

3

Revisão Bibliográfica, Pressupostos Teóricos e Procedimentos Metodológicos

3.1

Revisão bibliográfica

Uma revisão bibliográfica dos conceitos que norteiam nossa pesquisa nos mostra o enfoque dado pela tradição gramatical e aquele da pragmática. Veremos os conceitos de conjunção, frase, oração e período segundo a gramática do português, assim como os conceitos de coesão segundo Halliday e Hasan (1976) e Fávero (1991).

3.1.1

A abordagem da tradição gramatical

Observamos que, com relação à definição de conjunção, frase, oração e período, o conteúdo dos compêndios pouco difere de um para outro. Vejamos os conceitos de Rocha Lima (1989), Cunha (1976), Bechara (1968 e 1999), Camara Jr. (1984), Mira Mateus et alii (1983) e Perini (1998).

3.1.1.1

Os conceitos de conjunção

Segundo Rocha Lima (1989:160), a conjunção é “um vocábulo que relaciona elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, oração + oração) ou orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação.” Para o autor, as conjunções coordenativas são aquelas que relacionam termos ou orações de natureza idêntica, enquanto as subordinativas ligam duas orações, uma das quais completa o sentido da outra.

Cunha (1976:533) nos diz que “Os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração chamam-se

conjunções.” Acrescenta o autor que as conjunções coordenativas são aquelas que relacionam termos ou orações de função gramatical idêntica, ao passo que as subordinativas ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.

Bechara (1968:194) diz que conjunção “é a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função.” Segundo o autor, as conjunções se dividem em dois tipos: coordenativas, aquelas que ligam palavras ou orações do mesmo valor ou função, e subordinativas, que são aquelas que estabelecem uma relação de dependência entre duas orações por elas ligadas, sendo que uma dessas orações é chamada de principal.

Vemos então que a tradição gramatical trata os elementos conectores conjuntivos como uma classe que tem a função básica de estabelecer relação entre palavras e entre orações, baseando-se principalmente em aspectos morfológicos e sintáticos. Já abordagens baseadas em teorias da lingüística descritiva consideram também os níveis semântico-discursivos desses elementos.

Para Camara Jr. (1984:79), os conectivos são vocábulos gramaticais que estabelecem conexão entre palavras ou partes de uma frase. Esses vocábulos são subordinativos quando a conexão é de subordinação e coordenativos quando esta é de coordenação. Dentre esses elementos conectivos, encontramos as conjunções que são chamadas de subordinativas, quando subordinam orações, e coordenativas, quando coordenam palavras, expressões léxicas ou orações.

Mira Mateus et alii (1983:257) consideram construções de coordenação “aquelas que envolvem duas ou mais orações ou sintagmas de idêntica categoria sintáctica e em que nenhum deles é constituinte do outro. A associação entre os dois constituintes ligados pode exprimir-se ou por conectores ou por pausas.” Acrescenta ainda que “O nexos semântico entre os elementos coordenados por conjunção, de disjunção, de contrajunção e de condição-consequência.” Quando os elementos coordenados são compatíveis, ou seja, estão relacionados por conjunção, a seqüência formada é ligada por pausas ou pelos conectores *e*, *nem*, *não só... mas também*. Quando ligados por contrajunção, a coordenação é expressa através dos conectores *mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*. Já a relação de condição-consequência articula certos elementos coordenados e assume dois aspectos: de causalidade, quando os enunciados são ligados por pausas ou pelos conectores *e*, *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por consequência*, *por isso*, etc.; e implicação

hipotética ou contrafactual, em que duas proposições são ligadas por pausas ou pelo conector *e*. Já as construções de subordinação são descritas como sendo de diferentes tipos:

a) construções caracterizadas pelo encaixe de uma frase em outra como as construções de complementação - as orações completivas têm uma estrutura bifrástica, comportando uma frase completiva encaixada noutra frase, chamada frase superior - e de relativização que ocorre nas orações relativas que são dos tipos: orações relativas com antecedente e orações relativas sem antecedente ou livres;

b) construções que não incluem uma estrutura de encaixe: condicionais nas orações causais, condicionais, conclusivas e finais - que são orações que exprimem fim ou propósito -, articuladas por subordinação semântica; construções contrastivas – como as orações concessivas -, articuladas por contrajunção;

c) construções caracterizadas pelo encaixe de uma frase noutra, mas cuja análise exige, por vezes, o conhecimento de noções lógico-semânticas. Temos como exemplo as construções de graduação expressas nas orações comparativas e nas orações consecutivas.

Para Perini (1998:333-335), os conectivos são assim chamados por serem palavras que funcionam como elementos de conexão entre constituintes. Entre elas estão as preposições e as conjunções, conforme a tradição gramatical; assim como os pronomes relativos. Perini distingue dois tipos principais de conectivos da seguinte forma: o conectivo subordinativo que é aquele que tem como função sintática alterar a classe de um sintagma nominal (SN) ou de uma oração e o conectivo coordenativo que se caracteriza pela função sintática de juntar dois (ou mais) constituintes de mesma classe, formando esse conjunto um constituinte maior que pertence à mesma classe daqueles conectados.

Bechara (1999:319) afirma que “A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado.” Observa que essas unidades são tradicionalmente chamadas de conjunções e se dividem em: coordenadas e subordinadas. As coordenadas são aquelas que reúnem orações pertencentes ao mesmo nível sintático, ou seja, são independentes umas das outras, podendo aparecer em enunciados separados. A conjunção coordenativa é um conector, uma vez que ela pode também unir duas unidades menores que a oração, desde que estas unidades tenham o mesmo valor funcional e estejam inseridas dentro do mesmo enunciado. Já as subordinadas assinalam que uma das duas orações unidas por ela constitui

um enunciado dependente. Dessa forma, a conjunção subordinativa é um transpositor, uma vez que determinado enunciado passa de uma função para outra, tornando-se dependente da oração anterior.

3.2

A visão da Pragmática

3.2.1

Conceitos de coesão

Halliday e Hasan (1976) definem coesão como sendo um conceito semântico, o qual se refere às relações de significados que existem dentro do texto. Afirmam que a coesão define se o texto é ou não um texto. Para os autores, a coesão ocorre quando a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. Acrescentam que a coesão é parte do sistema de uma língua e é expressa, parcialmente, através da gramática e, parcialmente, através do léxico. Eles interpretam, na prática, coesão como vários recursos semânticos para ligar uma sentença com o que foi expresso antes. Entendem que a coesão textual depende de cinco categorias de procedimentos, a saber: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Enfatizaremos a quarta categoria por ser esta o foco central de interesse de nossa pesquisa.

A quarta categoria, a conjunção, é, para Halliday e Hasan, um fenômeno que se dá através dos elementos conjuntivos e das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Os principais elementos conjuntivos são: advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas e subordinativas; locuções conjuntivas; preposições e locuções prepositivas; itens continuativos como: então, daí, etc.

Fávero (1991) faz uma crítica à classificação de Halliday e Hasan (1976) e apresenta uma proposta de reclassificação em termos da função que exercem os mecanismos coesivos na construção do texto, ao invés de se ater a categorias meramente gramaticais. Assim, propõe três tipos de coesão: referencial, recorrencial e seqüencial. A reclassificação proposta por Fávero (1991) difere da classificação de Halliday e Hasan (1976) basicamente nos seguintes aspectos: a substituição, a elipse e a referência são absorvidas pela coesão referencial; a coesão lexical, de

acordo com a função que estabelece, é subdividida em duas categorias funcionais: coesão referencial (através da reiteração) e coesão recorrencial e a conjunção é reclassificada como coesão seqüencial.

No esquema geral de fatores de coesão proposto por Fávero (1991), destacamos a coesão seqüencial por ser de interesse desta pesquisa, uma vez que nesta classificação estão inseridos os elementos conectores conjuntivos *como*, *embora*, *mas* e *porque*, objetos de nossa análise. Para Fávero, os mecanismos da coesão seqüencial são os que têm por função fazer o fluxo informacional do texto progredir sem, contudo, haver retomadas. Dentro da coesão seqüencial encontramos a seqüenciação por conexão que se subdivide em: a) *operadores do tipo lógico*: conjunção; disjunção; condicionalidade; causalidade; mediação; implicação lógica; complementação; restrição ou delimitação; b) *operadores do discurso*: conjunção; disjunção; contrajunção; explicação ou justificativa; conclusão, etc., e c) *pausas*: marcadas por dois pontos, vírgula, ponto-e-vírgula, ou ponto final, etc. Substituem os conectores fráscicos, estabelecendo relações diferentes.

