-verbal, o que também motiva a posição pós-verbal do advérbio.

A tendência de colocação do advérbio qualitativo em *-mente* nas imediações do verbo na oração é esperada, não-marcada e não é uma realização lingüística recente, como atestam os trechos do português arcaico que seguem:

“Em como o servisse *compridamente*”

“Veo braçar aquel lavrador mui *fortemente*”

“Tan *fortemente* tevera no aar legado o braço”

Esses dados, provenientes da análise de Mattos e Silva (1984, p. 478), em Estruturas trecentistas, demonstram que em seu processo evolutivo a língua vai abrigo registros que se repetem ao longo do tempo.

A posição pós-verbal do advérbio em *-mente* também pode ser encontrada em outros advérbios. Martelotta (2004), na descrição dos advérbios *bem* e *mal*, também do tipo qualitativo, no português do Brasil, ressalta que a colocação desses advérbios pospostos ao verbo é quase categórica tanto no português arcaico quanto no atual.

Observe o trecho abaixo:

(10) *I: é ... aí o menino nasceu ... nasceu aparentemente bom né ... mas quando foi pro hospital ... morreu no hospital ... (D&G, narrativa de experiência pessoal oral, p. 23)*

Esse recorte de texto desenha um uso que se identifica prontamente com a função básica adverbial proposta pela gramática tradicional, ou seja, a forma *aparentemente* relaciona-se com o adjetivo *bom*, exemplificando um tipo de uso do advérbio qualitativo. A construção formada por advérbio-adjetivo imprime ao enunciado a intensidade de uma qualidade, ocorrendo, pois, uma combinação da qualificação com a intensificação. No tocante à ordenação do qualitativo que tem como escopo um adjetivo, o que se observa é a ocorrência de uma posição relativamente fixa em que o advérbio é colocado imediatamente anterior ao seu escopo. A construção então formada exhibe a seqüência Advérbio qualitativo em *-mente* + Adjetivo. Ocorrências como essa denotam a preservação das marcas originais da classe adverbial (cf. Capítulo 2), o que evoca o princípio da persistência discutido por Hopper (1991). Para esse lingüista, esse princípio pode ser compreendido como o processo pelo qual as formas lingüísticas, ao exercerem novas funções gramaticais, não perdem as suas

propriedades primitivas, na trajetória de gramaticalização. Em outras palavras, o item lingüístico passa a cumprir novos papéis, como se verá nos exemplos (11) e (12), no entanto a sua forma original persiste, não se degenera. Nesse caso, as formas são as mesmas, os usos é que são novos.

Voltando à construção Verbo + Advérbio em *-mente*, a observação do comportamento semântico-discursivo dessas construções conduz a uma reflexão sobre o critério sintático do advérbio de modo ou qualitativo. Como categoria sintática, a função primeira desse tipo de advérbio refere-se à sua incidência sobre o verbo. O relacionamento com o verbo é o que o caracteriza, definindo a maneira como se processa o evento expresso pelo verbo. Essa função é considerada por estudiosos como Neves (2000), Ilari *et al* (1996) a mais básica e a mais prototípica do advérbio.

No *corpus* em análise, também ocorrem advérbios em *-mente* que representam modalizadores delimitadores e deônticos. Entre as ocorrências presentes, citamos o fragmento que segue:

(11) E: faculdade suficiente ... mas eu falo *profissionalmente* ... enquanto atividade profissional ... enquanto (D&G, descrição de local oral, p. 147)

A modalização explicitada nesse excerto exemplifica o uso de advérbio delimitador. Em seu percurso narrativo, o entrevistador discute o processo de escolha de uma profissão, vez que o falante vê-se atraído pela área da filosofia e da arte. Nessa intervenção, o entrevistador provoca o falante a emitir a sua opção por uma das áreas e, para manifestar essa intenção elege *profissionalmente* para demarcar ou circunscrever o aspecto a ser discutido.

Nesse uso do advérbio formado pelo sufixo *-mente*, o falante procura definir, de forma mais precisa possível, o campo que o seu enunciado ressalta. O

entrevistador sugere ao falante o ponto básico da discussão (a escolha entre uma ou outra área), sem, no entanto, indicar *a priori* qual será a eleita, ou seja, não certifica nem recusa o valor de verdade do enunciado. O objetivo dessa modalização é fixar a fronteira que se quer definir como referência no discurso. Isso significa que o falante propicia ao seu interlocutor o alcance em que o enunciado deva ser interpretado.

A posição do item adverbial do tipo delimitador nesse exemplo é a pós-verbal, ou seja, a seqüência obtida é Verbo + Advérbio terminado em *-mente*. Segue a ocorrência:

(12) esses jogadores que tão fora ... tavam fora ... na Europa ... tavam de férias atualmente num ... não estão bem *fisicamente* ... (D&G, relato de opinião oral, p. 43).

Em (12), o advérbio *fisicamente* relaciona-se com o advérbio *bem* afetando-o semanticamente. A ordenação Advérbio + Advérbio terminado em *-mente* mostra a construção em que o adverbial funciona como modalizador do tipo delimitador. Nesse caso, o escopo do advérbio em *-mente* é um advérbio (*bem*) e as propriedades semânticas do delimitador direcionam o interlocutor a compreender sob que ponto de vista a questão está sendo tratada, isto é, emprestam ao enunciado as condições em que determinada informação deve ser interpretada pelo interlocutor. No *corpus* em estudo, foram registradas 23 ocorrências, ou seja, 5,96% do universo de 386, desse tipo de advérbio.

Considere ainda a ocorrência abaixo:

(13) sim ... como eu tava falando da minha mais tendência para o espiritismo ... não significa que eu seja espírita ... né ... eu não sou *necessariamente* espírita ... eu sou católica ... mas as

minhas explicações são mais encontradas no espiritismo ... porque me mostra um Deus real (D&G, relato de opinião oral, p. 64).

Na construção em análise (Advérbio em *-mente* + Adjetivo), o modalizador deôntico *necessariamente*, como definido por Ilari *et al* (1996) incide sobre o adjetivo *espírita*, isto é, essa organização sintática esboça um uso do advérbio deôntico tendo como escopo o adjetivo. A ordenação adotada demonstra ser esse um modalizador que projeta sua carga semântica não sobre a oração, mas sobre o constituinte, ou seja, a posição assumida nessa construção é a não prototípica para um modalizador, sendo posicionado no interior da oração, e não no início. Ao incidir diretamente sobre o adjetivo, esse modalizador ativa o seu conteúdo semântico de forma que parece causar maior persuasão sobre o seu interlocutor. A construção evidenciada nesse exemplo é constituída pelo advérbio terminado em *-mente* tendo como escopo um adjetivo.

A realização desse tipo de modalizador no *corpus* em estudo não apresenta muitas ocorrências. Nos dados recenseados, foram registrados 02 modalizadores deônticos, o que significa um percentual de 0,52% sobre 386 dados. Esse número reduzido de ocorrências pode estar associado às peculiaridades do *corpus* que se organiza em torno de descrições e narrativas, não sendo, assim, situações discursivas que possibilitem o surgimento do modalizador deôntico.

A modalização analisada no exemplo (13), como comentado anteriormente, explora a linguagem do dever, da obrigação, da permissão e da volição. O trecho abaixo difere dessa orientação, mobilizando outra função do advérbio. Observe o trecho:

(14) foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer ... né ... que ... minha mãe morava no Piauí com toda família ... né ... meu ... meu avô ... materno no caso ... era maquinista ... ele sofreu um acidente ... *infelizmente* morreu ... minha mãe tinha cinco anos ... né ... e o irmão

mais velho dela ... meu padrinho ... tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar ... foi trabalhar no banco ... (D&G, narrativa de experiência pessoal oral, p. 209)

O exemplo (14) mostra o advérbio *infelizmente*, que tem como escopo a oração, funcionando como um modalizador. Nessa construção (Advérbio em *-mente* + Oração), o que sobressai como relevante é o envolvimento afetivo do falante com o conteúdo do discurso. Dessa forma, o uso desse advérbio no discurso coloca em evidência a subjetividade do falante em relação ao enunciado produzido, o seu estado de espírito com respeito ao evento narrado. Esse é o elemento denominado por Ilari *et al* (1996) de advérbio de atitude proposicional, posteriormente denominado de afetivo.

Na organização do enunciado, o modalizador afetivo distribui-se na posição antecedente à oração que modaliza, ou seja, como o seu escopo é toda a oração, ele se posiciona em primeiro plano justamente para projetar o seu potencial semântico sobre a oração, como demonstra o exemplo (14). Nesse caso, obtém-se a construção Advérbio terminado em *-mente* + Oração. Para ilustrar outras posições desse modalizador, observe-se os exemplos que seguem transcritos de Ilari *et al* (1996):

... particularmente eu aprecio mais o cinema nacional... mas *infelizmente* nós estamos nessa situação (p. 126)

(Advérbio segue o conectivo oracional *mas*.)

Agora, *realmente* ele é um chato. (p. 127)

(Advérbio antecede a oração e segue um operador discursivo)

... então é um corre-corre *realmente*. (p. 127)

(Advérbio em posição final)

Aí a coisa *realmente* fica difícil. (p.128)

(Advérbio posicionado entre o sujeito e o predicado)

Similarmente aos deônticos, os modalizadores afetivos manifestam-se de forma restrita no *corpus*. A representação desses modalizadores fica por conta de 07 ocorrências, resultando em um percentual de 1,80% dos 386 dados.

O uso do advérbio modalizador em *-mente* como estratégia do usuário da língua já foi documentado em estágios anteriores da Língua Portuguesa. Mattos e Silva (1984, p.477), interessada nesse movimento de recuo no tempo para a verificação de algum fenômeno lingüístico, já o demonstra com dados do português arcaico, como explicitado nos exemplos abaixo:

“*Verdadeiramente*, hoje he dia de Pasqua.”

“Entre o Senhor e aqueles que o serven, *maiormente*, como iria alá huu homen que...”

“E, *mormente*, se homen pode logo aver aprestidados logares.”

Ao lançar o olhar sobre o exemplo (08) citado anteriormente, que destaca o advérbio *verdadeiramente*, em comparação com o trecho citado por Mattos e Silva com o mesmo advérbio, vê-se que, em (08), o comportamento funcional desse item lexical é de advérbio qualitativo + intensificador, que mantém uma relação de modificação com o verbo que o precede. Por outro lado, a mesma forma adverbial, no exemplo do português arcaico, exerce o papel de um modalizador, já que funciona como uma estratégia para expressar a posição do falante no evento. Vê-se, portanto, que o mesmo item lexical tem funcionamento distinto na língua, seja em dados contemporâneos, seja em textos de estágios mais antigos. O uso do advérbio terminado em *-mente* exercendo a função de qualitativo e de modalizador pode ser flagrado no século XIX, conforme estudo feito por Martelotta e Leitão (2001). No texto que segue, referente ao período arcaico do português abrangendo os séculos XIII, XIV e XV, o advérbio em *-mente* atua como advérbio de modo ou qualitativo.