Em face disso, enquadramos os elementos conectores conjuntivos pesquisados como operadores do tipo lógico, já que estes contribuem para a seqüenciação do texto, conectando-o e, dessa forma, propiciando o desenvolvimento do mesmo.

Como podemos verificar, o conceito de coesão de Halliday e Hasan (1976) difere do de Fávero (1991). Enquanto os primeiros adotam a perspectiva gramatical na conceituação de coesão, Fávero (1991) reclassifica-a de acordo com a sua função na construção do texto. Desta forma, observamos que o conceito de coesão pode variar de acordo com o ponto de vista de quem o propõe.

3.3

Pressupostos teóricos

3.3.1

O Funcionalismo

O Funcionalismo tem como característica a utilização de noções funcionais para a descrição dos diferentes níveis de estruturação lingüística, tais como a estrutura fonológica, gramatical e semântica.

Os que tiveram primeiramente maior relevo dentro do funcionalismo foram os membros da Escola de Praga (1926), por basearem seus estudos em noções introduzidas por Saussure, como a crença de que a língua possui um papel essencial de instrumento de comunicação. Seus estudos concentram-se, principalmente, na análise de sons da língua, utilizando o conceito de traços distintivos ou funcionais, uma vez que atribuíam aos traços fonéticos uma função distintiva.

Além da Fonologia, a Escola de Praga trouxe-nos o postulado de que a língua possui a função de permitir a comunicação entre os homens. Dentro deste enfoque, destaca-se o lingüista russo Roman Jakobson (1970), que desenvolveu um esquema que refletiu o processo de comunicação, envolvendo fatores e funções que o autor aperfeiçoou baseado nas três funções (representativa, emotiva e conativa) caracterizadas por Karl Bühler.

Jakobson (1970) propôs um conjunto de seis funções da linguagem: *expressiva ou emotiva, conativa, referencial ou denotativa, fática, metalingüística e poética*. Defendeu o pressuposto de que a comunicação verbal envolve um *emissor ou remetente* que envia uma *mensagem* através de um *código* para um *receptor ou destinatário*, sendo estabelecido entre os interlocutores um *contato* que envolve um *canal* físico. Desta forma, a *mensagem* pode ser compreendida porque se refere a um *contexto*.

Identificados com o distribucionalismo, lingüistas como Hjelmslev e Pike contribuíram para o funcionalismo. O primeiro propôs as “categorias de casos” (1968) e, mais tarde, a Glossemática (1971), e o segundo, a Tagmêmica, onde o tagmema é uma unidade definida simultaneamente pela função que tem na estrutura gramatical e pela classe de elementos que desempenha esta função (Robins (1983)). Quase simultaneamente à Escola de Praga, Firth desenvolveu uma linha de investigação centrada na linguagem como “modo de ação social”. Realizava estudos sobre as ações sociais praticadas através da utilização da língua.

Vários estudiosos da língua, a partir dos estudos dos lingüistas da Escola de Praga e de Firth, passaram a considerar a mesma como ato social, tentando, através deste pressuposto, sistematizar a organização formal da língua no nível da sentença.

Tesnière desenvolveu a teoria das “valências verbais”, ao fazer uma relação entre os dois pólos de análise da estrutura verbal: o sintático e o semântico, através da identificação com os “actantes” e de seu valor sintático e semântico

(Tesnière (1953) e (1966)) e Fillmore, por sua vez, desenvolveu a Gramática de Casos, em que os termos de uma estrutura sintática são analisados e classificados segundo o caso que representam (Fillmore (1977)).

Benveniste desenvolve uma outra linha de investigação lingüística, dentro do enfoque da língua como um “ato social”, pois, com sua concepção de “dêiticos”, buscou a organização formal no nível do discurso, base fundamental para a construção da teoria da enunciação (Benveniste (1966) e (1974)).

Austin (1970) e Ducrot (1972) também se enquadram nessa linha. Austin desenvolveu a teoria dos atos de fala, que, mais tarde, foi reelaborada por Searle. Já Ducrot desenvolveu a teoria das pressuposições lingüísticas.

Dentro do Funcionalismo, Halliday (1976) é destaque ao desenvolver o conceito de “gramática” da linguagem, entendida como o sistema de opções que o falante faz, no contexto das situações de fala, para comunicar-se através da linguagem. Apresenta um conjunto de três “funções da linguagem” (ideacional, interpessoal e textual) que se encontram refletidas na estrutura da oração através dos papéis estruturais que têm os elementos desta oração.

A Gramática Funcional de Dik (1981) abrange muitos conceitos das principais vertentes do Funcionalismo, uma vez que o autor, ao focar a língua como fato social, enfatiza tanto o aspecto pragmático, quanto aos aspectos semântico, textual e formal.

Diante do exposto, observamos que o Funcionalismo é uma teoria lingüística que prioriza a linguagem em uso, considerando o contexto e os interlocutores envolvidos, ou seja, entende que a língua deve servir à comunicação.

Na seção seguinte, 3.3.2, apresentamos os elementos conectores conjuntivos e sua relação com a Semântica Argumentativa, assim como os conceitos que serão mais proximamente usados em nossa análise.

3.3.2

Os elementos conectores conjuntivos e a Semântica Argumentativa

Os compêndios de gramática nos dizem, como vimos, que conjunção é uma palavra que relaciona termos de função semelhante dentro da mesma oração, duas orações da mesma natureza ou orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta determinação. As conjun-

ções que relacionam termos de função semelhante ou duas orações da mesma natureza são coordenativas. As que relacionam duas orações de natureza diversa são subordinativas.

Apesar de a coesão textual não ser a preocupação precípua da gramática tradicional, uma vez que a tradição gramatical considera as conjunções como elementos meramente relacionais, ressaltamos que para se obter a coesão textual é importante empregar os elementos adequados a fim de expressar as diversas relações semânticas. Mas um mesmo elemento de ligação pode ser empregado em diferentes contextos de acordo com as diferentes relações semânticas que se deseja expressar.

Para Halliday e Hasan (1976) os elementos conjuntivos são coesivos em virtude das relações significativas específicas que se estabelecem entre as orações dentro do período, entre os períodos dentro de um parágrafo e entre os parágrafos no interior do texto. Podem-se representar essas relações através de uma série de equivalentes estruturais. Em seu estudo clássico sobre coesão, os autores não distinguem coesão de coerência e afirmam que as relações coesivas com e entre as sentenças determinam se uma série de sentenças constitui um texto ou não. Eles chamam estas relações coesivas de textura. Entendem coesão como um conceito semântico, onde a interpretação de um elemento do texto depende da interpretação de outro. Afirmam que a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico. Consideram a coesão como parte do sistema de uma língua, por se tratar de uma relação semântica. Ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do sistema léxico-gramatical.

Nosso trabalho se insere no âmbito da Semântica Argumentativa, ou Nova Retórica, movimento iniciado por Perelman e Toulmin com a publicação, no ano de 1958, das suas obras capitais sobre a Retórica, respectivamente o *Traité de l'Argumentation* e *The Uses of Argument*, nas quais visaram revalorizar a Retórica antiga, inserindo-a no quadro mais geral de uma teoria da argumentação.

Segundo Perelman (1993), “a teoria da argumentação, concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética), cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere.”(Perelman, 1993:24)

Para Perelman (1987), argumentar é

fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação, na sua concepção moderna, vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos Gregos e dos Romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialéctica e a tónica, artes do diálogo e da controvérsia. (Perelman, 1987:234 apud Serra, 1996:06)

Baseamo-nos em Serra (1996), a fim de expor o pensamento de Perelman, com a introdução da Nova retórica e, mais adiante, o de Ducrot sobre a argumentação na língua.

Serra (1996) informa que, das várias condições que, segundo Perelman, qualquer argumentação implica, pode-se citar as seguintes: a) a argumentação é situada, insere-se num determinado contexto, dirige-se a um auditório determinado; b) o orador, pelo seu discurso, visa exercer uma ação (de persuasão ou convicção) sobre o auditório; c) os auditores devem estar dispostos a escutar, a sofrer a ação do orador; d) querer persuadir implica a renúncia, pelo orador, a dar ordens ao auditório, procurando antes a sua adesão intelectual; essa adesão nada tem a ver com a verdade ou a falsidade das teses que o orador procura defender, mas sim com o seu poder argumentativo; e) argumentar implica, finalmente, pressupor que assim como é possível defender uma tese também é possível defender outra contrária à esta. (Perelman, 1987:237 apud Serra, 1996:7-8)

Nesta concepção da argumentação, a noção de auditório aparece como central, e é definido por Perelman como “O conjunto daqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso.”(Perelman, 1987:237 apud Serra, 1996:08) Concebida dessa forma, a argumentação (retórica) distingue-se claramente, segundo Perelman, da demonstração (lógica).

Serra (1996) afirma que na argumentação, uma proposição é sugerida por uma outra proposição ou pela situação (entendendo-se esta como dinâmica); na demonstração, tudo quanto faz com que a conclusão se imponha deve ser especificado a fim de que a conclusão se torne necessária. Enquanto a argumentação baseia-se na equivocidade da linguagem natural; a demonstração baseia-se na univocidade da linguagem simbólica. A argumentação pode convencer ou não enquanto a demonstração é um cálculo em que, dadas certas premissas, somos obrigados a aceitar uma certa conclusão.

Por outro lado, Oswald Ducrot defende uma perspectiva intrinsecalista da Pragmática, pretendendo conciliar a perspectiva pragmática com a Língua. Assim, Ducrot recusa claramente a distinção entre Semântica e Pragmática, entre o sentido do enunciado e a intenção da enunciação. Para Ducrot, “le dire est inscrit dans le dit.” (Ducrot, 1980:9). E acrescenta: se entendermos a Semântica como o estudo do sentido e a Pragmática como o estudo da ação, “é preciso dizer, pelo menos, que toda a semântica comporta um aspecto pragmático.” (Ducrot, 1984b:457)

Dentro da concepção intrinsecalista da Pragmática, Ducrot inscreve-se na chamada concepção integrada da Pragmática, que apresenta as seguintes propostas fundamentais: a) distinção entre frase e enunciado; b) a noção da língua como “instrução”; c) a noção de pragmática argumentativa, fundada na existência de *topoi* ou lugares do processo argumentativo; d) a noção de “polifonia enunciativa” (Rodrigues,1996:30).

Ducrot apresentou pela primeira vez a sua teoria da argumentação na obra *Le preuve et le dire*, de 1973, dedicada às relações entre lógica e linguagem. Nesta obra, a argumentação é vista como pertencente a uma “lógica da linguagem”, entendendo-se esta como um conjunto de “regras internas ao discurso” – regras que comandam o encadeamento dos enunciados que constituem esse discurso, orientando-o numa certa direção ilocutória. Por sua vez, o estudo dos raciocínios pertencerá ao domínio da “lógica e linguagem”, centrado na confrontação entre a linguagem natural e linguagem artificial/simbólica dos lógicos, com o objetivo de analisar as convergências e divergências entre os dois tipos de linguagens. (Ducrot, 1980:12-13)

Assim, tanto para Ducrot quanto para Perelman, argumentação e raciocínio pertencem a duas ordens distintas: a primeira, da ordem do “discurso”; a segunda, da ordem da “lógica” (Ducrot, 1980:10).

Um raciocínio (por exemplo, um silogismo) distingue-se de um discurso nos seguintes aspectos: a) os seus enunciados são independentes uns dos outros, exprimindo cada um uma certa “proposição” (que designa um estado ou um conjunto de estados do mundo, real ou virtual); b) o encadeamento dos enunciados não se funda nos próprios enunciados, mas nas proposições que eles veiculam, sobre o que dizem ou supõem acerca do mundo.

Por outro lado, num discurso, o encadeamento dos enunciados tem uma “origem interna”, funda-se sobre a natureza ou sentido do próprio enunciado, nada

tendo a ver com a sua relação com estados de coisas. Ora ”...le thème central de la théorie argumentative est que le sens d’un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation: il lui est essentiel d’appeler tel ou tel type de suite, de prétendre orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction.” (Ducrot, 1980:10-11).

Em outras palavras: o enunciado é argumentativo não pelo que diz acerca do mundo, mas pelo que ele próprio é, considerado em si mesmo. Isso não significa que se saiba o que o vai seguir; mas sabe-se que ele deve ser seguido por algo, tem um seguimento “pretendido” (outro enunciado, o silêncio, até mesmo um soco). Assim, a teoria argumentativa liga-se ao que se pode chamar “estruturalismo do discurso ideal”, que Ducrot define como “théorie générale (...) selon laquelle une entité linguistique tire toute sa réalité du discours où elle prend place – non pas de celui auquel elle est empiriquement incorporée, mais de celui qu’elle exige, qu’elle revendique. Et c’est cette revendication qui la constitue.” (Ducrot, 1980:11).

Ao mesmo tempo, para Ducrot, a teoria argumentativa liga-se à Retórica Aristotélica dos Tópicos. Nesta obra, Aristóteles analisa todo um conjunto de estratégias conclusivas que não se integram no raciocínio lógico. Essas estratégias centram-se nas relações entre enunciados aceites como prováveis pelo bom senso de uma época – relações que fazem com que, a partir de certos enunciados, sejamos orientados em direção a outros - o que nos permite influenciar os juízes num tribunal ou os cidadãos numa assembleia política. Segundo Ducrot, os seus trabalhos e os de Ascombe permitem generalizar, a toda a Língua, essas relações entre enunciados tematizadas pela Retórica antiga:

Selon nous, tous les énoncés d’une langue se donnent, et tirent leurs sens du fait qu’ils se donnent, comme imposant à l’interlocuteur un type déterminé de conclusions. Toute parole, au fond d’elle-même, est publicitaire. (...) Elle est publicitaire par le fait que sa valeur interne se confond avec la suite qu’elle réclame. Ce qu’elle veut dire, c’est ce qu’elle veut faire dire à l’autre. Ainsi nos énoncés se présentent, indépendamment même de leur aptitude à fonder un raisonnement, comme l’origine ou le relais d’un discours argumentative. (Ducrot, 1980, pp.11-12)

Para Serra (1996), esta afirmação marca claramente o contraste da concepção de Ducrot com a de Perelman, para quem a conclusão da argumentação reside na adesão do auditório a uma tese, partindo dos valores desse mesmo auditório e pondo-os em jogo ao nível do argumento. Para Ducrot o argumento é, desde logo, lingüisticamente portador de uma conclusão, sugerida pelas variáveis argumentativas imanentes à frase – quer o auditório concorde quer não concorde com essa conclusão.

Deste modo, segundo Meyer, Ducrot pretende “mostrar como é que a linguagem natural marca uma conclusão, a sugere, a implica, a suscita, a pressupõe, sem dizer *expressis verbis*.” (Meyer, 1992:122)

A argumentação discursiva põe em jogo “dispositivos” existentes na língua, designados operadores e conectores argumentativos.

Os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões. São ainda os operadores argumentativos que permitem o encadeamento dos atos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso.

Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de coordenação, etc.) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados.

No Brasil essa linha de pensamento, a Semântica Argumentativa, desenvolveu-se principalmente com os lingüistas Eduardo Guimarães (1987), Carlos Vogt (1980) e Ingedore Villaça Kock (1993) e (1992).

No livro *Linguagem, Pragmática e ideologia*, Vogt (1980) reúne sete artigos escritos e publicados a partir de 1973, “cuja preocupação básica é, antes de tudo, a procura de expressão para alguns sustos e algumas intuições diante da linguagem humana, em participar diante das questões semânticas e pragmáticas envolvidas na e pela atividade lingüística.” (Vogt, 1980:VII)

Neste livro, o autor parte da concepção de que a semântica das línguas naturais não pode ser dissociada de um estudo pragmático, ou seja, da semântica argumentativa, nome que se dá a esse domínio complexo da significação da linguagem humana (Vogt, 1980:VIII), baseando-se em Ducrot que, como vimos, foi quem chamou a atenção para esse enfoque.