“Deu testemunho como o viia *verdadeiramente* assi se ficou com eles e os seguio *verdadeiramente*. (Matos e Silva, 1984, p. 477)

Para os comentários que se seguem, foi retomado aqui o exemplo (01) em comparação com trecho do exemplo (15).

(01) Fiquei em cadeiras de rodas, porque pensava que não podia andar. Depois comecei a andar *normalmente*. (D&G, narrativa de experiência pessoal escrita, p.45).

(15) então *normalmente* quando eu vou preparar um jantar de peixe ... eu tenho que ver que tipo de peixe que eu vou usar ... quais são os complementos ... né ... quais são a:: o que que vai completar ... porque a gente tem a carne como o básico e depois ainda tem os complementos .. (D&G, relato de procedimento oral, p.59)

Ao confrontar os textos (01) e (15), os itens em destaque podem ser avaliados, respectivamente, como advérbio de modo (qualitativo), e como aspectualizador, tomando como referência a proposta de Ilari *et al* (1996). O conteúdo que se pode apreender de *normalmente* em (01) assinala para o modo como o informante anda, ou seja, expressa uma condição característica de como ocorre a ação de andar. Por sua vez, em (15), *normalmente* reveste-se de outro significado: expressa, nesse contexto, a idéia de um fato corriqueiro, vinculado a um evento que se repete com certa regularidade. Dito de outra forma, como aspectualizador, esse advérbio manifesta, no texto, a função de apresentar um evento que ocorre com alguma freqüência. Nos trechos em exame, trata-se, assim, do mesmo item lexical apenas em termos de forma, pois os efeitos de sentido que se constroem no discurso mobilizam funções diferentes. Cumpre observar, também, que a distribuição do advérbio na proposição é fator importante para definir os efeitos de sentido que circulam no texto. No

caso apreciado, a posição pós-verbal de *normalmente* em (01) caracteriza o advérbio de modo, ao passo que anteposto à oração (exemplo 15) desempenha a função de advérbio aspectualizador. Dessa forma, é fundamental que sejam observados os usos projetados no discurso, para perceber o sentido que determinado item veicula ao ocorrer em uma determinada passagem comunicativa.

Dados como (16) e (17) evidenciam que nem toda forma lingüística identificada como advérbio é explicada precisamente pelos critérios explicitados pela gramática tradicional.

(16) *I: é exatamente ... mas num tinha nada sangrando não nele né ... num tinha nada machucado nele ... aí a menina chamou pelo nome dele e ele pulou no colo da menina lá né ... e ele começou a analisar como é que a menina ... o gato tivesse vivo né ... se esse gato num tan/ num tava vivo (D&G, narrativa recontada oral, p. 28)*

(17) *é untar ... exatamente é essa a palavra que eu tava procurando ... é ... untar as formas depois de trinta ... trinta minutos eu ... coloco na ... na ... na pedra lá ... é ... faço o rolo né ... pra estirar a massa né ... estirar a massa e eu calculo mais ou menos a ... a metade né ... da massa que já é pra eu fazer duas né ... a metade ... aí pego (D&G, relato de procedimento oral, p. 40)*

Nessas seqüências, após o turno do entrevistador, a fala é retomada pelo informante com o advérbio *exatamente*, expressando uma confirmação referente à idéia do seu interlocutor, como uma estratégia discursiva para mostrar que ele está em concordância com o que foi dito. Funciona como um assentimento à questão que está sendo discutida entre os interlocutores. Conforme visto no capítulo 2, tem-se um advérbio de focalização. Como se pode perceber, esse comportamento não se aproxima completamente dos critérios enumerados

pela gramática tradicional, no sentido de definir a categoria adverbial. Assim sendo, só a terminação em *-mente* não garante a inclusão do advérbio na categoria de modo, o que subverte a proposição de que esse morfema derivacional é formador exclusivo de advérbio de modo. Essa observação problematiza o critério morfológico, vez que é a presença do morfema derivacional que atua como formador de advérbio de modo, segundo a gramática tradicional.

Como atestam essas passagens do *corpus*, as formas adverbiais em *-mente* não se restringem à expressão do modo, ou seja, não se estabelecem na oração apenas como qualificador do verbo. A leitura dos dados em análise permite o reconhecimento da forma *-mente* com valor polissêmico, ou seja, utiliza-se a mesma forma para constituir diferentes significados na língua. Esse procedimento econômico dá-se com as formas em *-mente*, vez que não se encontra apenas advérbio de modo. Outros significados, como tempo, intensidade, focalização são expressos por advérbios formados por adjetivo acrescido do morfema derivacional *-mente*. Exemplos de outras manifestações adverbiais podem ser encontradas em seqüências como (18) e (19):

(18)... que o velho não tinha contado muitas coisa sobre o cemitério ... sobre aquele lugar ... ele num tinha lhe contado aquilo ali ... aí ele falou ... tinha sido ... ali era ... era terra in/indígena ... sagrado né ... ninguém podia ... ninguém ... ninguém podia construir nada ali ... num podia ser construído nada ... *principalmente* esse cemitério ... que foi feito esse cemitério né? (D&G, narrativa recontada oral, p.29)

(19) contou tudo que a mulher dele num sabia ... contou à menina também né ... contou a verdade do gato e tudo né ... que num apareceu ... num apareceu mais lá ... contou a verdade do cemitério né ... e ... acabariam já a folga dele lá ... aí ele pode voltar pra ... pra cidade né ...

pra trabalhar lá ... aí pronto ... terminou nisso aí ... é como todo filme ... *especialmente* filme de terror num tem fim ... (D&G, narrativa recontada oral, p. 34 - 35)

Na construção (18), a forma adverbial *principalmente* é parte de um trecho de uma narrativa recontada em que o informante entremostra os episódios de um filme de terror. Nessa seqüência a forma adverbial incide diretamente sobre o constituinte *esse cemitério*, colocando-o como o escopo do advérbio. De acordo com Ilari *et al* (1996), é um advérbio de focalização⁵. Com relação ao advérbio *principalmente*, cabe uma observação acerca do efeito de sentido que ele imprime ao enunciado. Particularmente, o advérbio de focalização, como lembram Ilari *et al*, admite que o processo semântico pode ser entendido a partir das noções de pressuposição e asserção e de universo de discurso. Nessa construção, o informante conta que naquele terreno nenhuma construção deveria ser feita naquela terra indígena, no entanto foi construído um cemitério, fato que o falante realça. No discurso, o advérbio *principalmente*, além de focalizar o constituinte *cemitério*, apresenta também um efeito de intensificação. A função de denotar focalização e intensificação surge do envolvimento do falante frente ao evento comunicativo, como forma de expressar o seu posicionamento.

Essa construção, representada pela seqüência Advérbio terminado em *-mente* + Sintagma Nominal, manifesta-se significativamente no *corpus*. Essa é a manifestação com o maior número de ocorrências, totalizando 190 registros, o que corresponde a quase 50% das 386 constantes no material examinado. O advérbio em *-mente* como focalizador, nos dados analisados, funciona como o recurso lingüístico preferido do usuário da língua para elaborar o seu discurso, é o que mais se manifesta. Como comentado no capítulo 2, a função desse tipo de advérbio é ressaltar aspectos, permitir que o interlocutor

⁵ Cabe observar que na proposta inicial de Ilari *et al*, o advérbio focalizador integrava o grupo denominado de verificação, que ainda admitia o advérbio de inclusão/exclusão. Posteriormente, a classificação passa a ser definida como advérbio focalizador.

perceba, pelo instrumento lingüístico que utiliza, o constituinte que pretende colocar em evidência. No *corpus* analisado, o focalizador é o advérbio em *–mente*, mais freqüente, mais prototípico.

O turno disposto na seqüência (19) é mais um exemplo da propriedade adverbial de construir a operação semântica que expressa a idéia de focalização combinada com a propriedade de intensificação. Nesse trecho, o falante sugere que um filme de suspense demora a terminar, e inclui o filme de terror entre os filmes que levam mais tempo para ser encerrados. Como no fragmento (18), a observação da estratégia de combinar focalização e intensificação permite que se perceba a potencialidade semântica do advérbio.

Outra função para a forma adverbial em *–mente* pode ser encontrada na seqüência abaixo:

(20) *I*: num ... num dá pra ouvir nada ... e carro passa ali é ... no final de semana passa muito espaçado ... carro ... passa pouco carro ... a não ser em período de festa ... de carnaval mas no ... no geral a Via Costeira é muito tranqüila ... eu costumo correr ali no inverno ... e ... *difícilmente* passa um carro no inverno ali ... no sábado ... no domingo à tarde ... passa muito pouco carro ... (D&G, descrição de local oral, p.122)

Na organização desse turno, o informante emprega a forma lingüística *difícilmente* para expressar o período de tempo em que um evento se realiza. O falante elabora o seu discurso evidenciando em sua descrição o pouco movimento de carro na via costeira durante o final de semana. O advérbio aspectualizador *difícilmente* ganha nesse contexto a idéia de período de tempo, equivalendo a dizer *quase nunca*, *raramente*, *vez por outra*. Como visto no capítulo 2, o aspectualizador tem como papel básico a indicação da freqüência com que um evento ocorre. A forma adverbial em *–mente* assume enquanto aspectualizador um significado compatível com a noção de quantificação, em que a referência se volta para a

reiteração de um evento. No plano semântico, esse instrumento lingüístico tem como escopo a oração, exemplificando a construção Advérbio em *-mente* + oração.

A presença do advérbio aspectualizador no *corpus* mostra-se com uma freqüência bem acentuada. Entre os advérbios terminados em *-mente* constantes no *corpus*, esse tipo de adverbial é o 2º. mais freqüente. Em termos percentuais, esse modalizador reúne 22,80% dos 386 dados, o que equivale a 88 ocorrências.

Além das funções até aqui comentadas, os dados apontam também o advérbio na condição de marcador discursivo, como pode ser observado no trecho abaixo:

(21) I: é mesmo né? bom ... a minha opinião *realmente* ... é que ... o casal se dê bem ... sabe ... que o casal se dê bem num sabe? o casal se dê bem ... que entre eles ... não como os de hoje ... não como assim que ... fica como ... assim ... porque o ... os rapazes de hoje num tá com nada mesmo (D&G, relato de opinião oral, p. 356).

O funcionamento do advérbio em *-mente*, em seqüências como essa, ilustra a categoria adverbial como marcador discursivo. Essa função atua na negociação dos significados no ato interlocutivo, ou seja, é um instrumento que se volta para articular o discurso, desempenhando função pragmática, e não gramatical. O falante, por assim dizer, lança mão do marcador discursivo para preencher lacunas no momento da produção do discurso, como estratégia para dar continuidade ou para organizar as seqüências do ato comunicativo.

Essa função mostra que a categoria do advérbio em *-mente* segue uma trajetória em que ocorre a migração do âmbito gramatical para atingir o nível de discurso. Nas palavras de Traugott (1995), essa mudança caracteriza um processo de gramaticalização, em que alguns advérbios modalizadores terminados em *-mente* ganham progressivamente

liberdade sintática e, em conseqüência, a ampliação do seu escopo, com a instauração da nova função de marcador discursivo. De forma resumida, esse processo pode ser ilustrado a partir da escala seguinte: advérbio interno à cláusula > advérbio sentencial > marcador discursivo.

O contato com os dados até aqui examinados permite a afirmação de que a forma em *-mente*, gramaticalizada como advérbio ao agregar-se a um adjetivo feminino, transita livremente em nossa língua. Essa forma demonstra intensa produtividade, assumindo no uso sentidos diferentes, nuances semânticas novas.

Importa lembrar que, como se trata de uma pesquisa com aporte funcionalista, a análise aqui pretendida deve levar em conta nível acima do oracional. Nesse caso, a observação do uso das construções adverbiais em *-mente* permite constatar a presença desse recurso lingüístico tanto no texto oral, como no escrito, sendo essa construção no texto escrito um recurso mais freqüente no repertório do usuário da língua, conforme ilustra o gráfico 1, apresentado no início deste capítulo.

O *corpus* atesta a forma adverbial terminada em *-mente* com funcionamento diverso. No decorrer da pesquisa, foram identificados advérbios qualitativos, modalizadores, incluindo as subclassificações quase-modal, delimitador, atitude proposicional/afetivo, e, ainda o aspectualizador. Foram encontrados também os de focalização, com maior número de ocorrências no *corpus* examinado. Ao lado desses, foi registrado o advérbio com características de marcador discursivo. Uma visão geral dos advérbios presentes no *corpus* está disposta no quadro abaixo:

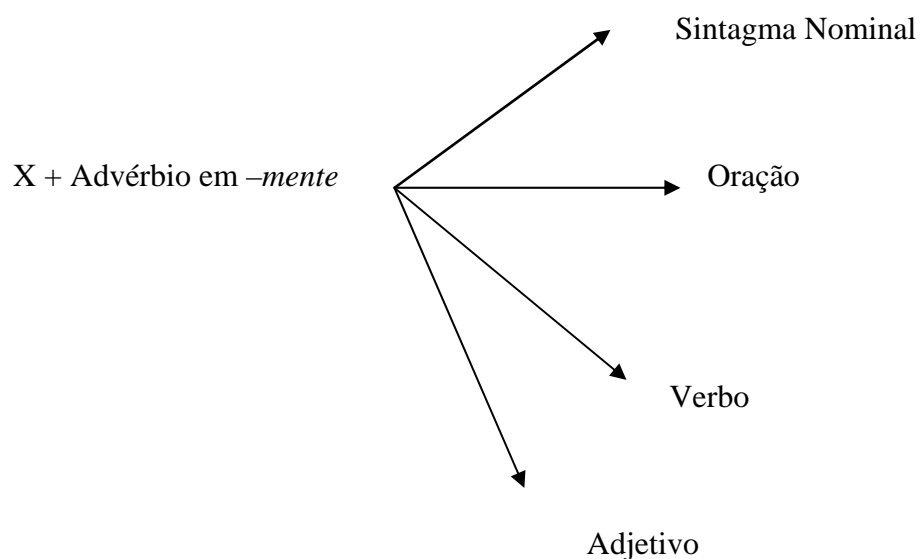
Distribuição dos advérbios em *-mente* e as funções exercidas no D&G

Tipo	Número de ocorrências	%
Focalizador	190	49,22
Modalizador aspectualizador	88	22,80
Modalizador delimitador	23	5,96
Modalizador quase-modal/ epistêmico	14	3,63
Modalizador de atitude proposicional/afetivo	07	1,80
Modalizador deontico	02	0,52
Qualitativo de verbo (+ intensificador)	47	12,18
Qualitativo de adjetivo	10	2,59
Marcador discursivo	05	1,30
TOTAL	386	100%

Quadro 7: Advérbios terminados em *-mente* e sua classificação nos dados do D&G.

Mediante a análise do uso do advérbio em *-mente* no *corpus*, é possível perceber que este se organiza em construções bem definidas. Assim, o advérbio terminado em *-mente* pode estar ligado ao verbo: é o caso da construção Verbo + Advérbio em *-mente* do tipo qualitativo (+ intensificador). Como pode ser visto no quadro 5, essa construção corresponde a 12,18% em 386 das ocorrências. Outra construção evidenciada no *corpus* é definida pelo Advérbio em *-mente* + oração. Nesse caso, o advérbio funciona como modalizador. A construção seguinte é constituída de Advérbio + Adjetivo, com função de qualitativo. Tem-se também a construção formada por Advérbio em *-mente* + Sintagma

Nominal, exercendo a função de focalizador. Cada uma dessas construções explicitam usos do advérbio em *-mente* que evidenciam o caráter não-discreto e flexível desse elemento lingüístico. Em síntese, o escopo do advérbio em *-mente*, nos dados analisados, pode ser um Sintagma Nominal, uma Oração, um Verbo ou um Adjetivo, como disposto na figura abaixo:



O quadro abaixo sumariza as informações referentes ao advérbio terminado em *-mente*, agrupando a construção em forma e função:

CONSTRUÇÃO

Forma	Função
Sintagma Nominal + Advérbio em <i>-mente</i>	Focalizador
Oração + Advérbio em <i>-mente</i>	Modalizador aspectualizador Modalizador delimitador Modalizador quase-modal/ epistêmico Modalizador de atitude proposicional/afetivo Modalizador deôntico
Verbo + Advérbio em <i>-mente</i>	Qualitativo de verbo (+ intensificador)
Adjetivo + Advérbio em <i>-mente</i>	Qualitativo de adjetivo

Quadro 8: Síntese das construções formadas com o advérbio em *-mente*

Feito o mapeamento das funções do advérbio em *-mente*, como também das construções constatadas no *corpus* investigado, verifica-se que a construção Advérbio em *-mente* + Sintagma Nominal é a mais freqüente, com 190 ocorrências (49,22%), exercendo a função de advérbio focalizador. A segunda construção mais freqüente no *corpus* é a constituída por Advérbio em *-mente* + Oração, representando 134 ocorrências, ou seja 34,71% dos 386 dados. Esse tipo de construção demonstra o uso do advérbio modalizador em todas as suas subclassificações, deixando evidente que esse recurso lingüístico é bem representativo na produção discursiva dos informantes do *corpus*. A construção Advérbio em *-mente* + verbo ocupa a terceira colocação. Assim formada, a construção exerce a função de advérbio qualitativo, e manifesta-se no *corpus* em 47 ocorrências, o que corresponde a 12,18%. Uma observação referente ao tipo qualitativo de advérbio é a possibilidade de ele agregar-se à propriedade da intensificação. A construção Advérbio em *-mente* + adjetivo

representa a quarta posição, resultando em 10 registros no universo de 386 dados, o que corresponde a 2,59%, com função de advérbio qualitativo. Além dessas construções foi constatado, no *corpus*, a ocorrência de Advérbio em *–mente* funcionando como marcador discursivo, ou seja, ele deixou de ser advérbio de constituinte ou advérbio de oração para atuar como organizador do discurso. Esse uso adverbial está representado no *corpus* por 05 registros, equivalendo a 1,30%.

A interpretação dos dados, como visto no decorrer da pesquisa, mostra o advérbio com uma distribuição definida a partir dos enunciados que compõe. Uma distribuição bem freqüente é a pós-verbal quando se trata do advérbio qualitativo. O advérbio posposto ao verbo, ou seja, na condição de determinante do verbo com que se relaciona, tem como tendência localizar-se na oração o mais próximo possível. Esse entendimento evoca o princípio da iconicidade, segundo o qual aquilo que se projeta próximo no conceito, também se manifesta próximo na oração. Dessa forma, o advérbio qualitativo, por apresentar na superfície textual um sentido que se vincula diretamente à essência verbal, reflete esse relacionamento de proximidade na estrutura da oração, posicionando-se imediatamente após o verbo.

A discussão dos dados aqui examinados registra o uso das construções em *–mente* como um recurso ativo dos falantes para elaborar o seu discurso. É importante considerar que, na perspectiva sintática, a questão da ordenação em relação ao elemento que o advérbio subcategoriza é regular, seja assumindo a posição pré-verbal, seja a pós-verbal, com elementos intercalados ou não para todos os tipos de construção com o advérbio em *–mente*. Além desse aspecto, a questão semântica aparece como um parâmetro muito forte, vez que o advérbio ganha significados diversos mediante o elemento sobre o qual incide e, muitas vezes, definir com precisão esse significado torna-se muito difícil. Nesta pesquisa, o exame do advérbio em *–mente* permitiu perceber o entrecruzamento de algumas propriedades, como

por exemplo, modo e intensificação, como também focalização e intensificação. Quer isso dizer que a força do uso exerce influência sobre a ordenação e também sobre o efeito semântico que se quer produzir no discurso ao usar as construções em *–mente*.

Após a discussão dos dados, o capítulo seguinte aborda o ensino de Língua Portuguesa e a contribuição da lingüística, no sentido de refletir sobre aspectos que dizem respeito ao funcionamento da sala de aula, com destaque para o livro didático e a formação do professor.

Capítulo 5

A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA

CAPÍTULO 5

A CIÊNCIA LINGÜÍSTICA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA

5.1. A conexão entre o ensino de Língua Portuguesa e a Lingüística

Nesse capítulo, o objetivo é discutir e comentar aspectos vinculados à questão do ensino de língua materna e sua interface com a lingüística. A decisão em focalizar esse aspecto, neste momento do trabalho, dá-se em razão da necessidade de articular os conhecimentos conquistados pela ciência lingüística ao dia a dia da sala de aula de língua materna, como forma de vislumbrar alternativas de trabalho pedagógico com o fenômeno lingüístico, notadamente no que diz respeito ao ensino do advérbio.

A Lingüística, avançando no seu compromisso em sustentar as asserções e as hipóteses que lhe são próprias, reafirma, na contemporaneidade, a sua cientificidade e, ao mesmo tempo, tem o seu objeto de estudo refinado mediante as novas demandas que exigem um olhar diferente. Apresenta, nesses termos, uma visão de língua que se coaduna com as práticas de linguagem, sendo aquela compreendida como aberta, fluida, mutável, com constante instabilidade, e como atividade languageira congrega linguagem e sociedade, ou seja, legitima-se nos usos quotidianos próprios do jogo interativo. Esse momento reflete a alternância do foco de interesse da Lingüística, migrando da ótica eminentemente formalista, marcada pela compreensão do fenômeno lingüístico como homogêneo, monolítico e invariante, e ingressando em uma fase comprometida com um

projeto de conhecimento da linguagem/língua vinculado a uma rede polissêmica de sentidos, plena de indeterminação, com um movimento permanente que estrutura arranjos e re-arranjos, e, por isso mesmo, convive com a variação e a mudança. Na avaliação de Castilho (2003, p. 55), essa é a “virada interessante” da Lingüística, vez que as reflexões feitas sobre o fenômeno lingüístico passam a privilegiar a exterioridade, ou seja, a análise não se restringe ao enunciado, ao contrário tem como dado de investigação estruturas superiores à oração, ancora-se na enunciação.