Assim sendo, o autor observa que “o estudo do fenômeno da significação em língua natural não pode prescindir do estudo das relações discursivas que se constituem no e pelo uso efetivo dos enunciados.” (Vogt, 1980:VIII)

Vamos nos remeter a dois artigos deste livro que interessam particularmente ao nosso trabalho.

Pesquisas realizadas por Ducrot e demais professores do grupo intitulado Lógica e Linguagem, de onde nasceu o artigo “*Car, parce que, puisque*”, que trata dessas três conjunções da língua francesa, foram a fonte de inspiração para Vogt escrever o artigo “Indicações para uma análise semântico-argumentativa das conjunções *porque, pois, e já que*”.

Neste artigo, Vogt estuda as conjunções *pois, porque e já que* na tentativa de

mostrar que se todas elas, por serem conjunções, são utilizadas na organização do raciocínio, na medida em que marcam a existência de um elo necessário entre uma proposição e outra proposição, elas não o fazem da mesma maneira. Isto é, apesar dos pontos comuns que as aproximam, têm funções bastante diferentes. E essa diferença de funções poderá permitir uma compreensão melhor dos mecanismos de organização do discurso em texto, ao mesmo tempo que mostrar a importância das “operações” subjetivas para esta textualidade do discurso.(Vogt, 1980:44)

Este artigo é dividido em duas partes: na primeira, o autor faz um estudo sintático das três conjunções *porque, pois e já que*, enfatizando esse aspecto em, praticamente, todo o artigo e, na segunda parte, busca uma explicação para os fenômenos sintáticos apontados na primeira parte. Vogt conclui este artigo observando que as conjunções *porque, pois e já que* “constituem “operadores” argumentativos, isto é, marcadores de subjetividade, e o seu estudo deverá contribuir para mostrar a importância das intenções dos falantes na organização do discurso e na sua estruturação como texto. Esta importância acreditamos ser tão grande quanto a que se atribui aos operadores de tipo lógico.” (Vogt, 1980:60)

Já no artigo “De *magis a mas*: uma hipótese semântica” feito em parceria com Ducrot, Vogt (1980) se propõe a elucidar através da explicação semântica o fato de que, em várias línguas como português (*mas*), francês (*mais*) e italiano (*ma*), a principal conjunção adversativa deriva do advérbio *magis* do latim e não,

como seria previsível, do adversativo latino *sed*. O problema enfocado pelos autores é o de “explicitar a relação existente entre o sentido da conjunção *mas* e o sentido do advérbio *magis*, relação esta que estaria na origem da derivação histórica e que explicaria que a assimilação possa, às vezes, manter-se sincronicamente.” (Vogt, 1980:104)

Koch (1992), em *A inter-ação pela linguagem*, nos diz que ao interagirmos através da linguagem temos sempre em mente objetivos a serem atingidos, relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que desejamos desencadear, isto é, “pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais).” (Koch, 1992:29)

É neste sentido, segundo a autora, que podemos afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pretendendo orientar os enunciados que produzimos a determinadas conclusões, ou seja, “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.” (Koch, 1992:29)

Dessa forma, Koch (1992:29) afirma que toda língua possui, em sua gramática, mecanismos que “permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua.” Esses são os mecanismos denominados marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação ou ainda, por vezes, modalizadores – usados em sentido duplo –, uma vez que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito.

Koch (1992) salienta que foi Ducrot, o criador da Semântica Argumentativa, que cunhou o termo operadores argumentativos para designar os elementos da gramática de determinada língua cuja função é indicar, ou seja, mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção para o qual apontam. A fim de elucidar o funcionamento dessa força argumentativa, Ducrot utiliza as noções de escala e classe argumentativa, sendo que esta última é constituída de um conjunto de enunciados que podem de igual maneira servir de argumento para uma mesma conclusão. Por outro lado, tem-se uma escala argumentativa quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. A seguir, Koch destaca os principais tipos de operadores e, entre estes, destacamos aqueles enfocados neste trabalho: *como*, *embora*, *porque* e o *mas*, que para Ducrot é o operador argumentativo por excelência.

Koch (1993:12-grifo da autora), em *Argumentação e linguagem*, propõe que “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, salientando que o ato lingüístico fundamental é o “**ato de argumentar**”. Dessa forma, contraria o pensamento de que a função comunicativa é a mais importante função da linguagem.

Para Koch,

falta às teorias de texto e às gramáticas de texto algo que pode ser encontrado na Semântica Argumentativa e que (...) seria justamente a “síntese ideal” entre a visão de língua de Saussure (objeto social, da qual o indivíduo é escravo) e a de Chomsky (objeto ideal, lugar da liberdade, da criatividade individual): a visão da língua como intersubjetividade, como **ação dramática**, no dizer de Vogt (1980). (Koch, 1993:23 - grifo da autora)

Koch (1993:104), baseando-se nos pressupostos de Ducrot, Anscombe e Vogt “de que a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado o uso lingüístico, mas, pelo contrário, está inscrita na própria língua. Ou seja: que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo.”, dá-nos uma visão argumentativa da gramática no que concerne aos operadores argumentativos, considerados elementos meramente relacionais pela tradição gramatical. Resgatados pela Semântica Argumentativa, estes elementos são recuperados “por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas lingüísticas importantes da enunciação.” (Koch, 1993:105)

Koch conclui que todos os operadores citados fazem parte da gramática da língua.

Evidencia-se, portanto, que essas instruções, codificadas, de natureza gramatical, supõem evidentemente um valor retórico da construção, ou seja, um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática. O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que leve a postular a argumentação como o ato lingüístico fundamental. (Koch, 1993:109 -grifo da autora)

A autora ressalta ainda a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, a fim de que seja capaz de percebê-las no discurso do outro, assim como utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso. Afirma ainda que os operadores do discurso têm sido objeto de vários estudos

importantes na linha da Semântica Argumentativa e conclui que as relações argumentativas ou pragmáticas são responsáveis pela estruturação dos enunciados em texto, na maioria das vezes através do emprego dos operadores argumentativos, uma vez que a estrutura argumentativa do discurso é a responsável pela tessitura do texto. (Koch, 1993:137)

Guimarães (1987) busca fazer uma revisão e conseqüente modificação dos estudos feitos sobre as conjunções. O autor se propõe a alterar a classificação das mesmas, assim como especificar seu papel no funcionamento da linguagem, mostrando que a noção de “ligar orações” deve ser problematizada e melhor qualificada. O autor estuda as conjunções como operadores de argumentação, utilizando a perspectiva da Semântica da enunciação, a fim de questionar a taxonomia empregada e revalorizar o estudo das conjunções, dada a sua importância na organização textual, fazendo uma análise mais profunda das funções que estas têm nas frases que podem ser outras mais importantes do que aquelas vistas na tradição gramatical.

A partir daí pretende: “a) revelar aspectos do funcionamento de operadores conjuntivos; b) a partir disso, fornecer elementos para uma melhor compreensão da organização textual; c) refletir sobre a relação entre os chamados advérbios e as conjunções.” (Guimarães, 1987:35-36)

Guimarães faz uma revisão da classificação dos operadores argumentativos conjuntivos do português: *logo, pois, já que, e, além disso, não só ...mas (também), ou...ou, ou, mas, embora, para que, quando, que*, a fim de que a descrição tenha também força explicativa, diferenciando-se da tradição gramatical.