Como toda ciência tem o compromisso de explicar a realidade humana, a Lingüística também procura construir hipóteses para explicar determinados fatos lingüísticos. Dessa forma, mantém o vigor da sua essência: estudo da linguagem humana. Propicia, em suas análises, conhecimento produtivo acerca do fenômeno lingüístico em sua versão heterogênea, dinâmica, plural, variável. Ao ser envolvida por esse teor da construção diversa e múltipla, a Lingüística assume, de modo substantivo, a língua como algo que se encontra em perene elaboração e, dessa forma, atualiza-se constantemente no ato interlocutivo.

Instalada e desenvolvida a ciência lingüística em suas várias vertentes, sucessivos debates e reflexões acerca da prática de ensino de língua materna passam a ocupar a agenda dos estudiosos lingüistas, com vista a mapear a interação entre a teoria produzida academicamente e a efetiva prática em sala de aula, objetivando contribuir para a melhoria do ensino de língua materna. A centralidade dessa questão como referência na pesquisa lingüística dá-se em razão do questionável desempenho do professor nas aulas de língua materna, particularmente no que diz respeito às aulas de gramática, situação já discutida por lingüistas comprometidos em contribuir para um novo fazer na área de língua materna, de maneira que o ensino não seja marcado só e exclusivamente pela legitimação e perpetuação dos cânones da língua, mas considere,

sobretudo, o real processamento lingüístico. Nessa trajetória, pesquisas de lingüistas como Possenti (1996), Travaglia (1996), Mattos e Silva (1997), Perini (1997), Castilho (1998), Bagno (1999), Dutra (2003), Furtado da Cunha e Tavares (2007), Vieira e Brandão (2007), entre outros, procuram mostrar que a presença da doutrinação normativa explícita na escola promove o hiato entre a língua escrita e as transações languageiras quotidianas. Desse modo, o que se apresenta como proposta é uma ação pedagógica que tenha como diretriz teórica uma concepção de língua vinculada aos usos efetivos, ao caráter discursivo-pragmático, que apreenda a variação e a mudança lingüísticas como um equilíbrio salutarmente instável. Com essa postura, o que se busca é o não-engessamento da língua, permitindo a aproximação entre o saber intuitivo do falante e a sistematização da língua.

Antevendo esse posicionamento como marca para a ação didática no dia a dia da sala de aula de língua materna, o propósito programático do funcionalismo lingüístico contemporâneo pode indicar uma re-orientação do trabalho com a língua. Essa alternativa vem sendo consubstanciada pelas pesquisas funcionalistas que visam a descrever e explicar fenômenos lingüísticos não circunscritos aos limites meramente formais. Isso significa, no dizer de Neves (2003), que

(...) esse estudo deve ser feito numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção de textos, orais ou escritos, curtos ou longos. A partir desse núcleo, é que as atividades deveriam ser criadas, propostas e avaliadas. (p. 125)

No entanto, mesmo com o avanço das reflexões lingüísticas, a escola e seus agentes diretos ainda não assimilaram a essência desse conhecimento e, conseqüentemente, a prática de ensino de língua materna continua, de forma

significativa, ainda fortemente influenciada pela abordagem tradicional do ensino de gramática.

Uma questão que interfere nesse processo é a formação do professor de língua materna e sua educação lingüística. O professor, acompanhando a trajetória da história da lingüística, tem a sua formação influenciada pela gramática tradicional, e assim vê a língua como um elemento estático, uno, e, a gramática entendida como elenco de regras para falar corretamente, melhor dizendo, para escrever corretamente. Tudo o que se afasta desse modelo ganha o rótulo de erro. Por essa prática, o professor privilegia, em sua metodologia de trabalho, o falar sobre a língua, ou seja, enfatiza muito mais a nomenclatura lingüística do que a própria língua. Essa postura é assim avaliada por Neves (2003):

Na verdade, o que aí vemos é, aberrantemente, uma “criatura” (a gramática disciplina) ficar distorcidamente maior do que o seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem pôs-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto. (p. 85)

Em face dessas considerações, tem-se que o ensino de língua materna é aprioristicamente desenvolvido nas escolas a partir de uma visão homogênea da língua, codificada regularmente, ainda sem levar em conta a importância teórica e metodológica dos estudos sobre a língua em uso. Por isso mesmo, a metalinguagem ocupa um espaço significativo na sala de aula de língua materna, e o fulcro das atenções é a gramática do sintagma e da oração. Nesse exercício de metalinguagem, há o predomínio das formas de prestígio trabalhadas exaustivamente pelo professor, mesmo que essa não seja a forma legitimada pelo falante da língua em suas ações discursivo-pragmáticas. Nesse contexto, evidencia-se a distância entre a língua usada no dia a dia

do falante e as lições de português em sala de aula. Essa separação do fenômeno lingüístico de sua efetiva funcionalidade exclui a noção da diversidade lingüística.

Ao entender assim o trabalho com a língua, a escola privilegia um fazer com preocupações normativo-prescritivistas. Essa postura manifesta uma intenção de evidenciar a nomenclatura pela nomenclatura, ficando em segundo plano a competência discursivo-pragmática do falante da língua. Para Antunes (2003):

O que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua. (p.87)

Os comentários precedentes apontam a problematização em torno do ensino de língua materna e a observação das práticas discursivas como uma questão que ainda merece, mesmo com todo o avanço das pesquisas, um tratamento teórico que possa significar a sala de aula como referente básico para as discussões acadêmicas, com ressonância nas práticas que nela se concretizam.

O traço que se evidencia nessa discussão é que a questão do ensino de língua portuguesa, com o advento da lingüística, passa a sentir impacto significativo, dado que os movimentos teóricos no interior da lingüística produzem perspectivas diferenciadas em relação à natureza da linguagem, com repercussão direta nas posturas teórico-metodológicas frente ao ensino.

Nessa trajetória, outro aspecto que influencia o debate acerca do ensino de Língua Portuguesa é a presença obrigatória da lingüística nos currículos de Letras e também a interdisciplinaridade que lhe é própria. Esse espaço teórico enseja, assim, uma mudança de rumos que se inicia com a concepção de língua que fundamenta a descrição lingüística em um determinado momento. A transformação proporcionada

pelo aparato científico da Lingüística ao ensino de Língua Portuguesa dá-se em virtude do novo olhar que se lança sobre a natureza da linguagem, considerando a sua posição na história e no dia a dia das comunidades dos homens.

A pesquisa lingüística e seus diversos movimentos constituem uma possibilidade de assessorar o processo ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, no sentido de viabilizar atitude reflexiva, crítica e criadora frente ao trabalho pedagógico com a língua. A busca por essas demandas encontra suporte em várias teorias lingüísticas. Entre essas várias teorias, a escolha privilegiada ao longo desta investigação é o funcionalismo lingüístico contemporâneo, como definido por Givón (1979, 1984, 1990, 1995), Heine et al. (1991), Hopper e Traugott (1993), Traugott e Heine (1991) e ainda por Naro e Votre (1989), Votre (1992) e Furtado da Cunha *et al.* (2003).

O grande desafio que se descortina para lingüistas e professores de Língua Portuguesa é tornar viável uma proposta de trabalho fundamentada em uma concepção que tenha por parâmetro a língua viva, mutável. Essa proposta difere frontalmente da tradição instalada nas salas de Língua Portuguesa, cuja essência revela uma tendência de desencadear uma ação pedagógica vinculada a uma visão de língua encerrada nos limites da gramática tradicional. Nessas circunstâncias teóricas, o professor é influenciado a desenvolver o ensino da língua com base em um conjunto de regras pré-estabelecidas, advindas dos estudos gramaticais de tradição greco-latina e, na maioria das vezes, assimilados acriticamente. A repercussão na escola desse modo de administrar o ensino de língua é muito forte e, em conseqüência, gerações e gerações incorporam a idéia de que estudar a Língua Portuguesa significa a manutenção da língua considerada como externa ao indivíduo, fora do circuito da fala, representada por regras fechadas e restritas à forma escrita da língua.

O esboço desse quadro expressa uma visão de gramática em que a língua é reduzida à análise da forma. O estudo da gramática compreende a obediência às regras postas pela tradição, e em sua fundamentação a prioridade é a manifestação lingüística isolada do uso. O exame dos conceitos e das categorias nessa ótica é estabelecido mediante os parâmetros da língua escrita, rejeitando toda e qualquer interferência dos usos que, constantemente, surgem nos eventos comunicativos. Ou seja, a gramática assim formulada assume a língua como um elemento invariável.

Nos moldes dessa formulação de gramática, o tratamento dispensado aos tópicos gramaticais consolida uma prática em que a preocupação com a metalinguagem é muito grande.

5.2 A questão do livro didático na sala de aula de Língua Portuguesa

Uma reflexão que se propõe a tratar sobre ensino de Língua Portuguesa não pode deixar de lado a questão do livro didático. Essa relação de proximidade entre ensino de Língua Portuguesa e livro didático dá-se, principalmente, porque ele surge para materializar-se como um suporte para o professor em seu exercício docente. Ou seja, o livro didático tem o papel de mediar o conhecimento na área de Língua Portuguesa, sendo esse um material de ensino, de apoio pedagógico ao fazer didático do professor.

No entanto, a discussão sobre o livro didático não se encerra nesse ponto. Ao contrário, reflexões tanto nos meios acadêmicos quanto educacionais expressam posições que colocam o livro didático como elemento desencadeador das dificuldades constatadas no ensino de Língua Portuguesa. Paradoxalmente, o instrumento então

analisado como facilitador do processo de ensino-aprendizagem passa a ser considerado como inadequado para essa tarefa.

As reflexões que se somam ao segundo aspecto, ou seja, livro didático como instrumento inadequado, colocam em evidência o caráter autoritário do autor do livro ao selecionar textos e apresentar sugestões metodológicas e exercícios (com respostas prontas no manual do professor). Esse caráter parece imobilizar as ações do professor, vez que as tomadas de decisão pertinentes ao movimento de sala de aula já foram previamente definidas pelo livro. Esse lado da questão explora a redução do papel do professor no desenvolvimento da docência, isto é, reduz a sua ação enquanto orientador de aprendizagem. O outro lado focaliza o aluno. Nessa extremidade, o usuário do livro defronta-se com o material didático “escolhido” pelo professor. Esse procedimento, nas palavras de Savioli (1997), significa que ao aluno

(...) impõem-lhe um instrumento de trabalho que não responde às suas reais necessidades de aprendizado e que, por consequência, não o habilita a ganhar um lugar de participação ativa na vida social, deixando-o à margem do processo decisório, sem competência para administrar autonomamente sua própria vida. (p. 115)

Nesse cenário de paradoxos, há outro aspecto a considerar. Esse instrumento idealizado para auxiliar a ação docente e, por sua vez, ser uma ponte entre o usuário e o conhecimento, vê-se transformado em ferramenta do mercado, em uma mercadoria em que, muitas vezes, não interessa a qualidade de sua produção, mas sim o lucro que ele pode significar para quem o produz e o distribui no ambiente escolar.

Considerados globalmente, esses aspectos colocam em evidência que a temática livro didático interfere no desenvolvimento da sala de aula. E, nesse ambiente

escolar, pelo menos dois parceiros lidam diretamente com o livro didático: o professor e o aluno.

Dois caminhos, a princípio, podem ser trilhados pelo professor no que diz respeito ao livro didático. A escolha do caminho a ser selecionado necessariamente passa pela questão da formação do professor. Em outras palavras, pode-se dizer que os encaminhamentos metodológicos dispensados ao livro didático podem favorecer ou não o processo ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Quer isso dizer que os riscos de uma alteração do papel original do livro didático, ou seja, deixar de funcionar como um subsídio para auxiliar a prática docente, pode criar condições desfavoráveis à aprendizagem do aluno.

No entanto, o livro didático pode repercutir de forma satisfatória, e contribuir para um ensino de língua, em sintonia com os avanços dos estudos da linguagem, voltado para o texto e para os usos da língua. Um ensino assim fundamentado lança mão do livro didático como um instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, com pleno conhecimento de sua autonomia pedagógica, desenvolve as aulas de Língua Portuguesa tendo em vista a transformação do aluno em um usuário sociocognitivamente competente, com domínio funcional sobre a produção e a compreensão de texto, e com consciência do funcionamento da linguagem. Nesse quadro, o professor decide e acompanha todas as etapas do trabalho didático na sala de aula, ou seja, ele seleciona o que ensinar, decide sobre o como ensinar, como também formula e escolhe o material para as suas aulas.

Um olhar sobre o perfil histórico do livro didático mostra que os fundamentos que nortearam a sua produção vê-se entrelaçados com o estudo das teorias lingüísticas situadas nos limites das abordagens formais. Por essa razão, a formulação do livro didático internaliza essas noções teóricas, e é projetado, por exemplo, para

assimilar a orientação normativista como referência para a questão da gramática. Nesse sentido, predomina a noção de que o conhecimento gramatical da língua, por si só, garante ao aluno apropriar-se das práticas de leitura e produção. Entendida nesses moldes, a gramática tem como centralidade a noção de língua como um objeto abstrato, cuja descrição é pautada na prescrição das formas consideradas como padrão correto.

Os textos que integram o livro didático, por sua vez, não são entendidos como elementos fundamentais para a prática de ensino de Língua Portuguesa. A tendência corrente consiste em apresentar o texto como elemento secundário ou, por assim dizer, não se firma como suporte para a compreensão dos estudos da língua. O procedimento comporta a palavra isolada ou se estende até a frase. Além desse aspecto, considere-se que o texto fragmentado possibilita uma leitura inadequada, vez que ocorre de forma descontextualizada e adota a noção de que o texto apresenta um sentido único, pré-determinado. No livro didático, essa ocorrência toma forma no exemplar destinado ao professor ao apresentar as questões e as respostas referentes à compreensão e à interpretação dos textos como prontas para o consumo e estas são as únicas possíveis e corretas.

As transformações pelas quais o ensino de língua portuguesa vem, paulatinamente, vivendo apontam para uma ruptura com essa visão. Nesse cenário, o livro didático vai incorporando essas alterações de ordem teórica, e a sua formatação necessariamente refletirá uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que considera como fundamental o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, os usos, a gramática advinda dos usos, entre outros que a esses se somam numa proposta de ensino produtivo e funcional.

Um olhar investigativo, alicerçado nesses postulados, sobre o livro didático deixa explicitado que a soma das páginas que o compõem agregam os aspectos básicos

para os quais o ensino de Língua Portuguesa se volta. Assim, a organização do livro didático apresenta capítulos que se referem à questão da leitura e produção de textos, compreensão/interpretação de textos, texto oral e escrito, variedade lingüística e análise lingüística. Para abordar cada um desses aspectos, o autor do livro didático lida com a concepção de língua para tomar as decisões pertinentes à elaboração do livro, embora muitas vezes essa concepção não seja claramente colocada.

Mesmo com a constatação desses problemas, o livro didático continua com a patente de material didático para viabilizar o ensino de Língua Portuguesa. E é nesse contexto que o papel do professor assume significado relevante na articulação entre o livro didático e o processo ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, pois a ele cabe selecionar os objetos didáticos que encaminham a prática de sala de aula com o complexo fenômeno da linguagem.

Essas motivações deixam antever que o professor e seu processo de qualificação são fatores decisivos na escolha do livro didático, visto que a rota a ser traçada relaciona-se de forma estreita com a posição a ser assumida pelo professor. Além disso, é bom lembrar, como bem diz Savioli (1997), que “qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo” (p. 123).

A formação do professor é o centro de atenção da próxima seção.

5.3. Comentários sobre a formação do professor de Língua Portuguesa.

Hoje é inquestionável a necessidade do conhecimento das diferentes teorias lingüísticas para o professor de português perceber o complexo fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas. Esse entendimento manifesta a importância da

Linguística como componente curricular do curso de Letras, cujo objetivo é a formação do professor de línguas. No entanto, a relação linguística *versus* formação do professor de línguas não se enquadra como questão fechada. Ao contrário, muitos aspectos ainda merecem muita reflexão. Neves (2003, p. 265-266) discute esse problema guiada por duas premissas básicas. A primeira é direcionada ao ensino de Linguística e coloca em evidência se o aluno de Letras tem consciência do que fazer com a Linguística no ensino de língua. A segunda questão aborda a inquietação no tocante ao professor e sua atuação em sala de aula de Português no Ensino Fundamental e Médio, indagando se o conhecimento de linguística adquirido durante o curso permite-lhe desenvolver as aulas de Língua Portuguesa com segurança e competência técnica. Ou, ainda, se a assimilação desse conhecimento não aconteceu, o professor opta por continuar a ministrar suas aulas conforme o modelo que já se apresenta na escola, o que muitas vezes significa o respaldo na gramática tradicional, e uma avaliação negativa por parte do aluno, rotulando-a de desinteressante.

Mediante essas questões, Neves adverte para a posição de que os conhecimentos da teoria linguística não são transpostos diretamente para o Ensino Fundamental e Médio. Essa reflexão retoma a preocupação com a formação do professor do Ensino Fundamental e Médio, vez que, nos bancos da universidade, o professor estudou linguística e agora passa a atuar efetivamente em sala de aula. A questão daí decorrente é a condição do aluno para desenvolver as aulas a partir das orientações repassadas durante as aulas de Linguística. Esse aluno realmente se apropriou desse conhecimento para gerir o processo de ensino de Língua Portuguesa? Essa é a grande pergunta que inquieta e, ao mesmo tempo, desafia os pesquisadores da área.

O foco de discussão dessa seção contempla o conjunto constituído pelas teorias lingüísticas como um potencial teórico-metodológico para contribuir com as questões formativas do professor de Língua Portuguesa.

As alternativas no campo das teorias lingüísticas, visando a uma modificação de postura no tocante à atividade pedagógica levada a termo pelo professor, são diversas, seja a Análise do Discurso, a Sociolingüística, o Funcionalismo Lingüístico contemporâneo, entre outras.

O viés teórico do Funcionalismo Lingüístico contemporâneo pode constituir-se em um elemento fundamental no processo formativo do professor de Língua Portuguesa. O confronto, por exemplo, dos pressupostos básicos da orientação funcionalista com as diretrizes teóricas que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), permite cotejar uma afinidade considerável de aspectos entre ambos, e que em uma visão global podem auxiliar o professor na sala de aula de Língua Portuguesa.

A aproximação entre o Funcionalismo Lingüístico contemporâneo e os PCN tem sua manifestação no entendimento de que a reflexão acerca da língua só se efetiva no uso. A língua em uso constitui a proposição essencial do Funcionalismo Lingüístico contemporâneo, A base teórica como enunciada pelos PCN absorve esse propósito funcionalista, fato esse que evidencia a viabilidade do aparato funcionalista oferecer suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Esse argumento, que defende o funcionalismo como instrumento teórico a ser desenvolvido nas salas de aula, é pauta de reflexões de Rios de Oliveira e Coelho (2003). Para dar conta desse objetivo, as autoras traçam a trajetória dos documentos que, oficialmente, subsidiam o ensino de Língua Portuguesa e, dessa forma, constituem-se como uma alternativa para a formação do professor.

Frente à proposta consolidada nos PCN, percebe-se em sua leitura a tendência de examinar a linguagem considerando a sua face interativa, explorando o seu caráter dialógico e, conseqüentemente, o uso da língua como referência para as suas análises. Ao eleger o uso da língua, os PCN também incorporam uma noção muito cara ao funcionalismo, que é a língua considerada como heterogênea e variável, vez que ela é o passaporte para as transações comunicativas, que são influenciadas por fatores externos e internos, o que significa que a língua é indeterminada e mutável.

Além de considerar o uso como fator fundamental para estudar a língua, os PCN assumem o pressuposto do texto como a questão prioritária para o ensino da língua. Em detalhe, pode-se dizer que tomar o texto como prioridade significa uma sintonia com a visão de língua enquanto interação, ou seja, é pela interação que se percebem as relações da língua com aqueles que a usam, como também com o seu entorno contextual e com as condições que determinam esse uso. Por esse viés, o ensino da língua não se restringe ao nível da palavra e da frase, ultrapassa-os e considera o texto como instância fundamental para o trabalho com a língua. Como desdobramento desse princípio, predominam atividades com foco no uso da língua, produção escrita, leitura e compreensão oral e escrita.

Esse conjunto de orientações teórico-metodológicas dos PCN, acima enunciado, encontra eco na proposta funcionalista, vez que o texto é entendido por essa abordagem como objeto de estudo das questões lingüísticas manifestadas no uso. Nesses termos, no que tange ao funcionalismo lingüístico contemporâneo, o texto é o verdadeiro objeto lingüístico com que se defronta cada usuário nos eventos de interação. Esse ponto de convergência entre a abordagem funcionalista e a proposta dos PCN aponta e ratifica que a fundamentação dos PCN apresenta identidade teórica com o funcionalismo lingüístico e sugere que, na sala de aula, o professor lance mão do texto,

tanto na forma oral quanto escrita, como também faça circular, no ambiente educativo, as diversas manifestações dos gêneros textuais. Nessa concepção, o texto aparece como elemento nuclear do processo ensino-aprendizagem e é entendido como organização de sentido e forma. O espaço do texto na sala de aula, privilegiando o uso efetivo da língua, permite uma ação didática (tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio) voltada para a compreensão de que é no texto que as manifestações lingüísticas acontecem e, por conseqüência, viabilizam a interação. Esse fato é ratificado por Pereira (1999, p. 221) quando bem diz que “um texto é a língua portuguesa concretizada, viva, atual, plena.”

A proposta dos PCN apresenta, em sua formulação, uma nova visão para o trabalho com a questão gramatical. Para referir-se a essa questão, pertinente se faz um comentário sobre a noção de língua, lembrando que essa proposta reivindica o uso como elemento constituinte da gramática. Esse modo de pensar a gramática afasta-se da visão meramente normativa e defende que a análise gramatical seja feita a partir da textual. Nessa parceria, interessa a “consideração de que os usos lingüísticos combinam estratégias mais regulares e sistemáticas, necessárias à interlocução social (...) a usos de âmbito mais individual” (RIOS DE OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007, p. 93).