Como apresentado no capítulo 1, o problema focado neste trabalho é o emprego dos elementos conectores conjuntivos do português *como, embora, mas e porque* por surdos, tendo-se por objetivo analisar o domínio lingüístico que estes têm no emprego desses elementos em seus contextos específicos, dadas as especificidades das duas línguas envolvidas nesse processo, ou seja, a LIBRAS - considerada a primeira língua dos surdos e o português – aprendida como segunda língua. Logo, destacamos algumas das questões tratadas neste capítulo que serão proximamente aproveitadas em nossa análise. Dentre elas, assinalamos:

a) Entendemos coesão como um conceito semântico, uma vez que os elementos de um texto estão em estreita relação uns com os outros;

b) segundo Ducrot, a argumentatividade está inscrita na própria língua, por isso não se pode dissociar o estudo de conjunção de um estudo da semântica argumentativa. O uso da língua é inerentemente argumentativo;

c) os conectores argumentativos, entre eles, os elementos conectores conjuntivos, são os dispositivos que possibilitam a conexão de dois ou mais enunciados, constituindo-se o elo entre as proposições mas com funções diferentes que permitem uma melhor organização do texto;

d) as conjunções - elementos conectores - são os mecanismos que mostram a força argumentativa de um enunciado e o seu emprego adequado aos contextos específicos demonstram fortemente este fato;

e) o valor semântico das conjunções, como proposto pela Semântica Argumentativa, auxilia o surdo a construir enunciados com coesão e se valer da capacidade argumentativa da língua.

A partir da base teórica vista acima, adotamos neste trabalho um enfoque diferente daquele da tradição gramatical (como exposto no item 3.1.1.1): agrupamos os elementos conectores conjuntivos conforme as características semânticas apresentadas pelos diferentes grupos.

Dessa forma, temos dois grupos distintos:

Grupo I- Elementos conectores Causais: os conectores causais são elementos que introduzem uma oração que informa a causa, o motivo de determinado enunciado. Enfocamos nesse grupo os elementos: *como* e *porque*.

Grupo II- Elementos conectores Adversativos e Concessivos: os conectores adversativos ligam idéias que contrastam entre si, algumas vezes expressando uma oposição. Já os elementos conectores concessivos introduzem uma idéia que pretende, através de uma negação, afirmá-la, uma vez que esses elementos expressam um fato que não impede a realização da idéia contida no enunciado anterior. O emprego desses elementos admitem a possibilidade de ocorrência de uma contradição ou de um fato inesperado.

Desses elementos, destacamos: *mas* e *embora*.

Tomando como pressupostos teóricos as bases propostas pelo Funcionalismo e pela Semântica Argumentativa, enfocamos neste trabalho os operadores do discurso responsáveis pela argumentação, ou seja, conectores conjuntivos como os elementos pesquisados *como*, *embora*, *mas* e *porque*.

3.4

Procedimentos metodológicos

3.4.1

Da caracterização da pesquisa

Neste trabalho realizamos uma pesquisa com base, essencialmente, qualitativa com a utilização de alguns recursos quantitativos que nos ajudaram na tabulação dos dados, na reunião do conjunto de informantes e na análise dos testes aplicados.

Segundo Chizzotti (1991:79), a pesquisa qualitativa tem como pressuposto que “as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais.”

Afirma o autor que os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa afirmam que as ciências humanas têm sua especificidade, uma vez que estudam o comportamento humano e social e, por isso devem ter metodologia própria.

A pesquisa qualitativa apreende e legitima os conhecimentos de forma diversa dos estudos experimentais porque a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (Chizzotti, 1991:79)

Chizzotti afirma que o conhecimento não pode ser visto como uma coleção de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa, pois o papel do sujeito-observador é bastante forte neste processo de conhecimento, uma vez que este interpreta os fenômenos e atribui-lhes um significado. Dessa forma, o objeto pesquisado não é visto apenas como um dado inerte e neutro, mas pleno de significados e relações que os pesquisadores criam em suas ações.

3.4.2

Da aplicação do questionário, entrevista e da observação dos dados cadastrais

A entrevista com os informantes desta pesquisa foi realizada no período de junho a agosto de 2002 pelos profissionais da escola, constituindo em aplicação de questionário elaborado pela assessoria de português L2 (Anexo 01). Este questionário buscou informações quanto à causa e data de diagnóstico da surdez; ao tempo de frequência na escola, ao nível de escolaridade, à faixa etária, ao fato de serem filhos de surdos ou de ouvintes e à proficiência destes em LIBRAS, assim como relativamente ao conhecimento anterior de LIBRAS e português e, ainda, o grau de proficiência em LIBRAS e ao nível de oralização. Outros aspectos que não nos interessavam tão de perto, como informações quanto a caracterização dos professores, se surdos ou ouvintes, e o nível de proficiência destes em português e LIBRAS, etc, mas que interessavam àquela assessoria, foram igualmente levantados, a fim de traçar o perfil dos indivíduos pesquisados. Ressaltamos que, a princípio, propusemos a realização de uma entrevista própria de nossa pesquisa com este objetivo, mas acatamos a sugestão da referida assessoria de utilizar os dados do questionário já existente, por constatarmos que este continha as informações necessárias a esta pesquisa.

Salientamos, portanto, que o grau de surdez de cada informante aqui considerado foi retirado das fichas cadastrais de cada aluno, constantes nos arquivos da escola. Quando da caracterização dos informantes (em 3.4.5), explicamos o porquê da falta deste dado em algumas fichas.

Já a proficiência atual em português e LIBRAS de cada um dos informantes foi avaliada pela professora surda que leciona língua portuguesa para todas as turmas. Realçamos que a professora é proficiente em LIBRAS e português e, por isso, tem condições de avaliar o nível de proficiência dos alunos nas duas línguas, já que participa ativamente na comunidade surda e ouvinte. Ressaltamos que é formada em Biblioteconomia, Pedagogia e, atualmente, cursa o 2º período de Letras.

3.4.3

A coleta de dados

Os dados, relativos ao uso dos conectores, utilizados neste estudo foram obtidos através da aplicação de testes que possibilitam o emprego dos elementos conectores conjuntivos em diferentes contextos. Estes testes foram aplicados em 32 (trinta e dois) informantes surdos matriculados em uma escola de educação especial da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro, adolescentes e adultos, de ambos os sexos, com faixa etária variando entre 11 (onze) e 24 (vinte e quatro) anos que freqüentam da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, com diferentes graus de surdez e proficiência em LIBRAS e em português.

A aplicação destes testes visa:

- verificar o nível de adequação do uso dos elementos conectores conjuntivos pesquisados por cada conjunto de informantes, evidenciando o desempenho em português dos mesmos;
- verificar se os informantes empregaram, nos diferentes contextos apresentados, os elementos conectores conjuntivos adequados a estes contextos, diferenciando-os dos demais.

3.4.4

O Corpus

O *corpus* desse trabalho é constituído com os resultados dos testes aplicados em informantes surdos caracterizados em 3.4.5.

A opção por este tipo de coleta de dados se deve ao fato de que os testes propiciam o emprego dos elementos conectores conjuntivos em diferentes contextos.

3.4.5

Dos Informantes

Os informantes são 32 (trinta e dois) indivíduos surdos matriculados em uma escola de educação especial da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro, adolescentes e adultos de ambos os sexos, distribuídos na faixa etária

variando de 11 (onze) a 24 (vinte e quatro) anos, que freqüentam da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental e com diferentes graus de surdez e proficiência em LIBRAS e em Português.

Para o delineamento do perfil dos informantes, coletamos dados através do questionário elaborado pela assessoria de português L2, nas fichas cadastrais dos alunos cedidas pela escola e através de entrevista informal com a professora, que é a mesma para as quatro séries pesquisadas (conforme 3.4.2), a fim de obter informações quanto ao grau de surdez, ao tempo de freqüência na escola, ao nível de escolaridade, à faixa etária, ao fato de serem filhos de surdos ou de ouvintes, assim como o conhecimento anterior de LIBRAS e português e, ainda, o grau de proficiência em LIBRAS e em português, entre outros que não nos interessavam tão de perto como a caracterização dos professores, se surdos ou ouvintes, e o nível de proficiência destes em português e LIBRAS, etc, mas interessavam àquela assessoria, conforme exposto anteriormente.

Quanto ao último aspecto, observamos que os informantes, em LIBRAS, são classificados em um nível de proficiência que vai do regular ao excelente e, em português, também se enquadram num nível de proficiência que vai do regular ao excelente, segundo avaliação da professora surda, como podemos verificar na análise dos dados (em 4.2).