Assim entendida, a gramática flui do uso e funciona como o instrumento que possibilita a inclusão do usuário da língua ao universo letrado, com vista a desenvolver o seu potencial comunicativo, buscando a sua competência sócio-comunicativa. Emoldurada nesses termos, a gramática ganha nos PCN a roupagem de “análise e reflexão sobre a língua”, como apoio para as práticas de leitura, produção, revisão e reprodução de textos. Nesse sentido, o conhecimento gramatical subsidia as práticas de linguagem, seja o texto oral, seja o texto escrito, de forma a contribuir para a competência sócio-comunicativa do usuário.

A associação gramática e uso efetivo da língua corresponde à simbiose gramática e discurso, como argumentada pela abordagem funcionalista. O fenômeno lingüístico como abordado pelos PCN e pelo funcionalismo lingüístico assume igualmente a língua como passível de alteração, como maleável, adaptável, sensível às variações. O convívio com a regularidade dos usos e, ao mesmo tempo, com as formas inovadoras que surgem no discurso deixa claro que a língua como concebida pelo funcionalismo é acatada na proposta pedagógica dos PCN. Essa articulação mostra as dimensões gramatical e discursiva presentes no fenômeno lingüístico e torna possível a análise que inter-relaciona os níveis fonológico ou o morfológico flexional e ainda aquele em que o aspecto discursivo-pragmático exerce maior influência, como o sintático ou o morfológico derivacional.

O enfoque dado à língua pelo funcionalismo e pelos PCN remete a uma reflexão sobre a formação do professor. As observações até aqui feitas apontam para uma mudança de postura para o professor no tocante ao trabalho com a gramática. Fica evidente que o professor não pode limitar os seus conhecimentos à gramática tradicional, vez que, ao lado das formas consideradas canônicas, existem também aquelas que fogem a esse padrão, no entanto, são usadas com frequência e regularidade, passam a integrar o repertório do usuário da língua, e, portanto, cabe ao professor descrever igualmente os usos que se distanciam do convencional.

Com essas observações acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, o foco de discussão deste capítulo passa a ser acrescido com considerações sobre a atuação do professor em sala de aula, já que esse é o espaço prototípico para as explicações referentes à natureza do fenômeno lingüístico. No caso aqui estudado, o foco é a questão das classes de palavras, com destaque para o trabalho com o advérbio. O olhar que se lança sobre o advérbio parte do reconhecimento da maleabilidade da

língua que, conseqüentemente, admite que as classes de palavras são instáveis, ou seja, a classificação não apresenta fronteiras muito nítidas, como colocado pela teoria dos protótipos já comentada nesta pesquisa (cf. TAYLOR, 1995). Nessa perspectiva de análise,

(...) é preciso considerar essas classes em seu *continuum*, no entendimento de que cada qual constitui um conjunto irregular e impreciso, dinamicamente organizado, cujos traços constitutivos não são partilhados igualmente por todos os seus membros. (RIOS DE OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007, p. 95).

O estudo de classes de palavras como substantivo, adjetivo, advérbio, entre outras, exemplifica porque é preciso ultrapassar a visão da gramática tradicional. Esses usos lingüísticos realizam-se em produções textuais e, muitas vezes, o contexto de produção não apresenta apenas os traços que os definem como uma dessas classes, como posto pela gramática tradicional. Desse modo, é possível que traços do advérbio sejam compartilhados pelo adjetivo e vice-versa, como, por exemplo, em construções do tipo “...ele tem... fala coisas muito... com muita sabedoria às vezes... quando ele fala *sério* (D&G, relato de opinião oral, p. 158). As manifestações dessa natureza não são explicadas pela abordagem tradicional, vez que não admite essa sobreposição de traços, nem leva em conta a indefinição de fronteiras entre uma e outra classe.

O contato com essas manifestações lingüísticas cria a oportunidade para o professor refletir em sala de aula sobre o conceito que normalmente circula nos compêndios gramaticais, abrindo espaço para a comparação e o confronto entre o advérbio que se circunscreve nos moldes dos compêndios e o que surge nos contextos da língua em uso.

A comparação e o confronto permitem ao aluno posicionar-se de modo reflexivo, percebendo se o conceito já estabelecido é suficiente ou não para explicar as estruturas apresentadas. Desse modo, o professor viabiliza a análise da língua com observação, no exemplo dado, do contexto lingüístico que então se configura. Em *fala sério*, a seqüência textual constitui-se a partir de uma variação no uso do adjetivo *sério*, ganhando nesse contexto lingüístico propriedades de advérbio. *Sério* equivale à forma *seriamente*, ou seja, assume a função de relacionar-se com o verbo para expressar a noção de modo.

Ao proceder dessa maneira, o professor está oportunizando ao aluno o entendimento de que o advérbio e o adjetivo são classes de palavras que podem apresentar propriedades que se entrecruzam. Ainda referente a esse modo de proceder, é importante sublinhar a aproximação com a realidade lingüística do aluno, vez que o texto a ser analisado na sala de aula é resultante do uso comunicativo da língua, tanto em sua forma oral, quanto escrita.

Ao explorar em sala de aula os advérbios terminados em *-mente*, o professor vai defrontar-se com construções em que essa categoria lingüística incorpora as propriedades do advérbio de modo. Essa é a versão predominante nos compêndios gramaticais. No entanto, à medida em que ocorre o contato com textos provenientes do uso, outros sentidos passam a ser registrados para esses advérbios. Cabe, assim, ao professor não deixar que esse dado permaneça encoberto, como um caso não resolvido. Discutir junto com os alunos essas formas de funcionamento como manifestações legítimas da língua em uso, a partir da observação e análise de textos diversificados, pode ser uma estratégia produtiva a ser adotada pelo professor, pois favorece momentos de reflexão sobre a funcionalidade da língua e, sobretudo, situação própria e pertinente para perceber o caráter multifacetado do advérbio enquanto categoria gramatical.

A intervenção do professor em situações assim delineadas pode ser subsidiada pelo diálogo com a proposta funcionalista, vez que a teoria dos protótipos colocada por essa abordagem contribui para o entendimento dos limites difusos entre as categorias, e elege a gradualidade como referência para reconhecer cada categoria. Essa forma de conceber a categorização lingüística implica um redimensionamento na formação do professor, pois rompe com paradigmas postos pela visão clássica, que apresenta outro modo de apreender o processo de categorização, atribuindo aos membros das categorias as propriedades de serem pré-determinadas, estanques e imutáveis.

No processo de formação do professor, o acatamento do viés teórico do funcionalismo significa a assimilação de que as questões lingüísticas são envolvidas pelos propósitos pragmáticos e comunicativos e pelo contexto histórico-social. Como posto, essa posição expressa uma visão funcional da língua e se presentifica na proposta pedagógica dos PCN no formato de “análise e reflexão sobre a língua”.

À formação do professor de Língua Portuguesa como proposta pelos PCN, cabe considerar, ainda de ordem funcionalista, a noção de gramaticalização. Para os funcionalistas, as formas lingüísticas passam por um processo constante de renovação, em razão de o discurso comportar formas já pré-estabelecidas que, em virtude das circunstâncias discursivas, variam e mudam, e, por isso funções novas vão surgindo, num movimento contínuo.

Ocorre gramaticalização, por exemplo, com os advérbios terminados em *-mente*, resultantes de adjetivos que se ligavam ao substantivo *mente* para modificá-lo. A construção adjetivo + *-mente*, hoje, é bastante produtiva na língua, melhor dizendo, gramaticalizou-se. O que se observa é que, nesse processo, um item da gramática tem seu papel funcional modificado, passando a exercer uma função mais gramatical ainda.

Como discutido na seção 1.2, a gramaticalização admite a existência de usos mais antigos de itens lexicais ao lado de novas funções que se originam. Desse modo, a nova função passa a integrar o repertório lingüístico dos representantes mais jovens da comunidade, na maioria das vezes em contextos informais, passa por um processo de resistência, mas gradativamente instala-se como opção lingüística em eventos comunicativos diversos e garante a sua inclusão até na língua escrita.

O conhecimento sobre gramaticalização pode funcionar como instrumento explicativo para o professor acerca das diferenças entre fala e escrita, já que muitas dessas diferenças são resultantes de processo diacrônico. Rios de Oliveira e Cezário (2007) observam que a fala está mais propensa a abrigar as formas inovadoras. A escrita, por apresentar-se mais resistente às inovações do que a fala, persiste na conservação de itens que, às vezes, limitam-se a situações formais ou já não se constituem como opção na oralidade.

Ao conhecer a noção de gramaticalização, o professor pode desenvolver uma atitude reflexiva em relação à gramática e atuar de forma mais produtiva em relação ao ensino de língua. Isso se dá em virtude da compreensão de que a gramática vive em permanente movimento de mudança, determinada pelo uso e pela situação discursiva. Nesse sentido, as formas lingüísticas não se caracterizam como fixas. Pode-se dizer que, ao aplicar a noção de gramaticalização, o professor vai distanciar-se do ensino de língua marcado por excesso de regras, o qual desconsidera os usos que se manifestam no discurso. De outro modo, os estudos sobre gramaticalização permitem entender as tendências manifestadas no uso, nas situações comunicativas, para em seguida serem sistematizadas para materializarem-se em rotinas lingüísticas.

O professor de Língua Portuguesa, mediante essa orientação, pode ter a sua formação enriquecida pela perspectiva funcional, desencadeando uma atitude

inovadora com relação ao seu papel em sala de aula, que deve ser o de mediador da experiência com o uso lingüístico. Assim, o professor é considerado

(...) como um interlocutor privilegiado, um mediador mais experiente que irá concorrer para que seus alunos usem efetiva e eficientemente os recursos lingüísticos a fim de produzirem e receberem textos com competência. (RIOS DE OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 240).

Outro princípio funcionalista que pode contribuir para a formação do professor de língua portuguesa é o da iconicidade. (cf. RIOS DE OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007; FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). A iconicidade encontra no propósito da interação, nos participantes e no contexto discursivo a motivação para explicar os fenômenos lingüísticos. Por esse prisma, a tendência é que a forma lingüística seja motivada pela função que exerce. Rios de Oliveira e Cezário (op cit) observam que o falante procede a escolhas lingüísticas mediante os seus objetivos na situação discursiva em foco, tendo em vista ser bem sucedido na comunicação, como também para exercer influência sobre os seus interlocutores. O que se evidencia é o propósito comunicativo como prioridade na organização do discurso. Ao tratar do advérbio terminado em *-mente*, por exemplo, o professor pode lançar mão do princípio da iconicidade mostrando a relação de proximidade entre o advérbio e seus escopos, pois a codificação do advérbio qualitativo manifesta a tendência de posicionar-se mais próximo ao verbo, antecedendo-lhe ou pospondo-se a esse constituinte. O reconhecimento dessa proximidade pode facilitar a identificação da classe adverbial, como também oferecer pistas para revelar a orientação semântica, no caso a face qualitativa do advérbio.