Salientamos mais uma vez que a professora é proficiente em LIBRAS e português, por isso tem condições de avaliar o grau de proficiência dos alunos nas duas línguas, já que participa ativamente na comunidade surda e ouvinte. Ressaltamos que esta não inseriu nenhum dos informantes no nível de proficiência fraco tanto em LIBRAS quanto em português por considerar que estes detêm um conhecimento mínimo das duas línguas, que constitui-se no básico para aprimorá-las.

Observamos que a surdez é classificada quanto ao grau de comprometimento da lesão auditiva. Segundo Bevilacqua (1987), há quatro níveis na classificação da deficiência auditiva. São eles:

a) deficiência auditiva leve (doravante L): quando o limiar tonal auditivo atinge o nível de 25 a 40 dB;

b) deficiência auditiva moderada (doravante M): quando o limiar tonal auditivo atinge o nível de 45 a 70 dB;

c) deficiência auditiva severa (doravante S): quando o limiar tonal auditivo atinge o nível de 75 a 85 dB;

d) deficiência auditiva profunda (doravante P): quando o limiar tonal auditivo atinge um nível superior a 85 decibéis (dB) – os limites normais vão até 20 dB.

Ressaltamos que decibel é uma unidade de medida de intensidade sonora e, segundo Costa (1994), tem essa designação em homenagem a Alexander Graham Bell, inventor do telefone e estudioso da deficiência auditiva por ter familiares surdos como a mãe e a esposa, conforme Sacks (1998).

Substituímos o nome dos informantes pela letra I acrescida de um número cardinal indicando a série que cursa acrescido de um outro número cardinal indicando a ordem destes nas tabelas, seguido da letra correspondente ao grau de surdez de cada um deles. Dessa forma, temos 10 informantes que cursam a 5ª série: I51*, I52P, I53SP, I54P, I55*, I56S, I57*, I58P, I59P e I510*; 07 informantes na 6ª série: I61*, I62SP, I63*, I64P, I65P, I66* e I67P; 07 cursando a 7ª série: I71SP, I72SP, I73P, I74P, I75*, I76S e I77P e 08 informantes na 8ª série: I81P, I82S, I83P, I84P, I85*, I86SP, I87P e I88S.

Observamos que o grau de surdez de alguns informantes não consta em suas fichas de cadastro escolar porque estas estão incompletas; e os profissionais da escola já estão atualizando esses dados, pois muitos alunos não fizeram a audiometria, que é o exame que detecta o grau de perda auditiva de cada indivíduo. Esse exame deve ser providenciado pelos pais, mas muitos surdos entram e saem da escola sem que seus responsáveis o tenham feito. Mas, segundo os especialistas da escola, praticamente todos eles podem ser enquadrados no grau de surdez severa a profunda, marcadamente, esta última, uma vez que os mesmos possuem todas as características para tal e, neste caso, utilizamos um asterisco na frente de cada um desses informantes para os quais o grau de surdez não pôde ser comprovado. No caso de outros informantes encontramos duas letras, correspondendo aos diferentes graus de surdez do ouvido direito e do ouvido esquerdo, ou seja, o informante possui grau de surdez severa em um dos ouvidos e profunda no outro. Esse dado é importante porque, por menor que seja o resíduo auditivo que o indivíduo possua, este é de grande ajuda no seu aprendizado de português, principalmente quando o surdo usa um aparelho auditivo. Neste caso, o grau de surdez do informante é identificado com as letras S e P (SP).

Sob ótica diferente da visão clínica acima exposta, Perlin (1998:56) afirma que “...ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.” Dessa forma, viver uma experiência visual é ter a Língua de Sinais, a língua visual, pertencente a outra cultura, a cultura visual e lingüística.

Transcrevemos, abaixo, as informações sobre cada informante, divididos em 04 grupos, conforme a série que freqüentam, que consideramos relevantes para este trabalho.

Grupo I - Informantes que cursam a 5ª série do 1º grau do ensino fundamental

Neste grupo temos 10 (dez) informantes, todos filhos de pais ouvintes. Ressaltamos que a surdez dos informantes I51*, I55*, I57* e I510* não pôde ser comprovada pelos motivos acima expostos.

I51* tem 14 anos e está na escola há três anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre seis e oito anos, sendo a sua proficiência considerada boa tanto em LIBRAS quanto em português.

I52P tem 13 anos, é surdo profundo e freqüenta a escola há 08 meses. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre seis e oito anos, sendo a sua proficiência em português considerada excelente enquanto em LIBRAS é boa.

I53SP tem surdez de severa a profunda, está na faixa etária de 11 anos e seu tempo na escola é de 05 anos. Seu conhecimento de LIBRAS é anterior à sua entrada na escola, por volta dos quatro a seis anos. Sua proficiência em LIBRAS e em português é considerada excelente.

I54P é surdo profundo, tem 15 anos e está na escola há 08 anos. Também aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola quando tinha entre quatro e seis anos. Tem uma proficiência regular tanto em LIBRAS quanto em português.

I55* está com 17 anos e há 11 freqüenta a escola, onde aprendeu a LIBRAS entre 08 e 10 anos e tem boa proficiência tanto em LIBRAS quanto em português.

I56S apresenta surdez severa, tem 15 anos e seu tempo na escola é de 07 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola entre 04 e 06 anos. Sua proficiência em LIBRAS e em português é considerada boa.

I57* tem 15 anos e está na escola há 01 ano. Aprendeu LIBRAS com mais de 10 anos, antes de entrar para a escola. Sua proficiência em LIBRAS é boa enquanto em português é considerada excelente.

I58P, surdo profundo, está com 12 anos e seu tempo na escola é de 04 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola na faixa etária entre 04 e 06 anos e na escola entre 06 e 08 anos. Tem proficiência excelente em LIBRAS e regular em português.

I59P apresenta surdez profunda, tem 17 anos e frequenta a escola há 02 anos. Aprendeu LIBRAS na faixa etária entre 08 e 10 anos tanto na escola quanto fora dela. Seu grau de proficiência em LIBRAS e em português é considerado bom.

I510* tem 16 anos e há 08 está na escola, onde aprendeu LIBRAS entre 06 e 08 anos. Sua proficiência em LIBRAS é excelente e considerada boa em português.

Grupo II - Informantes que cursam a 6ª série do 1º grau do ensino fundamental

Neste grupo temos 07 (sete) informantes, todos filhos de pais ouvintes. Ressaltamos que a surdez dos informantes I61*, I63* e I66* não pôde ser comprovada pelos motivos já colocados.

I61* tem 16 anos e está na escola há 05 anos. Aprendeu LIBRAS com mais de 10 anos antes de entrar na escola e também dentro dela. Sua proficiência em LIBRAS é excelente e considerada boa em português.

I62SP tem surdez de severa a profunda, 15 anos e tempo na escola de 02 anos. Antes de entrar na escola não teve nenhum contato com a LIBRAS, só começando a aprendê-la por volta dos 08 e 10 anos. Tem boa proficiência em LIBRAS e em português.

I63* tem 16 anos e está na escola há 02 anos,. Seu aprendizado de LIBRAS ocorreu antes de entrar na escola entre 02 e 04 anos. Tem excelente proficiência em LIBRAS e boa em português.

I64P é surdo profundo, tem 19 anos e está na escola há 02 anos. Aprendeu LIBRAS na escola com mais de 10 anos, sendo que sua proficiência nesta língua e em português é considerada regular.

I65P tem 13 anos, surdez profunda e aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre 06 e 08 anos e, posteriormente, no ambiente escolar entre 08 e 10 anos. Sua proficiência em LIBRAS é considerada excelente e em português tem proficiência regular.

I66* tem 15 anos e seu tempo na escola é de 01 ano. Seu aprendizado de LIBRAS ocorreu antes de entrar na escola entre 08 e 10 anos e ao entrar para a escola quando contava com mais de 10 anos. Tem proficiência regular tanto em LIBRAS quanto em português.

I67P é surdo profundo, tem 18 anos e frequenta a escola há 05 anos, onde aprendeu LIBRAS com mais de 10 anos. Sua proficiência em LIBRAS e em português é considerada regular.