Como discutido ao longo desta seção, a abordagem funcionalista pode contribuir para a formação do professor de Língua Portuguesa em diversos aspectos. Essa contribuição, como explicitado anteriormente, ganha vigor na linguagem considerada nos diversos usos que dela se faz, com propósitos definidos e em circunstâncias determinadas. Por esse olhar, é a língua em uso que concorre decisivamente para o processo de ensino – aprendizagem em Língua Portuguesa, seja esse uso presente no texto oral seja no texto escrito. Isso porque, no quadro teórico do funcionalismo, a questão básica que se coloca é a investigação do modo como a língua é usada nos processos comunicativos. Esse suporte pode ser associado à proposta dos PCN, vez que essa prioriza como componente importante a noção de letramento. Incorporar os usos sociais da escrita e da oralidade, extrapolando o espaço escolar, caracteriza o ponto central do letramento. Ou seja, a consideração dos usos da língua nas diversas instâncias favorece ao usuário a sua inserção no mundo letrado e, ao mesmo tempo, propicia-lhe condições para a construção da cidadania.

Em síntese, as idéias desenvolvidas nesta seção enfatizam a contribuição da abordagem funcionalista ao ensino da Língua Portuguesa. Na verdade, não se pode deixar de evidenciar a questão da aproximação entre teoria e prática, no sentido de aplicabilidade, como um fato de extrema complexidade. Não se resume à visão de que a teoria possa ser entendida como a solução incontestada, a palavra final acerca de todos os problemas pertinentes à sala de aula de Língua Portuguesa. Não é essa a pretensão; no entanto, o reconhecimento da teoria como argumento para fortalecer a prática, com o intuito de torná-la mais produtiva e conseqüente no que diz respeito às questões de linguagem, é uma postura bastante plausível. Por esse viés, o entendimento que norteia todo o corpo de reflexões desenvolvidas nesta seção direciona-se a explorar o potencial explicativo do Funcionalismo Lingüístico como

alternativa para superar as dificuldades que se apresentam ao ensino de Língua Portuguesa.

Comentários conclusivos

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

As descrições e interpretações aqui apresentadas fundamentaram-se no funcionalismo norte-americano contemporâneo, em conexão com o cognitivismo. Nesse olhar teórico que se lança sobre o fenômeno lingüístico há que se ressaltar a atitude propositiva em procurar dar conta das diversas necessidades comunicativas presentes na interação. Esse traço marcante do funcionalismo torna lícito afirmar que o sistema lingüístico é uma estrutura maleável que se organiza e re-organiza de forma constante e recorrente consoante as reivindicações do uso. Como proposta teórica, a abordagem funcionalista assume o entrelaçamento entre discurso e gramática. Dessa forma, a reflexão que se desencadeia nesta pesquisa leva em consideração o uso lingüístico, ou seja, a perspectiva de análise compartilha a idéia de que a gramática não se define independentemente do contexto lingüístico. Ao lado das reflexões marcadamente funcionalistas, há que se destacar a feição teórica cognitiva, com acentuado interesse em perceber o processo de construção do significado.

As ocorrências registradas no *corpus* merecem algumas observações bem pontuais. Inicialmente, o que se nota é a produtividade significativa das formações com o advérbio terminado em *-mente*. Assim sendo, essa é uma prática lingüística do usuário da língua que se avalia como tendência forte, pois os dados analisados sinalizam um volume de texto bastante considerável, tanto na forma escrita quanto na oral.

O interesse desta pesquisa foi examinar as construções, no sentido de Goldberg (1995), com os adverbiais em *-mente* para verificar que funções predominam,

que constituinte é mais modificado, e, ainda, verificar a ordenação do advérbio em *mente* em relação ao constituinte que subcategoriza. Nos dados analisados, foram encontradas construções em que o advérbio em *mente* tem como escopo um Sintagma Nominal, uma oração, um verbo e um adjetivo. A construção Sintagma Nominal + Advérbio em *mente* predomina no *corpus*, é a mais freqüente em relação a todas as outras, somando 190 ocorrências do total de 386, o que equivale a 49,22% dos dados examinados. O predomínio dessa construção, em que o advérbio exerce a função de focalizador, pode ser atribuído aos propósitos comunicativos que requerem estratégias sucessivas do falante para pôr em relevo pontos de sua produção discursiva. Nessa construção foi observado também o advérbio focalizador associado a uma função de intensificação e, com essas funções sobrepostas, o discurso produzido expressa os significados de ênfase e intensidade. Essa tendência manifesta-se, por exemplo, no gênero relato de opinião, pois o falante organiza seu ponto de vista selecionando aspectos a serem enfatizados. Essa estratégia significa a incidência do advérbio em *mente* sobre um constituinte da oração, resultando no uso do advérbio focalizador, de maneira maciça.

A segunda construção constatada nos dados é constituída por Oração + Advérbio em *mente*. A análise feita demonstra que o advérbio em *mente*, ao incidir sobre uma oração, assume funções diversificadas, originando diferentes significados que se disseminam pelo discurso. Assim, nessa construção o advérbio em *mente* desempenha a função de modalizador epistêmico, delimitador, afetivo, aspectualizador e, também, deôntico. Esses usos totalizam 134 ocorrências de 386, o que equivale a 34,71%, conferindo-lhe a condição de segunda construção mais freqüente nos dados investigados. Em cada um desses usos, a função particulariza um objetivo comunicativo, como exemplificado na análise e discussão dos dados.

A terceira construção é formada por Verbo + Advérbio em *-mente*, correspondendo à função de advérbio qualitativo, subcategorizando o verbo. Foram obtidas 47 ocorrências desse tipo, correspondendo a 12,18% do total de 386. A construção Adjetivo + Advérbio em *-mente*, com função de advérbio qualitativo tendo como escopo o adjetivo, apresentou baixa frequência, com apenas 10 ocorrências, ou seja, 2,59% dos 386 dados, conferindo a essa construção a quarta colocação.

A leitura desses resultados evidencia que cada uma das construções constatadas nesta pesquisa implica uma função a ser desempenhada pelo advérbio em *-mente*. Dessa forma, quando a construção em foco é formada por Sintagma Nominal + Advérbio em *-mente*, a função do advérbio é de focalizador. Essa é a função predominante nos dados aqui analisados, já que a construção SN + Adv *-mente* é a mais frequente no *corpus*. A segunda função mais recorrente do advérbio em *-mente* é a de modalizador nas subclassificações de aspectualizador (88 ocorrências/ 22,80%), delimitador (23 ocorrências/ 5,96%), quase-modal/epistêmico (14 ocorrências/ 3,63%), afetivo (7 ocorrências/ 1,80%), e deôntico (2 ocorrências/ 0,52%). A terceira função mais frequente é a qualitativa, sobreposta ou não à de intensificação. Observa-se, assim, que a função mais frequente nos dados é a de advérbio focalizador.

Para mapear as construções com advérbio em *-mente* foram checadas as variáveis nível de escolaridade, modalidade oral e escrita da língua, e gênero textual. Com relação ao nível de escolaridade, a maior frequência de construções com advérbio em *-mente* ocorre no Ensino Médio (8 advérbios em mil palavras), seguido do Ensino Superior (6 advérbios em cada mil palavras) e do Ensino Fundamental (4 advérbios em cada mil palavras). A checagem dos dados referentes à modalidade oral e escrita mostra as construções com adverbiais em *-mente* com maior frequência na escrita. O uso dessa construção, como visto na análise dos dados, concentra, na língua

oral, 01 advérbio em cada mil palavras, enquanto que, na língua escrita, verifica-se a existência de 3 advérbios no universo de mil palavras. Levando em conta a variável gênero textual, constata-se a incidência das construções com adverbiais em *-mente* em todos os gêneros disponibilizados pelo *corpus*, sendo mais freqüente no relato de opinião (21 advérbios em cada mil palavras), seguido do relato de procedimento (19 advérbios em cada mil palavras), da narrativa recontada (16 advérbios em mil palavras) e da narrativa de experiência pessoal e da descrição de local (cada um desses gêneros com 12 advérbios em cada mil palavras).

A análise também investigou a distribuição sintática do advérbio em *-mente* com relação ao verbo. Constatamos a posição pré-verbal, a pós-verbal e ainda verbo + objeto direto + advérbio, sendo a posição pós-verbal a mais freqüente, quando o advérbio funciona como qualitativo de verbo. Como se observou na pesquisa, a estrutura argumental do verbo afeta a distribuição do advérbio em *-mente*: a sua posição em relação ao verbo varia se ele é intransitivo ou transitivo. Foi verificado também que o advérbio qualitativo de adjetivo assume, nos dados analisados, a posição pós-verbal e anteposto ao seu escopo. Para a construção Oração + Advérbio em *-mente*, a posição mais freqüente do advérbio é a inicial.

Outro ponto a observar é que as construções examinadas, nesta pesquisa, constituem uma forma compósita, em que interessa o aspecto global, a seqüência lingüística em sua totalidade. Assim vista, cada uma das construções traz em seu conjunto uma significação, um grupo de informações que só atinge funcionamento pleno, ou melhor, só é entendido inteiramente, ao ser organizada em parceria. Nessas construções a expressão formal está articulada com uma estrutura semântica, ou seja, ocorre a associação entre forma e função.

Como questão candente nas construções com advérbio em *–mente*, a partir da análise dos dados, atesta-se a multiplicidade das suas características semânticas, sintáticas e funcionais. Sob a ótica tradicional, o advérbio terminado em *–mente* integra-se ao quadro do advérbio de modo. Em princípio, essa afirmação prende-se à análise que considera os limites da frase como parâmetro definidor, e, em razão do enfoque dado por essa abordagem, que desconhece o texto como lugar próprio das unidades lingüísticas em função, a investigação tende a expressar um exame parcial, vez que pontos que se manifestam a partir do texto, do uso efetivo da língua, não são alcançados no âmbito da frase.

A observação do comportamento semântico-discursivo das construções formadas por Verbo + advérbio em *–mente* conduz a uma reflexão sobre a configuração do chamado advérbio de modo. Como categoria sintática, esse tipo de advérbio incide primeiramente sobre o verbo, sendo verificado que das 57 ocorrências do advérbio de modo em *–mente*, 47 subcategorizam o verbo, enquanto 10 subcategorizam o adjetivo. Em suma, o relacionamento com o verbo é o que caracteriza o advérbio de modo, definindo a maneira como se processa o evento.

Uma questão importante detectada nos advérbios terminados em *–mente*, no *corpus* em análise, refere-se ao aspecto semântico desses itens lingüísticos. Esses advérbios mostram versatilidade semântica, assumindo o cruzamento de significados, ou seja, ao lado do significado básico, encontra-se mais uma propriedade expressa pelo advérbio. Os dados evidenciam esse fato com o advérbio qualitativo (de modo), e com o focalizador. Em muitos casos, verifica-se o advérbio qualitativo assimilando mais de um significado, é a caracterização do modo sendo acrescida da idéia de intensificação. As ocorrências do advérbio focalizador mostram também a junção simultânea das propriedades de focalização e intensificação. Nessa operação

semântica, os usos demonstram que o falante emprega o focalizador com o propósito de enfatizar e intensificar a informação que deseja passar ao seu interlocutor, subcategorizando o Sintagma Nominal, função que não se encontra prevista nos critérios tradicionais. Em resumo, pode-se perceber que as propriedades semânticas do advérbio não podem ser exploradas de forma linear, na verdade o jogo dos sentidos carrega a força dos eventos comunicativos em que os falantes estão envolvidos, e, simultaneamente, as intenções comunicativas que orientam o discurso.