Grupo III - Informantes que cursam a 7ª série do 1º grau do ensino fundamental

Neste grupo temos 07 (sete) informantes, todos filhos de pais ouvintes, exceto I71SP. Neste grupo, a surdez do informante I75* não pôde ser comprovada pelos motivos expostos.

I71SP tem surdez de severa a profunda, é filho de pais surdos, tem 12 anos e está na escola há 07 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola entre 02 e 04 anos e na escola entre 06 e 08 anos. Tem excelente proficiência em LIBRAS e boa em português.

I72SP possui um grau de surdez que vai de severa a profunda, tem 14 anos e está na escola há 02 anos. Aprendeu LIBRAS entre 06 e 08 anos, não tendo conhecimento algum desta língua antes de iniciar seu processo de escolarização. Tem uma boa proficiência em LIBRAS e excelente em português.

I73P é surdo profundo, está na faixa etária de 14 anos e há 08 anos está na escola, onde aprendeu LIBRAS entre 06 e 08 anos, não tendo conhecimento posterior desta língua. Sua proficiência em LIBRAS e em português é considerada excelente.

I74P tem surdez profunda, está com 16 anos e há 01 ano e 05 meses está na escola. Aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola com mais de 10 anos. Tem boa proficiência em LIBRAS e em português.

I75* tem 17 anos e seu tempo na escola é de 07 anos. Antes de entrar na escola não teve nenhum contato com a LIBRAS, só aprendendo-a no ambiente escolar entre 06 e 08 anos. Tem uma excelente proficiência em LIBRAS e, em português, sua proficiência é considerada regular.

I76S tem surdez severa, 24 anos e há 02 anos está na escola. Aprendeu LIBRAS com mais de 20 anos no ambiente escolar, não tendo tido nenhum contato com esta língua antes dessa idade. Tem boa proficiência em LIBRAS e regular em português.

I77P é surdo profundo, tem 15 anos e seu tempo na escola é de 02 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre 04 e 06 anos e na escola, posteriormente, entre 06 e 08 anos. Seu grau de proficiência em LIBRAS e em português é considerado bom.

Grupo IV - Informantes que cursam a 8ª série do 1º grau do ensino fundamental

Neste grupo temos 08 (oito) informantes, todos filhos de pais ouvintes. A surdez do informante I85* não pôde ser comprovada pelos motivos anteriormente expostos.

I81P é surdo profundo, tem 14 anos e está na escola há 10 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre 0 (zero) e 02 anos. Seu grau de proficiência em LIBRAS é considerado bom, enquanto em português é regular.

I82S tem surdez severa, 16 anos e seu tempo na escola é de 08 anos, onde aprendeu LIBRAS com mais de 10 anos. Tem excelente proficiência em LIBRAS e boa, em português.

I83P é surdo profundo, conta com 15 anos de idade e freqüenta a escola há 03 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre 02 e 04 anos. Tem boa proficiência em LIBRAS e em português.

I84P tem surdez profunda, 20 anos e seu tempo na escola é de 09 anos. Aprendeu LIBRAS na escola com mais de 10 anos. Tem boa proficiência em LIBRAS e regular, em português.

I85* tem 16 anos e está na escola há 07 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar na escola entre 04 e 06 anos. Sua proficiência em LIBRAS e em português é considerada boa.

I86SP tem surdez de severa a profunda , está na faixa etária de 19 anos e seu tempo na escola é de 04 anos. Aprendeu LIBRAS antes de entrar para a escola entre seis e oito anos. Tem excelente proficiência em LIBRAS e boa, em português.

I87P é surdo profundo, tem 20 anos, está há 04 anos na escola, onde aprendeu LIBRAS com mais de 19 anos. Tem proficiência regular tanto em LIBRAS quanto em português.

I88S tem surdez severa, 16 anos e está há 08 anos na escola. Aprendeu LIBRAS na escola com mais de 08 anos. Sua proficiência em LIBRAS e português é considerada boa.

3.4.6

Dos testes

3.4.6.1

Das condições de aplicação

Os testes de 01 (um) a 05 (cinco), em anexo, foram aplicados nos 32 (trinta e dois) informantes surdos (caracterizados em 3.4.5), no período de março a maio de 2002.

Na elaboração dos testes, priorizamos o emprego de um vocabulário o mais acessível possível aos conhecimentos dos informantes, a fim de que a aplicação destes pudesse transcorrer tranquilamente.

Elaboramos 05 (cinco) testes divididos em: teste 01, 02, 03, 04 e 05 (em 3.4.6.3 e no Anexo 2)

A fim de fazer uma análise preliminar do emprego dos elementos conectores conjuntivos do português *como, embora, mas e porque* (causal), distribuímos as folhas de exercícios onde, em um primeiro momento, os informantes encontraram um texto motivador, no qual apresentamos os elementos pesquisados, no momento da aula de português, com a presença da professora surda e da pesquisadora. Ressaltamos que este apoio foi imprescindível no esclarecimento do vocabulário empregado, pois a mesma, sendo usuária proficiente da LIBRAS e do português, pôde dar mais subsídios aos mesmos, explicando as suas dúvidas.

Pedimos aos informantes que lessem o texto com atenção, observando o emprego dos elementos acima citados em seus contextos específicos. Objetivamos, dessa forma, que os informantes relembassem o emprego de cada um desses elementos em seus contextos específicos ou passassem a conhecer aqueles ainda não estudados, a partir do contexto apresentado. Solicitamos aos informantes que nos dissessem quais dos elementos conectores conjuntivos pesquisados eles conheciam e que nos mostrassem o sinal em LIBRAS para cada um deles. Fizemos isso para que pudéssemos verificar realmente se esses elementos eram ou não conhecidos pelos informantes nas duas línguas: LIBRAS e português. Constatamos que os informantes conheciam os conectores *porque* e *mas*; e que confundem o conectivo *como* com o vocábulo como, 1ª pessoa do singular do Presente do Indicativo do verbo comer e com o pronome interrogativo como, tendo dificuldades também com o conector *embora*, confundindo-o com o vocábulo embora da expressão *ir + embora*.

Os informantes apresentaram o sinal para *porque* e *mas*, dizendo desconhecer o correspondente em LIBRAS para *como* e *embora*, fato esse corroborado pela professora. Tanto informantes quanto professora apontaram o sinal para como, pronome interrogativo e como, 1ª pessoa do singular do Presente do Indicativo do verbo comer.

Elaboramos cinco testes que propiciassem o emprego dos elementos conectores conjuntivos pesquisados.

No **teste 01**, solicitamos que os informantes unissem, em cada letra, as proposições dadas com um dos elementos: *mas* e *porque*.

Nos **testes de 02 a 04**, elaboramos frases e deixamos lacunas no início ou no meio da frase a serem preenchidas com o elemento conector conjuntivo adequado, proposto no enunciado dos mesmos.

Já no **teste 05**, propusemos que os informantes formulassem frases nas quais inserissem os elementos conectores conjuntivos solicitados.

Para esta análise dos dados decidimo-nos por observar o desempenho dos informantes considerando fatores lingüísticos subdivididos em questões lexicais, sintáticas e semântico-textuais e fatores extralingüísticos como nível de escolaridade, grau de surdez, faixa etária, grau de proficiência em LIBRAS e em português e tipo de teste aplicado. Os informantes apresentaram bastante dificuldade com o vocabulário. Observamos que procuramos utilizar um vocabulário adequa-

do aos conhecimentos dos informantes, já que sabemos da dificuldade destes na compreensão de vocábulos mais elaborados, eruditos, evitando, dessa forma, que os resultados dos testes fossem prejudicados pelo emprego de um vocabulário considerado difícil para os mesmos. Procuramos fazer uma adequação do vocabulário o mais próximo possível dos conhecimentos dos informantes, devido às especificidades do conhecimento de português desses indivíduos.

Neste ponto, a presença da professora foi imprescindível, uma vez que a mesma ia esclarecendo as dúvidas dos informantes quanto ao vocabulário, à medida em que estas iam surgindo, utilizando para isso ora o português, ora a língua de sinais.

A realização dos testes levou cerca de 50 minutos a 01 h e 40 minutos, tempo da aula de língua portuguesa, dependendo do grau de dificuldade que os informantes encontraram para resolvê-los, porque a professora aproveitava os questionamentos e dúvidas que iam surgindo para esclarecer outros pontos essenciais da língua portuguesa.