Além dos aspectos já mencionados, merece ser sublinhada a questão da contribuição da pesquisa para o dia a dia de sala de aula de Língua Portuguesa. As reflexões sobre o fenômeno em estudo podem incentivar uma prática de ensino reconhecendo os usos lingüísticos como referência para entender o funcionamento da língua. Ao assumir essa perspectiva de análise, o professor conta em seu trabalho com alternativas que legitimam a variação, a mudança, e, principalmente, apóia-se em uma concepção de língua que se coaduna com heterogeneidade, com caráter maleável. Nesses termos, o ensino de Língua Portuguesa, como defendido nesta pesquisa, ressalta, sobretudo, que se considere a dimensão discursiva como encaminhamento prático.

Com relação à presença do advérbio no livro didático de Língua Portuguesa, há que se considerar que a retomada de algumas obras tradicionais sobre a natureza do advérbio convém, sobretudo, para demonstrar que o tema é – e precisa ser – conhecido e discutido. No entanto, ainda sem considerar as mudanças sintáticas, semânticas e morfológicas que podem ocorrer com o advérbio, em linhas gerais, o livro didático desconhece o funcionamento efetivo dessa classe, e adota posturas metodológicas que dão conta apenas de uma parte do comportamento do advérbio. Dessa forma, convém ressaltar a importância de propostas no livro didático que acrescentem uma descrição das condições de funcionamento desse item lingüístico. Um

bom exemplo é o estudo das construções com o advérbio terminado em *–mente*. Como evidenciado nesta pesquisa, a análise demonstra o advérbio de focalização como maciçamente predominante, e a observação do seu funcionamento não reflete as características geralmente apresentadas pela gramática tradicional. Essa constatação pode significar que a recorrência a construções com advérbios terminados em *–mente* não depende somente da visão tradicional da definição de advérbio, outros usos e outras funções vão-se incorporando ao discurso, é a língua mostrando-se como suscetível à variação, cedendo à força do uso.

Feitos esses comentários e revendo os objetivos que desencadearam esta pesquisa, pode-se considerar que, pelo menos em grande parte, os fins propostos foram alcançados. Em primeiro plano, pode-se dizer que esse trabalho possibilitou conhecer o advérbio terminado em *–mente* com maior profundidade, percebendo as construções que com ele são formadas, verificando como se comportam em relação às variáveis nível de escolaridade, modalidade da língua (falada e escrita) e gênero textual. A perspectiva cognitivo-funcional adotada possibilitou estudar as construções com o advérbio em *–mente* a partir do funcionamento dinâmico dessa categoria e, dessa forma encontrar, de um lado, usos que ratificam a posição defendida pela gramática tradicional, ou seja, advérbio como modificador do verbo, do adjetivo e de outro advérbio e, por outro, constatar outras funções para a categoria, como é o caso do uso do advérbio focalizador, na construção Sintagma Nominal + Advérbio em *–mente*, não prevista pela tradição. Cabe observar que a visão funcionalista, associada ao cognitivismo ao subsidiar a análise, acrescenta-lhe a preocupação em explicitar a construção dos significados, explorando as possibilidades de interpretação, questão muito cara ao cognitivismo.

Ao lado da descrição sobre o uso das construções com o advérbio em *-mente* enseja-se uma ação diferenciada em relação ao ensino de Língua Portuguesa, no sentido de promover uma abordagem pedagógica que priorize o uso e a funcionalidade dos elementos lingüísticos, ou seja, considere a influência das pressões de caráter discursivo-pragmático. Essa reflexão, como discutida nesta pesquisa, corrobora a importância dos estudos lingüísticos para o ensino produtivo de Língua Portuguesa. Essa aproximação pode viabilizar a formação do professor de Ensino Fundamental e Médio, garantindo-lhe instrumentos teóricos para subsidiar a prática com a linguagem em funcionamento, o que implica em um ensino - aprendizagem voltado para a ampliação das habilidades lingüísticas, seja para a apreensão produtiva da descrição do sistema da língua, seja para a elaboração reflexiva, crítica e criadora de textos orais e escritos, envolvendo gêneros diversos. Nesse processo, uma discussão pertinente diz respeito ao livro didático, vez que atua como parceiro do professor em sala de aula. Como comentado neste trabalho, as escolhas feitas podem tornar viável uma metodologia que favoreça o reconhecimento dos itens gramaticais em diferentes funções, como é o caso das construções adverbiais em *-mente*, levando em conta as condições cognitivas, comunicativas e sociais que subsidiam as práticas com a língua em função. Nesse sentido, ganham espaço os preceitos da abordagem cognitivo-funcional, cujos propósitos firmam “a ênfase no discurso e nas funções da língua no uso real” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 33), como uma alternativa que viabiliza a aproximação entre a Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de tornar esse ensino mais produtivo e mais conseqüente, tendo em vista a ampliação da competência sócio-comunicativa dos usuários da língua.

Como comentário *quase final*, evidencia-se que a incompletude faz parte do processo de conhecer e de pesquisar e, coerente com essa afirmação, este

trabalho também deixa a motivação para que outros aspectos sejam explorados em relação às construções com os adverbiais em *–mente*, já que a concepção que se tem de língua sinaliza para o reconhecimento da sua mutabilidade e variação, ou seja, a análise de um fenômeno lingüístico não permanece para sempre, ao contrário, renova-se constantemente exigindo dos que o estudam atitude de alerta e de investigação constante para apreender as sucessivas mudanças que possam estar acontecendo e, com certeza, as que ainda virão.

Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BASÍLIO, M. Morfológica e castilhamente: um estudo das construções X-mente no português do Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 14, n°. Especial, 1998, p. 15-25.

_____. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BYBEE, J. Mechanism of change in grammaticalization: the role of frequency. In: BRIAN, J.; JANDA, R. *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

BYBEE, J. Cognitive processes in grammaticalization. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches of language structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, v.2, 1998.

BYBEE, J. *Morphology: a study into the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção leitura e crítica).

BURRIDGE, K. Degenerate cases of body parts in Middle Dutch. In: CHAPPELL, H.; McGregor (Eds.). *The grammar of inalienability*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.

CASTILHO, T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CRUSE, D. A. *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1997.

DUTRA, R. *O falante gramático: introdução à prática de estudo e ensino do português*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2003.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v.3. São Paulo: Cortez, 2004.

FILLMORE, C. Scenes-and-frames semantics. *Linguistics structures processing* (Fundamental Studies in Computer Science, 5), ed. Antonio Zampolli, Amsterdam: North-Holland, 1977.

FILLMORE, C. et al. *Construction grammar*. California: University of Berkeley, 1990.

FILLMORE, C.; KAY, P. *Construction Grammar*. Stanford: CLSI Publications, (1993)

FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, M.C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of Let Alone. *Language*, 64, 1988, p.501-538.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Corpus Discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.

_____. Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direto. In: *Gragoatá* (UFF), v.17, p.115 – 131, 2007.

_____. *Funcionalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. v. 1. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2001.

_____. *English grammar. A function-based introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

_____. *Syntax: a functional - typological introduction*. v. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.

_____. Patterns of experience in patterns of language. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 203 - 217.

HARRIS, A.; CAMPBELL, L. *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HEINE, B. Grammaticalization. In: BRIAN, J.; JANDA, R. *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p.155-175.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Berkeley linguistics Society*, v. 13, 1987, p. 139 - 157.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. de C. (org.) *Gramática do português falado*. v.1: A ordem. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LABOV, W. The boundaries of words and their meanings. In: Bayley and Shuy, 1973.

LAKOFF, G. *Linguistics Gestalts*. Chicago Linguistic Society, 1977.

_____. *Women, fire and dangerous things*. What categories reveal about the mind. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive linguistics*. v.1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. Conceptualization, symbolization and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. Mahwah, New Jersey; London: Laurence Erlbaum, 1998, p. 1-39.

LICHTENBERK, F. On the gradualness of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E, C.; HEINE, B. (eds.). *Approches to grammaticalization*. v.1. Amsterdam: Benjamins, 1991

LOPES, C. R. dos S. *Gramaticalização: definição, princípios e análise de casos* (inédito).

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: parábola, 2004.

MACAMBIRA, J.R. *A estrutura morfo-sintática do português*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1970.

MARTELOTTA, M. E.; LEITÃO, M. M. posição de advérbios qualitativos, intensificadores e locativos em anúncios do século XIX. *Comunicação no II Congresso Internacional da ABRALIN*. Fortaleza: UFCE, mar. 2001.

MARTELOTTA, M. E. *Ordenação dos advérbios bem e mal no português escrito: uma abordagem histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ (Relatório final apresentado ao CNPq), 2004.

MARTELOTTA, M. E. Sintaxe. In: WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E; CEZÁRIO, M.M. In: *Lingüística: fundamentos*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006.

MARTELOTTA, Mário E. (org.) *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, M.E. ; WILSON, V. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, M. E.; VLCEK, N. Advérbios qualitativos em –mente em cartas de jornais do século XIX. In: *Revista Lingüística*. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p.5-21, junho 2006.

MARTELOTTA, M. E. ; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. (orgs.) *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcionalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MATTOSO CÂMARA JR, J. *Dicionário de lingüística e gramática*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Salvador: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

_____. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 2. ed. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1997.

MEILLET, A. *Linguistic historique et linguistic générale*. Paris: Libraire Honoré Champion, 1912.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. In: *Annual Review of Anthropology*. v. 43, p. 97-117, 1984.

NUNES, J. J. *Crestomacia arcaica*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1943.

OLIVEIRA, M. de O. Algumas notas sobre a colocação dos advérbios qualitativos no português falado. In: ILARI R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Lingüística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Fundamental/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. *As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática.*/ Trad. Gregolin, M.R. et al. São Paulo: Claraluz, 2006.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Contexto, 1997.

PEREIRA, M.T.G. Língua portuguesa: da sua celebração em forma de textos. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, p. 221.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

POTTIER, B. *Systématique des éléments de relation*. Paris: Klincksieck, 1962.

RECANATI, F. Pragmatics and semantics. In: HORN, L. R.; WARD, G. *The handbook of pragmatics*. Malden (USA): Blackwell Publishing, 2004.

RIOS DE OLIVEIRA, M. CEZÁRIO, M. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. In: *Linguagem & Ensino*, v.10, n. 1, p. 87 – 108. Jan/jun. 2007.

RIOS DE OLIVEIRA, M ; WILSON, V. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1985.

ROSCH, E. H. Natural categories. *Cognitive Psychology*, 1973.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SAVIOLI, F. R. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. do R. F. V.; LEONEL, M. C. de M. *O que quer o que pode esta língua?* Araraquara –SP: UNESP, 1997.

SILVA, J. R. *Motivações semântico-cognitiva e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2008.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*/Trad. ILARI, Rodolfo. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAUGOTT, E. C. Subjectification in grammaticalization. In: STEIN, D; WRIGHT (Eds.), *Subjectivity and subjectivisation: linguistics perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TRAUGOTT, E. C. Constructions in grammaticalization. In: BRIAN, J.; JANDA, R. *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, Bernd (Eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, v. 1

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. New York: Macmillan, 1953.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 51-61.