3.4.6.2

Da correção

Primeiramente, tabelamos os dados, a fim de mostrar os resultados dos mesmos de duas formas distintas:

1) As inserções lexicais realizadas pelos informantes estão representadas nas tabelas de 01 a 20 (em 4.1), que apresentam os dados por série, enquanto as tabelas 21 a 40 representam os dados por teste, indicando na frente das letras de cada teste se a inserção lexical realizada foi adequada (A), inadequada (I) ou se o informante deu uma resposta inesperada, caracterizando-a como uma resposta desviante (RD).

2) As tabelas 41 a 45 (em 4.1) apresentam os totais de adequações, inadequações e respostas desviantes de todos os informantes reunidos pelo nível de escolaridade, faixa etária, grau de surdez, grau de proficiência em LIBRAS e em português e tipo de teste.

As tabelas representam as respostas dos informantes a cada um dos cinco testes que visam o emprego dos elementos conectores conjuntivos *como*, *embora*, *mas* e *porque* (causal). Consta na frente de cada letra, no sentido horizontal, se o

indivíduo, indicado no sentido vertical, fez a inserção lexical adequada (ILA - usamos somente a letra A para representá-la), a inserção lexical inadequada (ILI - usamos somente a letra I para representá-la) ou, ainda, fez uma resposta desviante, ou seja, deu uma resposta não esperada para o contexto dado (RD - usamos as letras RD para representá-la).

Ressaltamos que, nas tabelas, em 4.1, apresentamos a redação original feita pelos informantes. Resolvemos preservar a ortografia original das conjunções e das frases elaboradas pelos mesmos, a fim de deixar entrever que este também é mais um dos problemas enfrentados pelos surdos no processo ensino-aprendizagem de português.

Vejamos os testes um a um:

Teste 01: Neste teste, os informantes deveriam unir as duas orações dadas, empregando os elementos conectores conjuntivos *mas* e *porque*. Priorizamos o emprego destes elementos no primeiro teste devido ao fato de serem mais conhecidos e utilizados pelos informantes tanto em LIBRAS quanto em português. Objetivamos, dessa forma, que os informantes comessem pelo emprego dos elementos já conhecidos, o que geraria um menor grau de dificuldades, e se sentissem motivados a fazer os demais testes.

Teste 02: Num segundo teste, os informantes preencheram lacunas com os elementos *como* e *embora*. Nosso objetivo foi que os informantes percebessem a diferença dos contextos adequados para o emprego de cada um destes elementos, tendo em vista que o conector *embora* é empregado em frases que contêm o verbo no subjuntivo, mas ambos podem aparecer em início de frase.

Teste 03: Neste teste, os informantes preencheram as lacunas com os elementos *embora* e *porque*, sempre posicionados no meio das frases, objetivando que, mais uma vez, percebessem a diferença entre os contextos de aplicação de um ou outro desses elementos. Já que os informantes conhecem e na maioria das vezes, sabem aplicar o *porque* a seu contexto adequado, acreditamos que este teste não geraria tantas dificuldades, uma vez que, eliminado o contexto em que o *porque* apareceria, as outras lacunas, obviamente, deveriam ser preenchidas com o conector *embora*.

Teste 04: Os informantes, neste teste, preencheram as lacunas do texto empregando todos os elementos conectores conjuntivos pesquisados *como*, *embora*, *mas* e *porque*. Nosso objetivo foi o de observar a aplicação de todos os ele-

mentos conectores conjuntivos pesquisados, conforme o contexto específico em que estes aparecem, verificando se os informantes dão conta de empregá-los corretamente, podendo observar o seu emprego no texto motivador. Ressaltamos que o número de lacunas era o mesmo do número de elementos a serem empregados e, dessa forma, os informantes poderiam ir eliminando aqueles já empregados, à medida que os utilizassem, facilitando, dessa forma, o uso de todos eles em seus contextos específicos

Teste 05: Neste teste solicitamos aos informantes que elaborassem frases contendo os elementos conectores conjuntivos. Nosso objetivo foi o de verificar se os informantes conseguiriam adequar esses elementos a seus contextos e, também, proporcionar aos mesmos a oportunidade de ativar todos os seus conhecimentos em língua portuguesa, uma vez que para a elaboração das frases estes necessitariam demonstrar conhecimento de vocabulário, além do conhecimento das estruturas lingüísticas desta língua.

Ressaltamos que, para a feitura de todos os testes, os informantes puderam consultar o texto motivador para esclarecerem dúvidas quanto ao significado e emprego dos elementos pesquisados, assim como aquelas relativas ao vocabulário empregado com a professora.

3.4.6.3

Amostra dos tipos de testes aplicados

Leia atentamente o texto a seguir:

Um dia no parque

Ontem, levei meu filho Carlos, ao parque de diversões PORQUE era seu aniversário de 10 anos. EMBORA estivesse chovendo quando saímos de casa, fomos assim mesmo. Ao chegarmos lá, o sol apareceu PORQUE as nuvens se foram.

Entramos no parque e fomos ver os brinquedos. Carlos quis logo andar na roda gigante, MAS na hora de embarcar meu filho sentiu medo e não quis mais andar naquele brinquedo.

Resolvemos então fazer um lanche. Compramos pipoca, refrigerante e sanduíches. Eu já estava cansada, EMBORA ainda não tivesse experimentado

nenhum brinquedo e disse para meu filho: - Vamos embora, PORQUE estou muito cansada.

A essa altura, meu filho já estava impaciente. Terminamos nosso lanche e COMO a impaciência do meu filho aumentava, fomos logo tentar andar em mais um brinquedo. Carlos escolheu a montanha-russa. Meu coração bateu mais forte e eu ia dizer que não, MAS Carlos nem quis me ouvir. Sentou-se no primeiro carrinho e sorria muito feliz PORQUE ia realizar seu grande sonho.

Eu pensava o tempo todo: “Tomara que ele se canse logo, PORQUE não agüento mais ficar aqui.”

Carlos gostou tanto dessa experiência que não queria mais parar. Foi no carrinho de batida, no pula-pula, no cinema 180 graus, enfim em muitos outros brinquedos.

Ficamos no parque até às 7 da noite. Carlos queria mais, MAS eu estava tão cansada que só pensava em chegar em casa e dormir.

Durante a volta para casa Carlos foi relembando o quanto se divertiu no parque e EMBORA também sentisse sono, não parou de falar.

COMO vi meu filho tão feliz, resolvi fazer uma surpresa e levá-lo novamente ao parque de diversões no próximo domingo.

1 – Una as duas orações usando as palavras: *mas*, *porque*:

- a- Não vá à praia. Hoje está chovendo.
- b- Estou cansada. Vou sair.
- c- Faça a prova. É sua última chance.
- d- Não fique triste. Estou aqui para te ouvir.
- e- Você veio à aula. Não entendeu a matéria.

2- Complete as frases empregando *como* ou *embora*:

- a- _____ não obedeceu aos pais, Daniel não ganhou o presente.
- b- _____ estava de luto, não nos recebeu.
- c- _____ estivesse chovendo, fui à praia.
- d- _____ tinha pouco tempo, não fui ao supermercado.
- e- _____ tenha estudado bastante, Francisco não fez boa prova.

3-Complete as frases empregando os conectores *porque* ou *embora*:

- a- Eu gostava muito do Flávio, _____ ele não gostasse de mim.
- b- Amanhã não tem feira, _____ o feirante morreu.
- c- Eu fui até sua casa, _____ você não tivesse me convidado.
- d- Você será promovido, _____ reconheceram a sua capacidade.
- e- O rio inundou a cidade _____ choveu muito.

4- Complete as frases empregando as palavras *como*, *embora*, *mas* e *porque*:

- a- Interromperam o trabalho _____ choveu.
- b- _____ seja simpática, vive sem amigos.
- c- _____ trabalhei demais, estava cansado.
- d- Venha depressa, _____ preciso de você.
- e- Este é um país muito rico, _____ seu povo é pobre.

5- Crie frases usando as palavras abaixo:

a-*como*:

b-*embora*:

c-*mas*:

d-*porque*: