Benedita Margarida Teixeira Carneiro

ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL EM DISCURSOS NARRATIVOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DO 7.º E 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

Volume I

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2004

Benedita Margarida Teixeira Carneiro

ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL EM DISCURSOS NARRATIVOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DO 7.º E 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

Volume I

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino da Língua Materna, orientada pela Professora Doutora Olívia Figueiredo e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2004

AGRADECIMENTOS

«No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.»
Carlos Drummond de Andrade

«Olho em volta de mim. Todos possuem –
Um afecto, um sorriso ou um abraço.»
Mário de Sá Carneiro

O trabalho de investigação é um processo de estudo, de dedicação e de entrega que envolve um retiro e um recolhimento quase ascéticos. Por isso, e por causa das 'pedras' que foram surgindo «no meio do caminho», a consecução desta dissertação envolveu caminhadas e desvios que foram guiados por alguns 'faróis científicos e afectivos' que nunca ofuscaram.

Assim sendo, quero agradecer:

à Professora Doutora Olívia Figueiredo, orientadora científica deste trabalho, o seu incentivo e confiança permanentes, assim como a sua disponibilidade diligente, constante e competente para me auxiliar na delimitação do objecto de estudo, na selecção bibliográfica, na construção das macro-, meso- e microestruturas textuais e, sobretudo, no aperfeiçoamento de um espírito crítico imprescindível neste tipo de investigação.

A todos os professores do Mestrado em Linguística e Ensino da Língua Materna que durante este curso asseguraram os alicerces teórico-científicos desta investigação.

Ao Professor Doutor Rui Leandro Maia, cujo apoio no âmbito do uso do programa de análise estatística de dados para o domínio da Ciências Sociais – SPSS – foi fulcral para a consecução deste projecto.

À amiga e ex-orientadora de estágio, professora Margarida Andrade, pelo primeiro incentivo, pelo permanente apoio, e, sobretudo, pelos diligentes comentários feitos a esta investigação.

À Escola E.B. 2,3 de Alpendurada, em particular na pessoa da Presidente da Comissão Executiva, à professora Estela Freitas, pelo apoio na recolha do *corpus* oral e escrito.

Aos alunos que me elevaram à categoria de professora, que despertaram em mim o interesse por estudar algo relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo-linguístico e que me facultaram o *corpus* oral e escrito que permitiu a validação das hipóteses formuladas.

Aos colegas e amigos que me estimularam e auxiliaram neste processo, em especial a Helena Madureira, companheira de tantas caminhadas, e a incansável Deolinda do CLUP.

Aos meus pais pelo carinho e confiança. Às minhas irmãs, Carla e Lília, pelo encorajamento e amparo permanentes.

Em especial ao Paulo, que continua sem perceber o que me seduz na Linguística, mas que não deixou de compreender este trabalho absorvente e limitador de disponibilidades.

Obrigada a todos por, com «*Um afecto, um sorriso ou um abraço*», me terem iluminado a passagem e me terem auxiliado na transformação daquelas pedras que encontrei no meio do meu caminho naquilo que ides agora ler.

APRESENTAÇÃO

Estando os estudos sobre o funcionamento do(s) discurso(s) em incremento no âmbito da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e da Didáctica das línguas, e dada a importância e a quantidade de elementos nesta área a exigir investigação, pareceu-nos oportuno realizar a presente dissertação através da qual exploraremos a organização do sistema temporal do modo indicativo português em subsistemas, de acordo com os modos de enunciação e as tipologias discursivas. Para tal, relacionaremos o funcionamento desses mesmos subsistemas com as coordenadas da interacção discursiva criadas pelas condições de enunciação, a fim de confirmarmos a relação de interdependência entre unidades linguísticas e contexto extralinguístico.

Assim, distinguimos duas abordagens teóricas que tratam o conceito de tipo de discurso/texto, a perspectiva do *funcionamento dos discursos* de J.-P. Bronckart (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 1987, 1996; Schneuwly, 1987) e a perspectiva dos *tipos de textos/tipos de sequências* de J.-M. Adam (Adam, 1987a, 1987b, 1990, 1994, 1996, 2001); debatemos a questão da estrutura geral da narrativa (Adam, 1990, 1992, 1994, 1996; Adam & Lorda, 1999; Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996); delimitámos o conceito de linguagem oral através da apresentação de algumas das suas propriedades gerais, apoiando-nos em investigações elaboradas no âmbito dos estudos linguísticos (Halliday, 1989), pragmático-linguísticos (Fonseca, F.I., 1992, 1996), pedagógico-didácticos (François, 1977) e da psicologia da linguagem (Chafe, 1980; Martlew, 1983); estabelecemos em que termos a conduta oral adquirida por um indivíduo interfere no desenvolvimento de sua conduta escrita (Bronckart, 1985, 1987, 1996; Bronckart & Pasquier, 1987; Friedrich, 2001; Rochex, 1997; Schneuwly, 1985, 1989; Vygostsky, 1978, 1979, 1983 e 1985); descrevemos o processo de génese e estruturação da linguagem escrita (Schneuwly, 1985, 1989; Vygotsky, 1979, 1983, 1985a, 1985b), as suas especificidades estruturais e funcionais (Bronckart, 1987 e 1996, Bronckart & Pasquier, 1987; Schneuwly, 1985, 1989;

Vygotsky, 1979), assim como as operações linguístico-cognitivas envolvidas na sua concepção (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996); distinguimos tempo (físico e cronológico) de tempo verbal/linguístico (Benveniste, s.d., 1974a; Sousa, 2000); apresentámos algumas perspectivas teóricas acerca desta categoria gramatical: É. Benveniste (s.d., 1974a, 1974b), H. Weinrich (1973), G. Simonin-Grumbach (1975); F. I. Fonseca (1992); J.-M. Adam, G. Lugrin e F. Revaz (1998); e estudámos algumas perspectivas teóricas acerca do Presente Histórico/de Narração (Imbs, 1968; Martin, 1971; Tavares, 2001; Veiga, 1977).

Circunscrevemos, devido à vastidão de elementos constituintes do(s) discurso(s) e devido à limitação temporal a que está sujeito este tipo de investigação, o nosso objecto de trabalho aos discursos de carácter narrativo – tipologias **narrativa** e **narrativa conversacional/ interactiva** – de forma a analisarmos em pormenor o funcionamento coesivo, nas produções escolares de **7.º** e **9.º ano de escolaridade**, de uma categoria linguística – o **tempo verbal**.

Para delimitar e tratar o objecto de estudo, auxiliámo-nos do método de abordagem hipotético-dedutivo e dos métodos de procedimento comparativo e estatístico. Recorremos, no âmbito do último, ao programa de análise estatística de dados para o domínio da Ciências Sociais, SPSS, que, através de um registo homogéneo dos dados ao longo da pesquisa, permitiu analisar a frequência dos fenómenos estudados, a distribuição dos dados recolhidos, assim como as relações entre as variáveis em estudo.

Por questões de organização e facilidade de consulta, a dissertação organiza-se em dois volumes. No Volume I, restringimos a amplitude dos factos a abordar e definimos os principais aspectos da nossa investigação, delimitando o tipo de dados que, racionalmente, procurámos abstrair da realidade e utilizar como objecto de estudo, expusemos a metodologia adoptada, descrevemos a análise desenvolvida, registámos e discutimos os resultados obtidos. O Volume II é constituído pelos **Apêndices** que sintetizam os resultados dos testes estatísticos efectuados sobre o *corpus* analisado e pelos **Anexos** que englobam parte dos 220 textos que constituem o nosso *corpus* de análise.

ÍNDICE GERAL

Introdução 1

PARTE I – ***O funcionamento do(s) discurso(s): particularidades das modalidades oral e escrita e da organização temporal***

Capítulo I — O Texto/Discurso

0. Considerações prévias 7
1. A construção da *textualidade* 8
1.1. A coesão 10
1.2. A coerência 11
2. Duas abordagens tipológicas 13
2.1. *O funcionamento dos discursos* na perspectiva de J.-P. Bronckart 15
2.2. *Tipos de textos* e *tipos de sequências* na perspectiva de J.-M. Adam 22
2.2.1. A superestrutura textual: a interacção entre as micro-, meso- e macroestruturas 24
2.2.2. A heterogeneidade composicional 26
3. A sequência e/ ou a galáxia narrativa 28
3.1. A estrutura prototípica da sequência narrativa 29
3.1.1. A estrutura geral da narrativa de experiência 32
3.2. As galáxias Narrativa e Narrativa Conversacional/Interactiva 35

Capítulo II — A linguagem oral

0. Considerações prévias 40
1. A linguagem oral 42
1.1. Especificidades estruturais e funcionais 44
2. Da conduta oral à conduta escrita: a teoria interaccionista 48
2.1. A questão da *linguagem interior* 51

Capítulo III – A linguagem escrita

0. Considerações prévias 55
1. A linguagem escrita 56
   1.1. A concepção da linguagem escrita – a perspectiva do interaccionismo sócio-discursivo 57
      1.1.1 Génese e estruturação 57
      1.1.2. Especificidades estruturais e funcionais 59
   1.2. Operações linguístico-cognitivas actualizadas no acto de escrita 63

Capítulo IV – A organização temporal – um mecanismo de coesão textual

0. Considerações prévias 71
1. Tempo e tempo linguístico 73
2. A deixis temporal: relação entre tempo linguístico e instância de enunciação 75
   2.1. A deixis temporal e os modos enunciativos 76
      2.1.1. A perspectiva de Benveniste: história *vs.* discurso 77
      2.1.2. A perspectiva de Weinrich: mundo comentado *vs.* mundo narrado 79
      2.1.3. A perspectiva de Simonin-Grumbach: história *vs.* discurso 82
      2.1.4. A perspectiva de F. I. Fonseca para o Português: mundo actual *vs.* mundo inactual 84
      2.1.5. A perspectiva de Adam, Lugrin e Revaz: a superação das dicotomias – quatro modos enunciativos 86
3. Do Presente do Indicativo ao Presente Histórico/de Narração 91
4. Síntese intermédia 97

PARTE II – ***Aspectos da organização temporal em discursos narrativos orais e escritos de sujeitos do 7.º e 9.º ano de escolaridade. Metodologia. Análise. Discussão.***

Capítulo I – Questões de metodologia

0. Considerações prévias 100
1. Quadro metodológico 101
   1.1. Objectivos e hipóteses 101
      1.1.1. Objectivos 101
      1.1.2. Hipóteses 102
   1.2. Escolhas metodológicas 104
      1.2.1 O objecto de estudo e a abordagem metodológica 104

1.3. Os *corpora* e a população 109
1.3.1. Recolha e constituição dos *corpora* 109
1.3.1.1. O tratamento dos *corpora* 113
1.3.2. Os textos orais: normas de transcrição 114
1.3.3. Descrição da população 115

Capítulo II – A organização temporal em duas tipologias discursivas – constrangimentos da escolaridade e da modalidade discursiva

0. Considerações prévias 117
1. Uma primeira análise do *corpus* constituído 118
1.1. A extensão textual 118
1.2. A extensão textual e a organização temporal 120
2. A organização temporal dos *corpora,* de acordo com a tipologia discursiva, a modalidade enunciativa e a escolaridade 121
2.1. A organização temporal de acordo com a tipologia discursiva 121
2.2. A organização temporal de acordo com a modalidade enunciativa 125
2.3. A organização temporal de acordo com a escolaridade 130
3. O caso particular do Presente do Indicativo 131
3.1. O uso do(s) Presente(s) de acordo com a tipologia discursiva 131
3.2. O uso do(s) Presente(s) de acordo com a modalidade enunciativa 133
3.3. O uso do(s) Presente(s) de acordo com a escolaridade 136
4. Macroproposições textuais, temporalidade, modalidade e escolaridade 138
4.1. A organização temporal nas macroproposições textuais 138
4.2. Macroproposições, temporalidade e modalidade 144
4.3. Macroproposições, temporalidade e escolaridade 145
5. As transições temporais 147
6. Síntese e avaliação dos resultados 151
6.1. Organização temporal, tipologia discursiva e macroestrutura textual 151
6.2. Organização temporal e modalidade discursiva 153
6.3. Organização temporal e escolaridade 154
7. Implicações dos resultados apresentados na didáctica do Português 154
8. Conclusão 157

Conclusões e Perspectivas 160

Referências Bibliográficas 164

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Os quatro tipos discursivos fundamentais (reproduzido de Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996)..... 18

Quadro 2 – Quadro-síntese dos sistemas de localização temporal e dos tipos de planificação nos diferentes tipos discursivos. 21

Quadro 3 – Hierarquia das cinco macroproposições canónicas da sequência narrativa e das duas facultativas (reproduzido de Adam, 1994, p. 104). 32

Quadro 4 – Os três subsistemas possíveis dos tempos do indicativo do francês (reproduzido de Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 84). 87

Quadro 5 – Configurações verbais preferenciais nos modos enunciativos de base em francês (reproduzido de Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 85). 88

Quadro 6 – Os valores temporais e aspectuais do Presente do Indicativo (reproduzido a partir de Oliveira, 2003; Tavares, 2001). 92

Quadro 7 – Distribuição dos *corpora* de acordo com as tipologias discursivas, as modalidades de enunciação e os níveis de ensino. 113

Quadro 8 – Classes textuais de acordo com o número de palavras de cada texto (extensão). 118

Quadro 9 – Análise inferencial da relação existente entre as variáveis independentes *tipologia, escolaridade e modalidade* e a variável dependente *classes textuais* quanto à extensão..... 119

Quadro 10 – Frequência dos tempos verbais – PR, IMP, PPS, MQP, OUTRO – nos textos subsidiários das tipologias enunciativas N e NC/I. 122

Quadro 11 – Macroestrutura dos 110 relatos de experiência vivida (%)... 139

«À semelhança do artista, o cientista não se limita a copiar os fenómenos. Não se trata da sua simples tradução. A realidade é reinventada e construída mediante a acção da razão, no seu trabalho de desocultação do mundo.»

António T. Fernandes (1998, p. 15)

INTRODUÇÃO

O funcionamento das sequências textuais/discursivas tem sido, mais recentemente, objecto de estudos no âmbito da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e da Didáctica das Línguas[1]. Estas disciplinas independentes, mas dialogantes, têm-se interessado pela complexa actividade cognitivo-linguísticas exigida pela tarefa de produção e/ou recepção de textos/discursos, objectos constantes e organizados das línguas naturais que actualizam mecanismos de coerência e de coesão diversificados.

O **discurso** é a única manifestação empírica que atesta as actividades verbais humanas. Trata-se de um fenómeno linguístico, oral e/ou escrito, mais extenso do que a frase, complexo, aberto e dinâmico, com uma unidade global, onde se manifestam claramente as relações de interdependência entre as produções verbais e o seu contexto accional e social. Concomitantemente, o **texto** é o produto de uma estruturação abstracta resultante da anulação do contexto inerente ao discurso. Por conseguinte, o estudo do **discurso** impõe a consideração do contexto extralinguístico na interacção com o texto e a reflexão acerca do co-texto[2].

Contrapondo-se às investigações desenvolvidas no campo da Linguística da frase, cujo estudo incide particularmente sobre o funcionamento verbal a nível local – descrição das línguas naturais numa perspectiva interna –, o presente trabalho inscreve-se numa perspectiva externa do estudo da língua. Trata-se de uma via epistemológica que nos permite estudar a língua em uso – o objecto linguístico é constrangido pelo extralinguístico. Ou seja, estudamos unidades discursivas que ultrapassam o limite da sintaxe oracional, atendendo a aspectos pragmáticos da comunicação, a processos cognitivos de aquisição/desenvolvimento da linguagem e aos seus contextos de produção/recepção.

---

[1] «*Une théorie fait partie d'un complexe d'autres théories.*» (Van Dijk, 1973, p. 178).

[2] Por oposição a contexto, a dimensão co-textual refere-se exclusivamente ao que o texto na sua materialidade dispõe linearmente e não ao que é determinado pelos dados extralinguísticos (contextuais).

Partindo do princípio de que as unidades das línguas naturais devem ser interpretadas não só em função do código a que pertencem, mas também de acordo com as condições do seu emprego em contexto, desenvolveremos um estudo teórico-prático centrado em duas tipologias discursivas, a **narrativa** (contos) e a **narrativa interactiva/conversacional** (narrativas de experiência vivida), e em duas modalidades discursivas, **oral** e **escrita**, de forma a analisar em pormenor o funcionamento coesivo de uma categoria linguística – o **tempo verbal** – nas produções escolares de alunos de **7.º** e **9.º ano de escolaridade**. Por este motivo, intitulámos a dissertação – que se organiza em dois volumes – de: ***Aspectos da organização temporal em discursos narrativos orais e escritos de alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade.***

O Volume I da dissertação será organizado em dois patamares contínuos mas interactivos: uma fundamentação **teórica** (Parte I) e uma pesquisa **experimental/prática** (Parte II), associadas a uma breve reflexão didáctica.

Na Parte I, pela exposição teórica que se fará, restringiremos a amplitude dos factos a abordar e definiremos os principais aspectos da nossa investigação, delimitando, o tipo de dados que procuraremos abstrair, racionalmente, da realidade e utilizar como objecto de estudo – as formas verbo-temporais usadas em textos/discursos orais e escritos de carácter narrativo.

No primeiro capítulo, reflectiremos acerca dos conceitos de Texto/Discurso. Para tal, teceremos algumas considerações acerca de duas abordagens tipológicas: o *funcionamento dos discursos,* na perspectiva de J.-P. Bronckart, e os *tipos de textos/tipos de sequências,* na perspectiva de J.-M. Adam, delineando uma descrição da sequência narrativa prototípica e da galáxia narrativa.

No segundo capítulo, exploraremos o conceito de linguagem oral, definiremos as suas especificidades estruturais e funcionais e procuraremos estabelecer o processo evolutivo da conduta oral à conduta escrita, partindo da perspectiva teórica do interaccionismo sócio-discursivo.

De seguida, no terceiro capítulo, no âmbito da mesma perspectiva teórica, definiremos a concepção de linguagem escrita, registando o seu processo de génese e estruturação e definindo as especificidades estruturais e funcionais da mesma, relacionando-as com as operações cognitivo-linguísticas actualizadas no acto de escrita.

No último capítulo desta parte, definir-se-á em que termos a organização temporal é um mecanismo de coesão textual. Para tal, distinguiremos Tempo de tempo linguístico, exploraremos a relação entre tempo linguístico e instância de enunciação, para, de seguida, definirmos a relação entre a deixis temporal e os modos enunciativos, considerando a perspectiva de Benveniste: história *vs.* discurso; a perspectiva de Weinrich: mundo narrado *vs.* mundo comentado; a perspectiva de Simonin-Grumbach: história *vs.* discurso; a perspectiva de F. I. Fonseca para o Português: mundo actual *vs.* mundo inactual; e, finalmente, a perspectiva de Adam, Lugrin e Revaz: a superação das dicotomias – quatro modos enunciativos. Neste capítulo, haverá também lugar para uma reflexão acerca do Presente Histórico/de Narração.

A Parte II do primeiro volume é de cariz eminentemente prático, portanto faremos uma exposição da metodologia adoptada, descreveremos a análise desenvolvida, registaremos e discutiremos os resultados obtidos, no âmbito do estudo da organização temporal em discursos narrativos orais e escritos de sujeitos do 7.º e 9.º ano de escolaridade.

No primeiro capítulo, reflectiremos acerca de questões metodológicas inerentes ao processo de investigação: delimitação das hipóteses, apresentação dos objectivos e sistematização das escolhas metodológicas para a análise dos dados (fontes e instrumentos, recolha e constituição dos *corpora,* descrição da população, tratamento e método de análise dos dados).

Posteriormente, no segundo capítulo, descreveremos, analisaremos e interpretaremos o uso das formas verbo-temporais nos textos dos aprendentes como marcas à superfície textual do funcionamento particular do sistema de produção verbal, tendo em conta a tipologia discursiva, a modalidade enunciativa e o nível escolar dos sujeitos produtores, pois «/.../ *les études du fonctionnement des temps du verbe dans différents genres narratifs servaient de base pour analyser l'usage particulier de cette catégorie d'unités linguistiques par les élèves d'âges différents,* /.../.» (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 82).

Definiremos, nesta sequência, algumas implicações práticas dos resultados apresentados na Didáctica da Língua Materna, pois estes contributos da Linguística (consideração das condições de produção dos textos, da problemática da sua classificação e das operações que subentendem o seu funcionamento) permitem uma nova abordagem didáctica dos textos/discursos: sabendo que cada tipo discursivo

funciona de forma distinta do ponto de vista linguístico, espera-se que seja, didacticamente, abordado de modo específico.

No fundo, esboçar-se-ão linhas de inovação para a área da Didáctica da Língua Materna a partir de pesquisas reflexivas no âmbito da Linguística, de modo a apontar percursos alternativos que consintam novas escolhas didácticas (actividades mais significativas) que facultem a apropriação de determinados comportamentos linguístico-comunicativos. Pretendemos ajudar os professores a proporcionar «/.../ *a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en uso deben producir y entender* /.../.» (Lomas & Osoro, 1997, p. 22).

Finalmente, elaboraremos uma conclusão geral e apontaremos factos e relações entre factos pouco explorados até ao momento e que demandam pesquisas.

No Volume II, agregam-se os Apêndices que sintetizam os resultados dos testes estatísticos efectuados sobre o *corpus* analisado e os Anexos que englobam parte dos 220 textos que constituem o nosso *corpus* de análise.

Com este trabalho, propomo-nos, primeiramente, averiguar quais as operações linguístico-cognitivas de **contextualização**, **gestão/estruturação** e **textualização** indispensáveis à construção temporal coesa de enunciados de carácter narrativo, orais e escritos, quais as operações efectivamente activadas pelos alunos (sobretudo ao nível da **gestão/estruturação**) e quais os argumentos que sustentam as oscilações na construção deste tipo de coesão por parte dos mesmos.

Recorremos, para tal, ao estudo do funcionamento dos tempos verbais de diferentes subsistemas temporais em co(n)texto, a fim de se verificar a capacidade de um indivíduo para produzir um discurso (oral ou escrito) inscrito nas coordenadas espácio-temporais do EU ou (aparentemente) desintegrado das suas coordenadas enunciativas.

Propomo-nos também verificar se o desenvolvimento do uso de mecanismos de coesão verbo-temporal, na oralidade e na escrita, denuncia a capacidade de o falante/escrevente planificar globalmente o uso dos signos verbais extensos. Por outro lado, pretendemos aferir se a construção das produções orais/escritas envolve, gradualmente, operações mais complexas sobre contextos linguisticamente criados e, por conseguinte, uma melhor apreensão global do funcionamento textual, de acordo

com a tipologia discursiva, com o nível da escolaridade e com a modalidade enunciativa.

Sumariamente, o grande objectivo desta dissertação de Mestrado é explorar a organização do sistema temporal português em subsistemas, de acordo com os modos de enunciação, e relacionar o funcionamento destes com as coordenadas da interacção discursiva criadas pelas condições de enunciação, a fim de confirmar a interacção entre unidades linguísticas e contexto extralinguístico.

PARTE I

O funcionamento do(s) discurso(s): particularidades das modalidades oral e escrita e da organização temporal

CAPÍTULO I — O Texto/Discurso

> O **texto** é um «/.../ *produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation.).*»
>
> J.-M. Adam (1990, p. 109)

> « /.../ *le récit s'origine dans l'aptitude à représenter l'objet absent, capacité dont il joue jusqu'aux limites du possible: du récit historique ou d'expérience personnelle, en passant par le récit de fiction, jusqu'au récit de science-fiction, la parole se libère de la dépendance référentielle /.../.*»
>
> J. Bres (1994, p. 97)

0. Considerações prévias

No séc. XX, a teorização saussureana, de carácter estruturalista, inaugurou uma transformação no estudo da língua que foi progressivamente sendo reformulada com as reflexões posteriores da gramática generativa e das teorias enunciativo-pragmáticas. Esta revisão da verdade científica teve influxos na própria redefinição do conceito de texto e na reorientação do seu estudo.

Tradicionalmente, o estudo da língua (e dos seus fenómenos correlativos, como é o caso do discurso – texto) era feito diacronicamente e tinha uma preocupação eminentemente explicativa-normativa. Com o despertar da Linguística do Sistema, o estudo imanentista da língua centrou-se na sincronia e os princípios metodológicos começaram a assentar na descrição-explicação. Finalmente, com a afirmação da Linguística do Uso do Sistema, os estudos linguísticos alargaram-se à gramática da interacção verbal e a valorização do translinguístico, na sua articulação com o idiomático com fins funcionais, foi imediata. Deu-se a valorização do **texto** enquanto unidade semântico-pragmática organizada a diferentes níveis (micro-, meso- e macro-sintagmático), remeteu-se a frase para o estatuto de unidade integradora do texto, assumiu-se a importância da competência discursiva em articulação com a competência frásica, afirmou-se, enfim, a valorização das relações globais, verticais e horizontais, paradigmáticas e sintagmáticas, na unidade discursiva textual.

Houve, acima de tudo, uma renovação estrutural e funcional das concepções teóricas que dão conta dos elementos e mecanismos do sistema linguístico cuja pluralidade, diversidade e heterogeneidade advêm da natureza comunicativa-enunciativa da língua e do discurso.

Partindo destes pressupostos, neste capítulo reflectiremos acerca da construção da **textualidade** convocando para tal uma análise dos conceitos de **coesão** e de **coerência** (Fonseca, J., 1992). Por outro lado, procurar-se-á distinguir duas abordagens teóricas que tratam o conceito de tipo de discurso/texto que nos auxiliarão no estudo empírico que se desenvolverá posteriormente: a perspectiva do *funcionamento dos discursos* de J.-P. Bronckart (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 1987, 1996; Schneuwly, 1987) e a perspectiva dos *tipos de textos/tipos de sequências* de J.-M. Adam (Adam, 1987a, 1987b, 1990, 1992, 1994, 1996, 2001) . Finalmente debateremos a questão da estrutura geral da narrativa a partir de diferentes contributos teóricos (Adam, 1990, 1992, 1994, 1996; Adam & Lorda, 1999; Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996).

1. A construção da *textualidade*

J.-M. Adam formula a hipótese de que há «/.../ *des niveaux de textualité locale et globale* [qui] *doivent être distingués* /.../.» (Adam, 1990, p. 115) enquanto propriedades que definem a unidade discursiva textual como unidade global e dinâmica. A **textualidade** é, assim, materializada por uma «/.../ *suite de propositions liées progressant vers une fin.*» (Adam, 1992, p. 44), e é o resultado de um tratamento da informação textual de acordo com princípios como a conexidade-coesão e a coerência. Estas dimensões da textualidade constroem-se de acordo com um procedimento «/.../ *base (local)> sommet (global)* et *sommet> base* /.../.» (Adam, 1990, p. 116), isto é, são asseguradas pela interacção permanente entre o todo e as partes.

A **coesão** e a **coerência** são propriedades fundamentais da textualidade: qualidade que «/.../ *se define por relaciones que van más allá de la oración y armoniza aspectos lingüísticos ('textualles' en sentido estricto) y no lingüísticos ('contextuales').*» (Cuenca, 2000, p. 8). Embora a coesão e a coerência consubstanciem fenómenos

distintos, há uma imbricação natural entre elas, permitindo que sejam estudadas como instâncias inter-dependentes e interinfluenciáveis.

Segundo J. Fonseca, a **coerência** obtém-se no domínio do texto, mas «/.../ *não é dele exclusiva, antes se revela em todos os* signos extensos *como princípio fundamental que,* ***relevando de um*** **plano lógico-conceptual, autónomo** ***em relação às LNs,*** *em cada uma delas penetra e informa tanto a combinatória que a esses signos conduz* (...) *como a configuração dos laços – explícitos e implícitos – que reúnem as informações neles veiculadas /.../.*» (Fonseca, J., 1992, p. 73). Em complementaridade, a **coesão** assegura os «/.../ ***nexos que,*** *por um lado,* ***suportam a constituição de*** **unidades extensas** ***por que uma LN se actualiza em discurso*** (...) *e, por outro lado, para os que em congregação com os primeiros, e de modo explícito ou implícito, se instauram entre as informações /.../ veiculadas nesses mesmos* signos extensos.» (*idem, ibidem*).

Resumindo, a coerência ao aludir à organização textual ou discursiva, sintetiza a dinâmica do uso da linguagem, num processo ascendente, enquanto a coesão, ao referir-se ao processo de estruturação do texto, analisa-a, num processo descendente. Por esta razão, o estudo destas duas dimensões da textualidade deve efectivar-se num processo de complementaridade.

Portanto, ao nível da micro-estrutura distinguimos uma conexidade, uma coesão-progressão, uma pertinência-coerência da frase (locais); ao nível da macro-estrutura identificamos uma conexidade, uma coesão e uma coerência-pertinência da sequência e/ou texto (globais). A interacção destas dimensões é permanente : «/.../ *on infère de la présence de marques de surface cohésives l'existence d'une représentation cognitivo-sémantique intégrée* [– coerência profunda].» (Fayol, 1986, pp. 140, 141).

Afirma-se, deste modo, o carácter sistémico da unidade discursiva textual, na medida em que a coesão e a coerência das partes determinam (e são determinadas) pelas suas próprias contribuições para o funcionamento da estrutura textual enquanto «/.../ *organization of the sentence and is parts in a way which relates it to its environment.*» (Halliday & Hasan, 1976, p. 324).

1.1. A coesão

R. Hasan e M. A. K. Halliday, numa óptica sintagmática e imanentista, atribuem à noção de coesão, dimensão definidora do texto, o sentido estrito de conjunto complexo de relações semânticas entre enunciados que é «/.../ *expressed partly through the grammar and partly through the vocabulary.*» (Halliday & Hasan, 1976, p. 5). Trata-se de uma noção que «/.../ *refers specifically to these non-structural text-forming relations. They are /.../ semantic relations, and the text is a semantic unit.*» (*idem, ibidem*, p. 7). Defendem, portanto, a existência de uma coesão assente em relações de sentido intratextuais asseguradas por processos de referência, substituição, elipse (coesão gramatical), por mecanismos de coesão lexical e por recorrência a conjunções – elementos que fazem parte do sistema da linguagem.

Numa análise crítica às reflexões destes autores, J. Fonseca salienta que a noção de coesão por eles exposta inclui exclusivamente os mecanismos sintácticos de uma língua natural: «*(i) para a formação das unidades frásicas e intrafrásicas enquanto* construções gramaticais *(aspectos que perfazem a* ***coesão estrutural*** *(...)); (ii) para a junção de ENs (via* relatores – coesão *por* conjunção) *e a sua interligação por* elipse *e por instrumentos* diafóricos (*preenchendo estes as categorias coesivas da* referência *e da* substituição).» (Fonseca, J., 1992, pp. 25, 26).

Trata-se de uma perspectiva co-textual da coesão, na medida em que os autores analisam sobretudo os fenómenos de estruturação efectiva de cada enunciado na linearidade e recursividade das unidades textuais. Não se incrementa uma perspectiva textual na qual o texto representa uma unidade global convenientemente contextualizada.

J. Fonseca (1992), numa óptica pragmático-enunciativa, afiança que a coesão é uma dimensão intrínseca ao eixo da significação das unidades discursivas textuais cujos traços caracterizam o texto enquanto objecto linguístico que está em processo de construção como edifício semântico. Defende ainda que, por um lado, os nexos coesivos se constroem à superfície textual através de recursos idiomáticos *explicitamente verbalizados* (co-texto) e, por outro, a partir de recursos enunciativos *implicitamente activados,* inerentes ao contexto não verbal, a fim de se garantir a boa formação semântico-sintáctica do transfrásico.

O estudo empírico a desenvolver na Parte II desta dissertação procurará partir do estudo da coesão em dois eixos interactuantes: as unidades frásicas (local) e o texto (global). Por um lado, procurar-se-á indagar de que modo o plano conceptual do texto licencia/condiciona a estruturação básica (frásica) do signo extenso (texto). Por outro, agenciar-se-á uma pesquisa para averiguar alguns dos mecanismos coesivos que ao nível da organização temporal asseguram não só a «boa formação» do transfrásico mas também, e sobretudo, a captação dos nexos (explícitos ou implícitos) que percorrem as estruturas configuradas. Em síntese, estudar-se-á «/.../ *um complexo de* recorrências, *de* dependências, *e sobretudo de* interdependências – *traduzidas no facto de que a interpretação de um EN é uma função da interpretação de (dos) outros ENs.*» (Fonseca, J., 1992, p. 74).

1.2. A coerência

Segundo J.-M. Adam, a coerência textual não é uma propriedade linguística dos enunciados, é antes um produto da actividade interpretativa: «/.../ *la découverte d'(au moins) une orientation argumentative globale de la séquence qui rend possible l'établissement de liens entre des énoncés manquant éventuellement de connexité et/ou de cohésion et/ou progression et/ou de pertinence situationnelle (contextuelle).*» (Adam, 1990, pp. 111, 112).

A coerência é uma das propriedades da textualidade que permite distinguir um texto de uma sequência aleatória de enunciados, e que pode ser perspectivada do ponto de vista do falante/escrevente ou do ouvinte/leitor, enquanto intenção comunicativa global (re)construída *no* e *pelo* texto. Além disso, enquanto princípio geral da linguagem verbal, alicerça-se na apropriação do conteúdo referencial inscrito em cada enunciado, quer em relação ao propósito comunicativo global que orienta a elaboração do texto e o constringe, quer ainda em relação às diferentes partes que constituem o todo.

Há, efectivamente, momentos de intersecção entre a intenção comunicativa global e cada uma das unidades frásicas constitutivas do texto. Global e parcial contactam e convergem num processo interactivo entre o co-texto linguístico e o contexto extra-linguístico para a progressão do comunicado, pois a coerência não se institui exclusivamente no plano idiomático de uma língua natural, emerge «/.../ *antes de um*

plano /.../ lógico-conceptual *ou* conceptual, *que não sendo alheio ao primeiro, dele é, porém, distinto.*» (Fonseca, J. 1992, p. 34). Assim, o plano vertical do texto – intenção comunicativa global – e o plano horizontal – elementos do co-texto verbal – estabelecem um complexo de interdependências que asseguram a transmissão/recepção da mensagem.

J. Fonseca (1992) propõe as seguintes normas de coerência textual: exigência de *não contradição*, de *não tautologia* e de *recíproca relevância.* Estes princípios asseguram dois tipos de coerência: a coerência linear (microestrutural) e a coerência global (macroestrutural), que se configuram através de um movimento interactivo 'parte-parte' e 'parte-todo'. Eis um exemplo: há subunidades internas aos contos/relatos de experiência vivida: as proposições, as macro-proposições narrativas e a(s) sequência(s) narrativa(s), descritiva(s), dialógica(s) que formam *parcelas* da mensagem total do texto e que configuram *partes* da representação semântica global. Cada um destes níveis (micro-, meso- e macroestrutral) estabelece, num plano vertical, uma interacção do tipo 'parte-todo', enquanto, num plano horizontal, institui uma relação imediata do tipo 'parte-parte'. Noutros termos: «/..../ *o* comunicado *globalmente projectado em cada uma das* sequências textuais *apresenta-se como* adequado, *simultaneamente, em relação à intenção comunicativa tomada no seu todo e em relação aos fragmentos dela já manifestados.*» (Fonseca, F. I., 1992, pp. 42, 43).

Sintetizando. A textualidade está alicerçada em dois sustentáculos: o da coerência e o da coesão. O primeiro delineia-se (não só, mas também) na manifestação verbal, conformando um mundo representado comunicativamente a um mundo real/possível, cognitivamente organizado; o segundo, porque é assegurado por um complexo de conexões (explícitas ou implícitas), molda-se na configuração semântico-pragmática dos discursos de uma língua natural, ou seja, no processo de integração das unidades da língua no complexo de ligações que asseguram a «boa formação» dos signos extensos, e na rede de laços que interrelacionam as informações envolvidas numa dada situação de comunicação.

O estudo destes mecanismos linguístico-funcionais asseguradores da textualidade é fundamental para a descrição e explicação do funcionamento das línguas naturais.

De seguida, apresentaremos duas correntes de estudo que consideram estes conceitos nos estudos que desenvolvem acerca dos fenómenos das tipologias discursivas/textuais:

a perspectiva do *funcionamento dos discursos* de J.-P. Bronckart e a perspectiva dos *tipos de textos/tipos de sequências* de J.-M. Adam.

2. Duas abordagens tipológicas

A linguística textual tem por objectivo descrever e explicar o funcionamento das unidades textuais-sequenciais que configuram os signos extensos (os textos).

A formalização tipológica, por exemplo, deve ser entendida como uma categorização fundamental para alguns estudos linguísticos, pois «/.../ *l'étude du niveau généralisant s'impose dès que l'on veut comprendre en profondeur un phénomène et ne pas risquer d'oublier l'essentiel.*» (Filliolet, 1987, p. 105).

A necessidade de estabelecer classificações tipológicas é idiossincrática da forma de pensamento humano. Trata-se de uma actividade analítica que consiste em dissecar o que é uno através da divisão de unidades e da identificação de contrastes a fim de se captar, analisar e entender a globalidade dos fenómenos.

Segundo Filliettaz (1999), a noção de tipo discursivo é um instrumento fundamental à análise do funcionamento dos discursos, por dois motivos. Primeiro: trata-se de uma necessidade metodológica, pois, para delimitar uma sequência (de tipo narrativo, dialogal, descritivo, ...), é necessário definir previamente o que caracteriza uma narração, um diálogo, uma descrição, ... Segundo: trata-se de uma necessidade teórica, posto que identificar aspectos de aproximação e afastamento de uma sequência do mesmo tipo implica a existência de uma base de comparação estável a partir da qual se reconhece o «ar de família»[1] dessa mesma sequência.

J.-M. Adam (1987a) identificou seis abordagens tipológicas distintas: a) Análise do Discurso; b) Funcionamento dos discursos; c) Classificação retórica dos discursos; d) Tipologias enunciativas; e) Tipos de textos; f) Tipos de sequências.

Partiremos da reflexão acerca de três[2] destas bases de categorização tipológica: *Funcionamento dos discursos*, avançada por J.-P. Bronckart e pela sua equipa de

[1] Designação que se deve a J.-M. Adam (1992, p. 28).

[2] Optámos por articular estas perspectivas – que embora não sendo convergentes, podem ser consideradas complementares – para assegurar uma abertura interdisciplinar de forma a «/.../ *não reduzir a complexidade do nosso objecto aos pré-conceitos de uma única área de conhecimento fechada sobre si própria.*» (Coutinho, 2003, p. 24). Procurámos privilegiar, nas interfaces interdisciplinares estabelecidas,

investigação (1985, 1996), que se alicerça nos princípios do interaccionismo sócio-discursivo de Vygotsky e nas teorias de Benveniste, Culioli, Simonin-Grumbach, Longacre e Schmidt; e *Tipos de textos* e *Tipos de sequências*, exploradas por J.-M. Adam, que se filiam em Aristóteles, nos formalistas russos (Tomashevsky, Propp), na escola francesa de narratologia (Brémond, Genette), na Semiótica (Greimas), na sociolinguística americana (Labov & Waletzky) e na psicologia cognitiva (Fayol)[3].

A primeira classificação tipológica, *Funcionamento dos discursos*, parte do tipo de relação que o enunciador estabelece com a situação material de produção, abrangendo três dimensões extralinguísticas centrais: o emissor/receptor, o tempo e o espaço. Segundo B. Schneuwly (1987, p. 56), «/.../ *les caractéristiques des textes varient fortement selon le type d'ancrage effectuée par rapport à ces points de repères.*». Por outro lado, porque desenvolve uma abordagem do discurso de tipo sócio-enunciativo, articula dois espaços: o do acto de produção/enunciação com o da interacção social.

As tipologias concebidas por Adam e que articulam *Tipos de textos* e *Tipos de sequências* estão mais ligadas a fenómenos de estruturação do texto, por isso definem os tipos de texto/discurso de acordo com os procedimentos verbais e/ou cognitivos que condicionam a forma da unidade discursiva textual em termos da macroestrutura.

A base da classificação tipológica de Bronckart alicerça-se em três pontos essenciais das práticas discursivas (incluindo-se os dois últimos no campo teórico da linguística textual): a interacção, no sentido de interaccionismo sócio-discursivo; a ancoragem enunciativa do discurso (processos anafóricos ou deícticos) e os planos de texto. Nesta abordagem, os critérios de análise do discurso são sobretudo linguístico-verbais, todavia há critérios externos que são muito valorizados: «/.../ *l'attention se porte hors du champ proprement linguistique, en direction des conditions de production du discours (situation matérielle et situation sociale de production).*» (Adam, 1987b, p. 54).

Uma das maiores diferenças entre estas perspectivas teóricas (*Funcionamento dos discursos, Tipos de textos/sequências*) é a importância cedida aos dois tipos de representação que asseguram a textualização/discursivização: a dimensão configuracional e a dimensão sequencial dos textos.

---

a(s) especificidade(s) do objecto através da diversificação epistemológica – consideração do objecto a partir de perpectivas teóricas distintas.

[3] Para um aprofundamento deste assunto consultar Bres, J. (1994). *La narrativité.* Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot.

Na verdade, Bronckart coloca a reflexão tipológica sobretudo no âmbito da dimensão configuracional, fazendo da sequencialidade um problema secundário de planificação discursiva. Centra-se essencialmente no estudo das marcas morfossintácticas enquanto traços de ancoragens enunciativas que determinam os tipos discursivos e asseguram a coerência e coesão textuais. Adam, por seu turno, defende que as referidas marcas têm uma função mista: configuracional e sequencial e que «/.../ *la question typologique se pose essentiellement en termes de connexité globale /.../.*» (Adam, 1987a, p. 27), ou seja, em termos de organização hierárquica de proposições. Este autor remete, assim, a designação 'tipo de texto' para o âmbito mais restrito dos 'tipos de sequências textuais'.

Em síntese, a perspectiva mais estruturalista de J.-M. Adam abriu-se às componentes situacionais-enunciativas e à dimensão sequencial para repensar a heterogeneidade textual sem renunciar ao projecto tipológico; a perspectiva psico-cognitiva e linguística de J.-P. Bronckart fez «/.../ *la théorisation du rapport entre des reformulations de la linguistique énonciative et des hypothèses en psychologie du langage (,...)*» (Chiss, 1987b, p. 28), licenciando a concepção de um modelo de produção do discurso que conduz a uma tipologia arquetípica múltipla.

A articulação destas duas abordagens tipológicas possibilitar-nos-á, na **Parte II** do presente trabalho, averiguar se o (re)conhecimento da arquitectura (sequencialidade) de um tipo de discurso/sequência influi no processo de construção do funcionamento do mesmo, sobretudo ao nível do recurso a unidades linguísticas particulares e do uso de macroestruturas textuais específicas.

2.1. *O funcionamento dos discursos* na perspectiva de J.-P. Bronckart

A psicologia da linguagem tem por objectivo conciliar o estudo englobante das capacidades psicológicas universais (competências sócio-cognitivas) com a pesquisa acerca da diversidade e heterogeneidade fundamentais às manifestações verbais. Este processo envolve a ponderação e articulação do duplo estatuto da linguagem: conjunto de práticas activas e efectivas, por um lado, sistema de representações abstractas e previsíveis, por outro.

J.-P. Bronckart e a sua equipa delinearam uma teoria do funcionamento dos discursos que assenta, precisamente, no postulado de que «/.../ *«entre» l'action langagière et les corpus textuels produits se situe un espace intermédiaire, qui est celui du discours. L'action doit se couler dans un moule, celui d'un «genre de discours», lui-même sous-tendu par les constructions socio-historiques que sont les «formations discursives»* /.../.» (Bronckart, 1987, p. 43).

A acção verbal é uma produção humana, social e concreta, que se inscreve num contexto físico e material e se constitui pela representação dos parâmetros da interacção social, por um lado, e pelos da representação do acto de produção, por outro. Ambos, por sua vez, influenciam os mecanismos de estruturação discursiva, reunindo condições para se abordar o fenómeno da oralidade/escrita enquanto materialização da língua que convoca «/.../ *uma análise da linguagem verbal que contemple a sua dimensão textual, o seu enquadramento no contexto sócio-cultural e histórico e a sua natureza de fenómeno essencialmente cognitivo.*» (Fonseca, F. I., 2000, p. 20).

O estudo das operações verbais licencia e denuncia a articulação entre o contexto (referencial extralinguístico) e o texto (forma linguística organizada). Habitualmente, distinguem-se dois subtipos de operações: umas universais, outras particulares (ou semânticas) de uma determinada língua natural.

As primeiras dão conta da capacidade humana para fazer linguagem quando colocada em situação de interacção social; as segundas apontam para a activação da faculdade universal para fazer linguagem, mas de acordo com os constrangimentos das unidades e do sistema de uma comunidade linguística situada sócio-historicamente. É possível estabelecer uma relação dialéctica entre elas «/.../ *à partir de l'analyse d'unités particulières sous-tendues par le substrat sémantique d'une langue* /.../ *on peut former des hypothèses ayant trait aux opérations langagières, et, en retour, les opération sémantiques peuvent être analysées comme un sous-ensemble (et une concrétisation particulière) des opérations langagières universelles.*» (Bronckart et al., 1985, p. 37).

Bronckart apresenta, então, as três ordens de operações verbais universais que envolvem aptidões cognitivas e orientações sócio-históricas[4], enquanto aspectos

[4] Sendo que «/.../ *les capacités cognitives ne peuvent qu'être inférées de conduites socialement motivées, et ces dernières peuvent être perçues, en retour, comme des réalisations concrètes et limitées de capacités cognitives théoriques et idéales.*» (Bronckart et al., 1985, p. 38).

psicológicos da produção verbal: as operações de **contextualização/referenciação,** as operações de **gestão/estruturação** e as operações de **textualização**.

É ao segundo nível das referidas operações – **gestão/estruturação** – que se formula a hipótese de que devemos distinguir dois patamares nos processos de concretização da acção verbal em discurso: o nível dos ***arquétipos discursivos*** e o nível dos ***discursos*** efectivos. Na verdade, os discursos parecem distribuir-se em tipos, que se definem pelas suas condições de ancoragem, ou seja, pela natureza das relações existentes entre os parâmetros da situação de produção, por um lado, e pelos parâmetros do referente e da interacção social, por outro.

As operações de gestão/estruturação articulam os procedimentos de *representação verbal* do contexto (contextualização) aos de *organização comunicativa* na cadeia textual (textualização). Ou seja, condicionadas pelas variáveis da interacção social, estas operações fixam os limites da elaboração do discurso e os pontos de ancoragem da trama que percorrerá o texto. Assim, «/.../ *la signification d'une unité du discours peut dès lors être définie comme une représentation verbale du monde, pertinente et légitime, qui a été activée sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale, et qui a subi les effets de son insertion dans un architype discursif, à une position déterminée du plan de texte.*» (Bronckart, 1987, p. 49).

Podemos subdividir as **operações de gestão/estruturação** em três subgrupos: operações de ancoragem discursiva, operações de localização[5] discursiva, operações de planificação discursiva.

Operações de ancoragem discursiva

As operações de ancoragem determinam o modo de inscrição das estruturas proposicionais de base referencial (discurso) e dos valores sociais no espaço do acto de produção (situação enunciativa), estabelecendo relações entre os conteúdos textuais e as marcas espácio-temporais. Portanto, fazem com que o universo discursivo e a situação material da enunciação coincidam (mundos iguais) ou divirjam (mundos diferentes). Trata-se, em suma, da escolha da relação que mantêm bilateralmente o processo de produção e os pontos de ancoragem criados ao primeiro nível (contextualização), partindo do pressuposto de que há diferentes modos de ancoragem que «/.../ *forment le*

[5] Para traduzir o termo francês «repérage».

cadre à l'intérieur duquel le processus de production se déroule.» (Schneuwly, 1985, p. 176).

A ancoragem é o resultado da articulação de dois mecanismos considerados de carácter deíctico: a escolha entre modo discursivo *implicado* ou *autónomo;* a selecção do tipo de relação com o referente: *disjunção* ou *conjunção.* Cruzando estas duas dimensões, podemos obter quatro tipos discursivos fundamentais.

Quadro 1

OS QUATRO TIPOS DISCURSIVOS FUNDAMENTAIS (reproduzido de Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996)

		Relação referente/ acto de produção	
		Conjunção	*Disjunção*
Modo discursivo[6]	*Implicado*	Discurso em Situação/ Discurso Interactivo (DS/I)	Narrativa Conversacional/ Interactiva[7] (NC/I)
	Autónomo	Discurso Teórico (DT)	Narrativa (N)

Assim, quando há *relação de conjunção* entre o conjunto de valores do acto de enunciação e o conteúdo temático, não há ruptura entre o mundo representado e o mundo da enunciação. A linguagem é utilizada pelo sujeito para referir o mundo no qual se situa (EXPOR). Contrariamente, quando há uma *relação de disjunção,* o mundo dito/representado discursivamente não coincide com o mundo da enunciação, os conteúdos pertencem a um *outro mundo*, consubstancializando uma ruptura entre mundo representado e mundo em que o sujeito se situa (NARRAR).

Cruzando estas duas dimensões com o *modo implicado*, no qual há interacção constante entre actividade discursiva em curso e situação material, obtemos as tipologias discursivas ***Discurso em Situação/Interactivo*** e ***Narrativa Conversacional/Interactiva***; articulando-as com o *modo autónomo*, no qual o discurso se alheia dos pontos de referência da situação material, acedemos às tipologias: ***Discurso Teórico*** e ***Narrativa.***

[6] Este patamar procede da articulação entre conjunto de valores da interacção social e conjunto de valores do acto de produção.

[7] Optámos pela designação 'narrativa conversacional/interactiva' para traduzir 'récit conversationnel/ interactif', pois em português não há um correspondente para o termo 'récit'.

São estes núcleos discursivos que constituem as galáxias discursivas, na medida em que são uma representação caricatural abstracta de configurações linguísticas possíveis, mas de difícil actualização plena. Trata-se «/.../ *des ensembles flous de textes (que nous qualifierons désormais de* galaxies) *et des* architypes.» (Bronckart et al., 1985, p. 45), sendo que cada tipo discursivo agrega um amplo conjunto de textos empíricos que apresentam traços comuns (ao tipo a que se filiam) e traços idiossincráticos[8].

Em resumo, a ancoragem discursiva provém do estabelecimento das relações deícticas entre o conjunto de valores do acto de produção, por um lado, e do conjunto de valores da interacção social e das estruturas proposicionais, por outro. Noutros termos, os tipos de discurso são determinados por dois tipos de parâmetros: um *parâmetro temático* que estabelece uma relação de disjunção/conjunção entre as coordenadas do conteúdo temático e as coordenadas do mundo extralinguístico; um *parâmetro pragmático* que relaciona em termos de autonomia/implicação as instâncias de agentividade internas ao texto e as coordenadas do contexto de enunciação (Coutinho, 2003).

Operações de localização discursiva

Trata-se do conjunto de operações que projectam a ancoragem enunciativa no eixo temporal ao longo do qual se desenvolve todo o discurso: «/.../ *au cours de la production d'un texte /.../, des prises de repère sont régulièrement effectuées par rapport à la situation d'énonciation /.../, prises de repère qui peuvent se traduire en surface par des unités spécifiques /.../ qui exercent un effet de restriction de sélection sur d'autres unités /.../.*» (Bronckart et al., 1985, p. 47).

Estas operações relacionam-se sobretudo com a estruturação da temporalidade geral numa unidade discursiva textual. Tal organização temporal é assegurada pela articulação de três tipos de parâmetros (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996, inspirando-se em Reichenbach e Co Vet). Primeiro, o momento de produção verbal (duração psicológica associada ao acto de enunciação) – S/T. Segundo, o eixo de referência temporal (momento de referência psicológica de Reichenbach) – R. Terceiro, o (momento do) processo efectivamente verbalizado – E.

[8] Vem a propósito salientar que esta formalização tipológica é fundamental no processo de concepção da escrita, pois o seu (re)conhecimento restringe (alguns) problemas de textualização subsequentes.

Os sistemas de localização estão em correlação com os tipos de ancoragem, e, por conseguinte, com os tipos discursivos fundamentais. A partir do estudo das desinências verbais – indícios à superfície textual de operações que articulam os três parâmetros S/T, R, S — Bronckart identificou três sistemas de localização temporal: localização discursiva; localização narrativa (anafórica); localização do 'récit' (deíctica).

A partir dos estudos empíricos realizados na **Parte II** deste volume, verificaremos como os dois últimos destes sistemas, sobretudo, são actualizados em português por alunos do terceiro ciclo do ensino básico.

Operações de planificação discursiva

É a este nível das operações universais de estruturação que encontramos algumas afinidades conceptuais entre os desenvolvimentos teóricos de J.-P. Bronckart e de J.-M. Adam (que abordaremos adiante).

As produções linguísticas empíricas estão organizadas em «fracções» autónomas (macroproposições), parcialmente ordenadas, que num movimento de concatenação integram (sobrepondo-se) as micro-estruturas proposicionais.

A planificação (e por conseguinte os planos do texto) subordina-se à ancoragem discursiva, e permite construir e controlar o discurso, através de dois sub-processos: a *estruturação* verbal dos conteúdos e a *sequencialização*. O primeiro mecanismo, orientado para os valores conceptuais, concerne à activação de informações presentes em memória; o segundo, dirigido para as fórmulas verbo-linguísticas, selecciona os planos do texto (contar, descrever, argumentar,...), os esquemas e as macroestruturas, em função da interacção social.

Por outro lado, os planos do texto, de acordo com a forma de ancoragem discursiva activada, consubstancializam-se em duas grandes categorias: planos tendencialmente monogeridos (gestão consciente por parte de um escrevente/falante isolado) e planos tendencialmente poligeridos (gestão partilhada em interacção discursiva).

Concluindo, podemos apresentar o seguinte quadro-síntese das operações de **gestão/estruturação**.

Quadro 2

QUADRO-SÍNTESE DOS SISTEMAS DE LOCALIZAÇÃO TEMPORAL E DOS TIPOS DE PLANIFICAÇÃO NOS DIFERENTES TIPOS DISCURSIVOS

Tipologia discursiva	*Discurso em situação/ Interactivo*	*Discurso Teórico*	*Narrativa Conversacional/ Interactiva*	*Narrativa*
Sistema de localização temporal	Discursivo	Discursivo	Origem deíctica	Origem histórica
Planificação	Poligerida	Monogerida (Argumentativa)	Monogerida (Anafórica)	Monogerida (Anafórica)

Noutros termos. Um arquétipo caracteriza-se por um modo de ancoragem enunciativa específico, por um sistema de localização temporal particular e por uma planificação própria.

Os estudos taxionómicos provam a importância das variações no interior de um arquétipo e a existência de diversos tipos «intermédios» apresentando configurações originais de unidades (diferenças em relação ao arquétipo, intersecção parcial entre eles), pois «/.../ *quand se met en place une action langagière, c'est* un *but particulier qui est choisi,* un *destinataire,* un *énonciateur et* un *lieu social /.../. C'est donc une* valeur *spécifique de chacun des paramètres qui est sollicitée, et cette valeur va exercer, elle aussi, une influence observable sur les unités linguistiques en surface des textes /.../.*» (Bronckart, 1987, p. 45).

Não há, portanto, um valor normativo nesta categorização: os quatro tipos discursivos permitem a concepção de conjuntos de textos flexíveis, na medida em que autorizam diferentes possibilidades de estruturar as unidades mínimas de composição textual – sequências (de ordem narrativa, descritiva, ...).

Na verdade, a heterogeneidade inerente às manifestações discursivo-textuais transforma-as em convergentes ou divergentes em relação ao arquétipo. A convergência arquetípica advém do facto de os textos se inscreverem necessariamente num protótipo definido pelo seu modo de ancoragem enunciativa, pelo seu sistema de localização temporal e pelo seu modo de planificação, ou seja, pela sua estruturação discursiva; a divergência formal provém do valor específico que cada um dos parâmetros da

interacção social impõe quanto à escolha de certos conjuntos de unidades linguísticas, ligadas à textualização.

Confirmámos esta flexibilidade através do estudo de alguns aspectos da organização temporal em contos e relatos de experiência (cf. **Parte II**). Apesar de as operações cognitivo-linguísticas activadas serem idênticas, as configurações temporais-verbais divergem de texto para texto, pois as operações de **gestão/estruturação** discursiva asseguram o efeito de homogeneidade, enquanto as operações de **textualização** promovem o efeito de heterogeneidade.

2.2. *Tipos de textos* e *tipos de sequências* na perspectiva de J.-M. Adam

J.-M. Adam procura dar conta da unidade do fenómeno geral da estruturação sequencial dos textos, por um lado, e da especificidade dos diferentes ***tipos de estruturas sequenciais***, por outro, partindo do princípio de que todo o texto participa necessariamente de um protótipo (ou modelo) que regula a relação entre a produção linguística e a situação sócio-comunicativa.

Partindo de um quadro teórico assente na *dimensão sequencial* e na *dimensão configuracional pragmática* do discurso, o autor de *Les textes: types et prototypes* define os diferentes eixos em que vários subsistemas interagem de forma a dar origem ao texto. Trata-se de modelos de gestão do comportamento linguístico que podem ser analisados em função da linearidade e da globalidade dos fenómenos linguísticos que envolvem a textualização. Assim sendo, o linguista define «/.../ *l'effet de texte comme le résultat du passage de la séquence à la configuration, c'est-à-dire de la linéarité de l'énoncé à la figure (...), de la séquence textuelle comme suite linéaire d'unités linguistiques (connexité) à la reconstruction de cette séquence comme un* tout *signifiant (cohésif et cohérent).*» (Adam, 1987b, p. 55).

No âmbito da *configuração pragmática* do texto, Adam agrega os seguintes eixos de construção textual: *objectivo ilocutório, ancoragens enunciativas, coesão semântica.* Em complementaridade, a *dimensão sequencial* das proposições dos textos é definida pelos fenómenos de *conexão* e *sequencialidade*.

É ao nível da organização sequencial da textualidade que J.-M. Adam encontra o plano mais interessante da produção de subtipos discursivos. Este nível de análise do

texto permite descrever e explicar um conjunto de características mais ou menos regulares que possibilitam a teorização de 'tipos' relativamente estáveis de enunciados. Trata-se de «*une base de typologisation minimale*» (Adam, 1987b, p. 56) que é concebida a partir do pressuposto de que é necessário atender à heterogeneidade e diversidade das possibilidades de textualização.

Assim, a **sequência** será uma estrutura constituída por uma rede hierárquica de enunciados decomponível em partes relacionáveis entre elas e agregadas ao todo que a configura. Trata-se de uma unidade de composição textual combinável, mas suficientemente autónoma, pois beneficia de uma organização intrínseca que lhe permite estabelecer e usufruir de uma relação de (in)dependência com o conjunto mais vasto que é o texto: «/.../ *en tant que grandeur décomposable en parties, le texte (T) se compose de n séquences(s) [complète(s) ou elliptique(s)]. En d'autres termes, en tant que structure séquentielle, un texte comporte un nombre n de séquences complètes ou incomplètes, n étant compris entre 1 et un nombre théoriquement illimité.*» (Adam, 1990, p. 84).

É pela identificação de regularidades composicionais nas diferentes unidades de estudo que Adam (1990) reduz a alguns tipos as sequências básicas identificadas: os tipos monogeridos narrativo, descritivo, argumentativo, instrutivo-injuntivo, e o tipo poligerido dialogal-conversacional.

Mais recentemente, Adam demonstrou que os (protó)tipos de sequências são micro-unidades da estrutura composicional dos textos cuja estruturação se estabelece em escala – *mais* ou *menos* próximo do modelo de sequência. Por outro lado, confirmou que o factor unificador e obrigatório das estruturas composicionais textuais é o ***plano de texto*** cuja configuração pode ser convencional (regulada pelo género[9]) ou ocasional:

[9] O conceito de *género* discursivo (romance, fábula, novela, entrevista televisiva, ...) remete para as «formas comunicativas» desenvolvidas pela actividade sócio-discursiva, num determinado período histórico, numa determinada colectividade, que se encontram sincronicamente disponíveis (intertexto). Trata-se de modelos, instrumentos, passíveis de serem adequados às situações comunicacionais, não admitindo, portanto, uma classificação estável e definitiva. Este tipo de produtos cristalizados – os géneros – prefiguram o texto e o texto reprodu-los, recria-os, ainda que de forma, por vezes, divergente (Bronckart, 1996).

Os géneros são, então, regularidades sócio-históricas observáveis na prática discursiva e regulam (de forma relativamente constritiva) os esquemas dos textos e seus planos de organização. São, enfim, categorias «/.../ ***prácticas y empíricas***, *imprescindibles tanto para la recepción como para la producción de discursos;* ***reguladoras*** *de los enunciados y de las prácticas sócio-discursivas de los hablantes;* ***prototípicas,*** *es decir, definibles más en términos de tendencias (son «más o menos») que por criterios estrictos.*» (Adam & Lorda, 1999, p. 179).

«/.../ *les textes sont, en fait, très souplement structurés et* ***l'importance des plans de texte est prépondérante. Certains textes ne comportent pas d'organisation séquentielle canonique et leur plan de texte n'a rien d'un plan pré-établi.*** *Dans ce cas, d'autres niveaux d'organisation, sémantique et/ou illocutoire (actes de discours) par exemple, prennent le dessus; les marques de connexion en général et surtout la segmentation typographique jouent alors un rôle primordial.*» (Adam, 2001, p.17) (o negrito é nosso).

Os esquemas prototípicos de J.-M. Adam definem a natureza de um texto, determinam a forma global e abstracta de um discurso[10] «/.../ *dans une logique du* plus ou moins *et non plus du* tout ou rien.» (Adam, 2001, p. 15). Noutros termos: as sequências convocadas nos textos podem consubstanciar relações algo difusas com o seu protótipo: «/.../ *un texte – plus souvent une simple partie d'un texte – n'est jamais qu'une exemplification plus ou mois typique d'une catégorie.*» (Adam, 2001, p. 15), pois todos os textos se inscrevem num paradigma textual, reproduzindo-o de forma mais ou menos fidedigna: repetindo, subvertendo, inovando e renovando.

Concluindo, o estudo de Adam centra-se sobretudo numa tipologia de sequências textuais, que só excepcionalmente poderá coincidir com uma tipologia de textos, pois cada texto é o mais das vezes uma combinatória de sequências.

2.2.1. A superestrutura textual: a interacção entre as micro-, meso- e macroestruturas

O texto, enquanto objecto linguístico, está construído como um edifício semântico com uma continuidade e unidade de sentido garantidas por processos de coesão e estratégias de coerência que se consubstanciam em nexos de superfície (externos) – instrumentos explícitos co-textuais – e em nexos de profundidade (internos) – instrumentos implícitos contextuais.

Este objecto do discurso, enquanto unidade semântica-funcional global, é constituído por enunciados que se ordenam, articulam e inter-influenciam de modo a assegurarem os mecanismos de coesão e coerência que advêm do plano idiomático e do

Nas palavras de M.ª Coutinho (2003, p. 126) o género «/.../ *constitui uma categoria fundamental, do ponto de vista teórico – permitindo ultrapassar a dicotomização entre* discurso *e* texto */.../.*». O seu estudo envolve uma abordagem pluridisciplinar, devido à sua natureza sócio-histórica.

[10] Hallyday e Hasan designam este esquema padrão por 'macroestruturas', por seu turno T. A. Van Dijk denomina-o 'superestruturas'.

plano lógico-conceptual da língua em que este é concebido. Tanto o princípio da coerência como o dos nexos coesivos das unidades extensas são construídos a três níveis: microestrutural (entre enunciados) – coerência linear, mesoestrutural (intra-enunciados) e macroestrutural (supra-enunciados) – coerência global. Mantêm os três uma relação de dependência integrativa e projectiva permanente de forma a configurarem o sentido absoluto da unidade discursiva textual (Fonseca, J., 1992). Noutros termos, o processo de linearização local dá lugar a um processo de integração global por meio de mecanismos de coerência/coesão que constam da competência idiomática e pragmática-comunicativa do sujeito falante/escrevente.

Para assegurar, nos seus discursos, estes princípios da boa formação e adequação linguístico-funcional, enquanto propriedades intrínsecas dos mesmos, o utilizador da língua socorre-se de mecanismos linguísticos e extralinguísticos que se congregam na linearidade do texto explícita ou implicitamente para significarem na globalidade.

Por outro lado, o discurso assenta na tensão entre duas dimensões: a *dimensão sequencial* e a *dimensão configuracional*. A primeira relaciona-se com constrangimentos estilístico-temáticos do género discursivo-textual e sobretudo com um esquema formal e convencional pré-existente à disposição do falante/escrevente desde uma fase precoce da aprendizagem. A segunda remete para os aspectos enunciativos e interactivos da acção discursiva.

O **efeito de texto** é o produto destas duas dimensões. Por exemplo, as narrativas são trespassadas por duas dimensões complementares ainda que se concretizem em planos de textualização distintos: «/.../ *la séquence* qui ordonne les éléments les uns *après* les autres et *la figure* qui les ordonne les uns *à côté* des autres.» (Adam, 1996, p. 19)[11].

É a dimensão dicotómica global-local que permite inscrever o discurso num determinado paradigma discursivo/tipo. Ao eleger determinadas unidades para o nível local, o sujeito produtor é constrangido pelo efeito a alcançar na globalidade do enunciado.

[11] Ou seja, a globalidade e a linearidade, pois «/.../ *la unidad textual que designamos como SECUENCIAS se presenta, por una parte, como una red de relaciones jerárquicas – puede decomponerse en partes (ORACIONES) unidas entre ellas (PROPOSICIONES) y unidas al todo que constituyen (SECUENCIAS) – y, por otra parte, como una entidad relativamente autónoma. Está dotada de organización interna propia y mantiene una relación de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte: el TEXTO.*» (Adam & Lorda, 1999, p. 62).

Assim sendo, a unidade textual que concretiza o que designamos **sequência** (narrativa ou outra) define-se, por um lado, como uma rede relacional hierárquica – unidade decomponível em subsegmentos ligados entre si (linearidade) e ao todo que constituem (globalidade) – e, por outro, como uma unidade substancialmente autónoma, dotada de uma organização intrínseca própria e, portanto, numa relação de (in)dependência com o conjunto mais vasto de que faz parte.

Em síntese, «/.../ *les* propositions *sont les composantes d'une unité supérieure, la* macro-proposition, *elle-même constituante de la* séquence, *elle-même unité constituante du* texte.» (Adam, 1994, p. 113), ou seja, activa-se o que podemos chamar ***princípio de constituição*** pelo qual se produz um efeito de composição, formação e organização das unidades inerentes à morfologia de um texto por um processo de integração, respeitando mais ou menos as características da unidade prototípica.

2.2.2. A heterogeneidade composicional

O texto, enquanto unidade heterogénea composta por subunidades de diferentes níveis de complexidade, é «/.../ *una configuración regulada por diversos planos en constante interacción* /.../.» (Adam & Lorda, 1999, p. 42).

Os produtos empíricos, pela sua idiossincrasia, dão a conhecer primeiramente a criatividade e a heterogeneidade e só posteriormente as regularidades composicionais, isto porque «/.../ *au niveau textuel la combinaison des séquences est généralement complexe. L'homogénéité est* /.../ *un cas exceptionnel.*» (Adam, 1990, p. 86).

Um texto é uma estrutura complexa que agrega sequências de um mesmo tipo exclusivamente (o que é raro) ou de tipos diferentes. Por esta razão é que todas as sequências têm uma propriedade em comum: *o* ***princípio*** hierárquico ***de combinação.*** Por exemplo, «/.../ *un texto narrativo* /.../ *es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos narrativos, descriptivos y dialogales más o menos puros, que denominamos SEQUENCIAS.*» (Adam & Lorda, 1999, p. 35).

Todavia, o texto pode patentear uma estrutura sequencial (quase) homogénea devido a dois fenómenos: o texto comporta exclusivamente uma sequência de um determinado tipo (estrutura sequencial homogénea simples) ou configura *n* sequências do mesmo tipo (estrutura sequencial homogénea complexa) (Adam, 1987a, 1990).

O carácter complexo da concepção discursiva impede que se encontre em uso um esquema protótipo puro: «/.../ *le texte est une structure sequentielle fondamentalement hétérogène* /.../» (Adam, 1990, p. 117) que pode convocar *n* sequências (elípticas ou completas) do mesmo tipo ou de tipos distintos.

Porque são segmentos relativamente estanques (não se podem sobrepor), as sequências heterogéneas combinam-se num todo de duas formas distintas: a INSERÇÃO de sequências heterogéneas; a DOMINANTE sequencial. Nestas situações, a heterogeneidade advém do facto de haver uma inclusão de sequências de natureza diversa num mesmo texto. No primeiro caso, sequências de tipo distinto alternam, instituindo «/.../ *une rélation d'INSERTION entre séquence insérante et séquence insérée.*» (Adam, 1987b, p. 60). No segundo caso, activa-se um *princípio de dominância sequencial* para definir qual a sequência dominante e qual a dominada; consiste na mistura de sequências de tipos diferentes. Estabelece-se uma relação chamada DOMINANTE: (sequência dominante (sequência dominada))[12].

A heterogeneidade discursiva exige um processo de hierarquização, de articulação das (des)continuidades na sucessividade dos componentes do discurso de forma a acedermos à organização abstracta subjacente – o texto. Um ouvinte/falante (leitor/escrevente) delimita (em recepção ou produção) uma estrutura sequencial completa através de esquemas de reconhecimento de estruturas mais ou menos convencionais com as suas próprias regras de encadeamento (de continuidade e de progressão). A identificação e a delimitação de uma estrutura sequencial global assentam em dois eixos: sentimento de completude configuracional (macro-estrutura semântico-referencial), por um lado, e destaque de agrupamentos de proposições (macro-estrutura sequencial ou planos de texto), por outro. Este processo pressupõe o reconhecimento dos elementos homogéneos e a hierarquização da informação.

[12] No *corpus* que analisaremos na Parte II deste volume será difícil ilustrar todos estes fenómenos, visto que a complexidade sequencial da maioria dos textos é reduzida. Será possível, porém, identificar as seguintes situações: [sequência narrativa [sequência descritiva] sequência narrativa] e [sequência narrativa [sequência dialógica] sequência narrativa]. Os sinais demarcativos das transições surgem para reforçar a ruptura da homogeneidade e facilitar a recepção das rupturas sequenciais.

Observámos que as variações da heterogeneidade dependem dos textos. Nos relatos de experiência pessoal há muito menos sequências dialogadas (discurso em situação/interactivo) do que nos contos, pois aqueles, ao contrário destes, remetem, sobretudo, para acontecimentos cronológicos vivenciados pelo enunciador. Contrariamente, nos contos, é necessário criar diálogos para solucionar acontecimentos perturbadores, inerentes à construção deste tipo de narrativa. De Weck (1991) também chegou à mesma conclusão relativamente a textos franceses.

Concluindo, «/.../ *solo reconociendo y explorando la heterogeneidad de los textos, podemos dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que entran en juego en la práctica del lenguaje, ayudar a los estudiantes a usar las lenguas más eficazmente, y avanzar en el conocimiento de los usos discursivos.*» (Adam & Lorda, 1999, p. 180).

3. A sequência e/ou a galáxia narrativa

A questão das tipologias discursivas exige-nos a abordagem de duas problemáticas (Filliettaz & Grobet, 1999). Primeiramente, *a classificação geral dos discursos,* pois perante a diversidade de produções verbais, é forçoso encontrar estruturas estáveis e recorrentes. De seguida, *a descrição da complexidade constitutiva dos discursos,* devido à heterogeneidade composicional interna das produções verbais – as produções linguísticas empíricas raramente relevam de um tipo discursivo único e homogéneo, mas de segmentos discursivos distintos.

A este nível podemos, aparentemente, articular as teses de J.-P. Bronckart e de J.-M. Adam. O primeiro concluiu que a tipologização dos discursos, fundamentada linguisticamente, envolve a identificação de segmentos discursivos recursivos constituintes dos textos empíricos. Identificou, portanto, segmentos em número finito a partir da combinação dos quais são constituídas as infra-estruturas discursivas específicas. Esta perspectiva mostra que Bronckart trata a questão da heterogeneidade composicional do discurso, aproximando-se neste aspecto de J.-M. Adam.

Para ambos, os instrumentos linguísticos de estudo devem permitir, primeiramente, identificar os segmentos discursivos constitutivos das produções verbais (sequências discursivas/empíricas) e os tipos de que relevam (tipos discursivos/sequências prototípicas). Portanto, concordamos com Filliettaz e Grobet quando afirmam que os tipos discursivos «/.../ *consistent des configurations textuelles très générales qui sont à la base de toutes les productions langagières, qu'elles soient orales ou écrites, littéraires ou non littéraires.*», enquanto as sequências discursivas «/.../ *constituent des unités empiriques et correspondent aux segments à partir desquels les types de discours se manifestent effectivement dans la réalité des productions langagières.*» (Filliettaz & Grobet, 1999, pp. 224, 225).

Estes dois objectos de estudo – tipos de discursos e sequências discursivas –, que procurámos teorizar a partir de Bronckart e Adam, serão tratados a partir daqui de forma interdependente: a delimitação e estudo das sequências discursivas pressuporá um modelo de tipos de discurso e estes serão delimitados enquanto produtos da constante evolução das realidades linguístico-verbais emergentes nas sequências discursivas.

A partir deste momento, concentraremos a nossa reflexão na tipologia discursiva narrativa/sequência narrativa.

3.1. A estrutura prototípica da sequência narrativa

J.-M. Adam advoga que uma sequência narrativa assume o seguinte esquema conceptual-formal: *Orientação (e Indicações)* → *Complicação* → *que desencadeia* → *Acção* → *que se resolve na* → *Resolução* → *que conduz* → *ao Resultado – Conclusão.* Segundo este linguista, esta configuração[13] – uma série de cinco macroproposições constituindo a estrutura narrativa canónica – parece a mais adequada para dar conta da dimensão sequencial e configuracional do discurso narrativo.

J.-M. Adam, nas suas investigações no âmbito da Linguística de Texto/Discurso, foi apresentando critérios de definição de um texto narrativo. Em 1984, na obra *Le récit* propôs, na esteira de C. Brémond, a existência de seis constituintes básicos da narrativa:

a) Uma sucessão de acontecimentos

b) Uma unidade temática (pelo menos um actor-sujeito, S)

c) Um (ou vários) predicado(s) transformado(s)

d) Um processo

e) Uma causalidade narrativa

f) Uma avaliação final (Moral)

Trata-se de princípios estruturais que percorrem as macroproposições que, por sua vez, de um ponto de vista textual, estão conectadas umas às outras de acordo com um duplo movimento complementar de conexidade (sucessão linear de proposições) e de sequencialidade (estrutura hierárquica de proposições).

[13] Confirmar-se-á em 3.1.1. que a essência desta configuração já estava latente em J. Waletsky e W. Labov (1967).

Na obra *Les textes: types et prototypes* (1992), Adam recupera os mesmos seis critérios para a definição da sequência narrativa, retomando-os e analisando-os com detalhe, posteriormente, em *Le texte narratif* (1994).

A sucessão temporal das acções (A) é um constituinte primário da narrativa, pois «*/.../ pour qu'il ait récit, il faut au moins une succession minimale d'actions survenant en un temps <t> puis <t+n>.*» (Adam, 1994, p. 93)[14]. A temporalidade básica de uma narrativa assenta num processo de tensão entre um momento inicial e um momento final a alcançar.

Exemplos da sucessão temporal das acções (A)[15]:

«*Era uma vez uma família que ia num barco e de repente apareceu um barco pirata /.../ de repente sentiu-se agarrado e ouviu que /.../.*» (NE 7.º, n.º 4)

«*Era uma vez uma mãe que tinha três FILHOS / e os filhos eh já eram grandes então a mãe mandou-os trabalhar qu'era para eles fazer uma casa /.../ então o lobo mau sai detrás de uma árvore e «AHH» /.../ então ele pegou e foi, foi pelo telhado / .../ então eles todos contentes /.../.*» (NO, 9.º, n.º 7)

O carácter elementar da temporalidade narrativa estende-se a dois outros constituintes: à unidade temática (B) e aos predicados transformados (C).

A presença de um actor-sujeito, agente ou paciente, colectivo ou individual, é um factor de unidade da acção. Trata-se, todavia, de uma importância partilhada com os constituintes (A) e (C), mesmo porque é fundamental «*/.../ qu'il soit dit ce qu'il advient à l'instant <t+n> des prédicats qui caractérisaient le sujet d'état [S] à l'instant <t>.*» (Adam, 1994, p. 95). A coerência narrativa é marcada por uma previsibilidade do percurso bipolar entre um certo estado de partida e um estado de chegada invertido (C) -transformação mínima.

Todavia, «*/.../ où il n'y a pas unité d'une même action, il n'y a pas récit /.../*» (Adam, 1994, p. 98), ou seja, a transformação de predicados aludida em (C) só tem pertinência no decorrer de um processo (D). Assim, a simples ideia de sucessão cronológica de acontecimentos é substituída por um processo transformacional: ocorre uma mudança (efectuada ou sofrida) sobre a situação inicial de forma a definir-se a situação final.

[14] Cabe aqui referir o filósofo Paul Ricoeur que afirma que «*Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté.*» (*apud* Adam, 1994, p. 93).

[15] Os exemplos foram recolhidos dos *corpora* seleccionados para o estudo acerca da organização temporal em textos de alunos de 7.º e 9.º ano a desenvolver na **Parte II** desta dissertação.

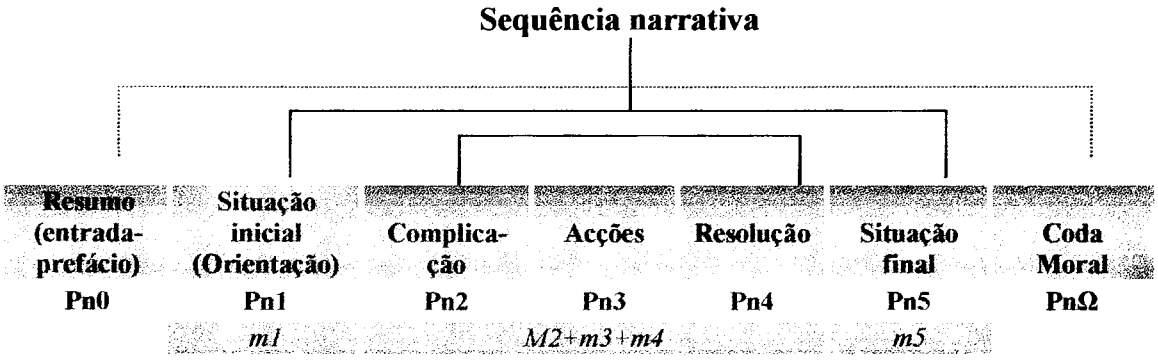
Com este aspecto constitutivo da narrativa, Adam determina cinco momentos (m) definidores do processo narrativo: m1, antes do processo (t); m2, início do processo; m3, durante o processo; m4, fim do processo; m5, depois do processo (<t+n>). A este nível é possível identificar, ao nível da dimensão sequencial, as macroproposições Pn1 (antes do processo) e Pn5 (depois do processo).

No entanto, para ultrapassar uma perspectiva redutora de sequência narrativa linear e temporal é necessário atender ao processo de '*mise-en-intrigue*' (E), que licencia uma problematização ao seleccionar acontecimentos que correspondem a duas outras macroproposições: a Complicação (Pn2), inserida entre a situação inicial e o início do processo, e a Resolução (Pn4), inscrita entre o processo e a situação final. Esta dimensão lógica e estrutural permite distinguir um processo de sucessão-consecução de um processo de causalidade-consecução. A narrativa activa o segundo, por isso é que Pn3 é a consequência causada por Pn2 e Pn5 a consequência causada por Pn4. Noutros termos: «/.../ *le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique.*» (J.-P. Sartre, *apud* Adam, 1994, p. 101).

Finalmente, o constituinte (F) envolve uma avaliação (explícita ou implícita) — aspecto a relacionar mais com a dimensão configuracional (representação semântica) do texto do que com a dimensão sequencial (estrutura). Esta dimensão pragmática é que permite ver a narrativa como um todo coeso e coerente e configura-se (por vezes) estruturalmente numa macroproposição narrativa avaliativa, PnΩ, cuja função assenta em exprimir, breve e quase autonomamente, uma opinião geral destinada a ilustrar ou concluir o texto (ou sequência textual).

Quadro 3

HIERARQUIA DAS CINCO MACROPROPOSIÇÕES CANÓNICAS DA SEQUÊNCIA NARRATIVA E DAS DUAS FACULTATIVAS (reproduzido de Adam, 1994, p. 104).



O Resumo e/ou Entrada-Prefácio (Pn0) e a Coda ou Moral (PnΩ), porque são facultativas, não estão representadas no esquema da sequência narrativa, mas têm um papel primordial no processo interactivo emissor-receptor (nível do discurso/narração por oposição ao nível da história). As restantes têm actualização sobretudo ao nível da história. Porém, qualquer das macroproposições só adquire sentido em co(n)texto: «/.../ *tout dépend de sa place dans une suite séquentielle donnée /.../.*» (Adam, 1990, p. 42).

Podemos concluir, portanto, que uma sequência narrativa é uma unidade composicional complexa agregadora de vários níveis hierárquicos: «/.../ *les propositions regroupés en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques du prototype, macro-propositions elles-mêmes regroupés dans l'unité séquence.*» (Adam, 2001, p. 18).

Na segunda parte deste volume, exploraremos textos narrativos cuja macroestrutura foi analisada de acordo com estes princípios teóricos.

3.1.1. A estrutura geral da narrativa de experiência

Os estudos de Adam acerca da macroestrutura da narrativa foram precedidos de outros, nomeadamente dos de W. Labov e J. Waletzky[16].

[16] O estudo foi desenvolvido, inicialmente, por ambos (1967). Posteriormente, em 1972, foi retomado e reelaborado pelo primeiro no capítulo 9 da obra *Le parler ordinaire* (tradução francesa).

Estes estudiosos identificaram e descreveram, inicialmente, seis (macro)proposições narrativas a partir do estudo de um *corpus* de narrativas de experiência orais recolhido nos EUA: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Posteriormente, em 1972, foram reconceptualizadas a segunda, a terceira e a quinta macroproposições, cujas designações passaram a ser: indicações, desenvolvimento-acção e resultado.

A partir do estudo destas unidades, os autores começaram por distinguir dois subtipos funcionais de proposições: as proposições ***narrativas***, cuja função é consolidarem o esquema narrativo, a sua organização lógica; e as proposições ***livres, facultativas***, cuja atribuição é dar maior consistência enunciativa ao texto. As primeiras estão temporalmente organizadas e consubstanciam o esquema da narrativa (global). Os elementos que delas fazem parte não podem, sem modificação do sentido, sofrer alterações de posição. As segundas são susceptíveis de serem deslocadas no interior da narrativa sem pressupor uma mudança semântico-pragmática.

Labov e Waletzky começaram por definir a narrativa, informalmente, como um método de recapitulação de experiência passada através da elaboração de uma sequência verbal de orações de acordo com a sequência de eventos que realmente ocorreram, atribuindo à sequência temporal «*/.../ an important defining property which proceeds from its* referential *function. Narrative is not the only method for referring to a sequence of events; all recapitulation of experience is not narrative.*» (Labov & Waletzky, 1967, p. 20). Por esta razão, sugeriram que qualquer sequência de orações que contenha pelo menos uma *'temporal juncture'* é uma narrativa. Esta noção pode ser sintetizada na seguinte fórmula linguística: **«a então b»**.

A proposição narrativa, unidade básica deste tipo de texto, «*/.../ cannot be displaced across a temporal juncture without a change in the temporal sequence of the original semantic interpretation.*» (*idem, ibidem,* p. 27). Noutros termos: a sequência temporal é inferida pela selecção dos elementos frásicos que não podem ser deslocados na sequência global sem ser mudada a ordem inferida dos acontecimentos na interpretação semântica originária.

Consideram-se proposições de carácter narrativo a complicação (desenvolvimento-acção) e a resolução (resultado). Por outro lado, o resumo, as indicações, a avaliação e a coda são proposições livres.

No artigo de 1967, Labov e Waletzky, e no capítulo de 1972, Labov, definem a estrutura geral das narrativas através da identificação e descrição-explicação destas seis 'secções da narrativa', que serão posteriormente retomadas por J.-M. Adam, por exemplo, e integradas na teoria linguística do texto (narrativo).

Em 1967, identificou-se a **orientação (indicações)**, enquanto conjunto de orações livres cuja funcionalidade é orientar o ouvinte (no texto oral), o leitor (no texto escrito), quanto à pessoa, ao lugar, ao tempo e à situação de enunciação. Este conjunto informativo precede, habitualmente, «/.../ *the first narrative clause.*» (Labov & Waletzky, 1967, p. 32). Todavia, nem todas as narrativas possuem a secção **orientação (indicações)**, e nem sempre, quando existe, ela assume estas quatro funções simultaneamente.

De seguida, configura-se a **complicação (desenvolvimento-acção)** – agrega a maioria das orações da narrativa e compreende, vulgarmente, uma série de eventos, culminando num resultado.

A terceira secção analisada pelos autores é a **avaliação,** cuja ocorrência não está directamente relacionada com a função referencial inerente à narrativa. Através dela revela-se a atitude do narrador em relação à história, enfatizando a relativa importância de algumas unidades narrativas comparadas com outras: «/.../ *it is necessary for the narrator to delineate the structure of the narrative by emphasizing the point where the complication has reached a maximum: the break between the complication and the result. Most narratives contain an evaluation section which carries out this function.*» (Labov & Waletzky, 1967, p. 35).

As secções de avaliação são responsáveis por desvios (formais) quanto à sequência narrativa básica, complicando a relação «**a-então-b**». Por exemplo, «/.../ *in many narratives, the evaluation section is fused with the result: that is, a single narrative clause both emphasizes the importance of the result and states it.*» (*idem, ibidem*, p. 35).

A quarta secção da narrativa é a **resolução (resultado)**, e segue habitualmente a avaliação. Porém «/.../ *if the evaluation is the last element, then the resolution section coincides with the evaluation.*» (idem, ibidem, p. 39).

Finalmente, surge (ou não, porque é facultativa) a **coda**. Trata-se de uma secção adicional cuja característica é «/.../ *a functional device for returning the verbal perspective to the present moment.*» (*idem, ibidem*, p. 39). Há um critério semântico

para identificar as codas: «/.../ *they are frequently not descriptions of events, or of events necessary to answer the question 'What happened?'.*» (*idem, ibidem*, p. 40).

Os trabalhos de Waletzky e Labov acerca da estrutura sequencial do texto-discurso narrativo foram objecto de retoma e reformulação por parte de J.-M. Adam. Este autor começa por esboçar a seguinte crítica ao modelo dos dois americanos : «/.../ *centrant leur définition du noyau narratif moins sur l'organisation temporelle et sur le squelette des événements objectifs que sur la dimension évaluative qui précise le point central du récit et met l'accent sur les événements importants, Labov et Waletzky* ***ont quelque peu négligé la dimension structurelle.***» (Adam, 1996, p. 83) (o negrito é nosso).

Todavia, para o estudo prático que pretendemos desenvolver na parte final desta dissertação, parece-nos fundamental ter conhecimentos acerca das duas perspectivas teóricas (distintas, mas complementares, certamente).

3.2. As galáxias Narrativa e Narrativa Conversacional/Interactiva

Ao contrário de Jean-Michel Adam, a equipa de Bronckart partiu do estudo das oposições e semelhanças entre a distribuição de diferentes itens morfossintácticos[17] de forma a discriminar quatro arquétipos discursivos: a **Narrativa** (N), a **Narrativa Conversacional/Interactiva** (NC/I), o **Discurso em Situação/Interactivo** (DS/I) e o **Discurso Teórico** (DT). Assim, «/.../ *quand une unité est généralement présente ou relativement fréquente dans un groupe d'extraits et absente ou plutôt rare dans les deux autres /.../*» (Bronckart et al., 1985, p. 77), ela é fundamental para inscrever uma sequência discursiva em determinada galáxia.

Através do método de análise estatística, Bronckart (1996) concluiu que há subconjuntos de unidades que aparecem regularmente num tipo de discurso, assumindo

[17] Há perspectivas teóricas (Filliettaz & Grobet, 1999) que consideram que, apesar de as marcas linguísticas terem um valor heurístico muito grande, a sua presença não constitui uma condição necessária nem suficiente para a identificação das sequências. Considerar as marcas linguísticas como necessárias e suficientes à delimitação das sequências seria pressupor que as marcas são imutáveis e se encontram em todos os discursos.

Segundo os autores, há factores contextuais que influenciam as marcas formais: a língua de produção do discurso (constrangimentos particulares); o quadro interaccional do discurso: o número de interactantes, o canal (escrito, oral), o modo de comunicação (distância ou não espácio-temporal); a relação comunicacional; os géneros das actividades verbais determinadas sócio-historicamente. Concluem que uma «/.../ *sensibilité des formes linguistiques à la langue, au cadre interactionnel et au genre explique, au moins partiellement, les limites d'un repérage séquentiel qui se fonderait exclusivement sur les marques formelles.*» (Filliettaz & Grobet, 1999, p. 238).

um *valor discriminativo.* Tais elementos permitem demarcar linguisticamente um tipo discursivo, diferenciando-o dos outros. Esta diferenciação estabelece-se pelo carácter exclusivo da ocorrência de uma unidade numa determinada tipologia ou pelo carácter estatisticamente significativo das diferenças de ocorrência dessa mesma unidade entre tipologias.

As configurações de unidades na N e na NC/I – produções da ordem do NARRAR – aquando da **textualização** variam devido às diferenças ao nível das operações linguístico-verbais de **contextualização/referenciação** e **estruturação/gestão**.

Caracterizada por uma organização temporal muito marcada (já notada pela teoria de Adam), dependente de operações de planificação e de ancoragem muito particulares, a galeria dos textos narrativos define-se por várias unidades específicas, segundo Bronckart (1996), Bronckart et al. (1985) e Figueiredo (2000):

a) recorrência a organizadores textuais com valor temporal, marcando independência/distância em relação ao momento de produção;

b) uso de organizadores espaciais (sintagmas preposicionais de lugar);

c) activação do subsistema temporal inactual, secundário, anafórico[18], *Pretérito Imperfeito/ Pretérito Perfeito* (no português);

d) ausência do tempo verbal Futuro;

e) recurso a auxiliares de aspecto: «*/.../ ils ajoutent à la structuration temporelle des procès des informations sur leur mode de déroulement, précisions un peu moins souvent nécessaires dans le discours de type conjoint (DS et DT), /.../.*» (Bronckart et al., 1985, p. 87).

f) ausência de pronomes e adjectivos de primeira e segunda pessoas e presença massiva de marcadores de terceira pessoa;

g) presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais (sobretudo por substituição lexical).

O arquétipo narrativo, emergente de um modo discursivo autónomo e disjunto, assenta, portanto, numa organização essencialmente temporal: «*/.../* à *partir d'une origine historique, indépendante du moment de la production, le texte narratif est structuré en fonction du déroulement du procès par des organisateurs temporels et par*

[18] Estes conceitos estão explicitados no Capítulo IV desta primeira parte da dissertação.

les marques verbales du sous-système temporel passé simple-imparfait. /.../.» (*idem, ibidem*, p. 98).

O mundo discursivo NC/I também é marcado por uma idiossincrasia linguística atestada por estudos empíricos desenvolvidos por várias equipas de investigação (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985; De Weck, 1991; Figueiredo, 2000).

A materialidade textual das NC/I – os observáveis linguísticos – demonstra que se trata de um tipo discursivo monologado que emerge, habitualmente, numa situação de interacção efectiva, patenteando as seguintes marcas linguístico-funcionais:

a) exploração do subsistema temporal actual, deíctico, primário[19];

b) presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, orações coordenativas/subordinativas,...), marcando uma referência temporal extralinguística precisa;

c) presença de pronomes e adjectivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural que remetem directamente para os intervenientes da interacção verbal (o enunciador é simultaneamente actante);

d) presença dominante de anáforas pronominais, por vezes associadas a anáforas nominais, sob a forma de repetição fiel do sintagma antecedente.

Ao nível da organização da macroestrutura textual, J.-P. Bronckart defende a existência de um plano de tipo narrativo para a NC/I idêntico ao da N. Este linguista sugere que o estudo dos planos da N e da NC/I atenda às fases narrativas apresentadas na teorização desenvolvida por Waletzky e Labov (1967), no âmbito dos relatos de experiência, e retomada, posteriormente, por M. Fayol (1985) e por J.-M. Adam (1984)[20].

Todavia, o plano de texto da NC/I, porque se caracteriza por uma ancoragem disjunta (afastamento dos referentes evocados), mas implicada (na situação de enunciação), e emerge numa estrutura de troca verbal-comunicacional, deve ser concebido «*/.../ comme un projet monogéré inséré dans un échange (nécessairement polygéré); c'est une «période» monologuée à l'intérieur d'une structure d'interaction dialoguée.*» (Bronckart et al., 1985, p. 53). Isto parece conferir-lhe alguns aspectos macroestruturais particulares.

[19] Vede nota anterior.
[20] Vede ponto 3.1.1. do presente capítulo.

A NC/I surge, efectivamente, com uma macroestrutura discursiva híbrida, assumindo as seguintes características, ao nível das operações de planificação, (*idem, ibidem*): as diferentes fases do plano da NC/I podem ser descritas a partir dos conceitos usados no âmbito da N (as macroproposições são idênticas); as macroproposições designadas anteriormente por *resumo/entrada-prefácio, avaliação* e *coda*, cuja dimensão configuracional é mais acentuada, parecem ser mais frequentes nas NC/I do que nas N; a tensão inerente ao processo *exposição>complicação>resolução* parece ser menor na NC/I do que na N.

Por estes motivos, a NC/I, o mais das vezes, assume uma configuração próxima do *script*[21]. Não se narram acontecimentos, mostram-se, expõem-se (Bronckart, 1996).

Todavia, tal como G. De Weck (1991), constatámos, pela análise de textos subsidiários desta tipologia discursiva, que a este núcleo – *script* – podem agregar-se proposições discursivas que pretendem dar conta da origem (espácio-)temporal (O.T.) dos factos, que anunciam uma experiência (A.E.) a ser relatada, e que avaliam (Av.) a mesma. Dependendo do nível escolar (7.° ou 9.° ano) e da modalidade discursiva (oral ou escrita), os textos apresentam diferentes configurações macroestruturais, como veremos no Capítulo II, da **Parte II** deste volume.

Como se constata, no modelo de Bronckart, a actualização dos tipos discursivos N ou NC/I não se restringe, exclusivamente, à constituição de uma macroestrutura semântica e/ou sequencial. Ela determina certas operações linguístico-verbais do falante/escrevente, denunciadas pelas unidades linguísticas configuradoras do texto, a que é imprescindível atender: «/.../ *si l'auditeur reconnaît bien un récit dans un discours donné, ce n'est pas seulement parce qu'il perçoit la situation initiale, la complication, etc.; c'est aussi parce qu'il repère dans le texte certaines marques spécifiques: le fonctionnement oppositif des temps verbaux, certaines expressions de la*

[21] Disposição sequencial de acontecimentos banais, de série de acções homogéneas, pouco variáveis de uma situação para outra (ex. comprar um bilhete de comboio), que são facilmente recuperáveis porque estão armazenadas na memória a longo prazo. «*Si donc les scripts n'apparaissent pour ainsi dire jamais dans leur totalité à l'intérieur d'un récit produit par un adulte, ils constituent parfois l'essentiel d'un récit chez les jeunes enfants /.../.*» (De Weck, 1991, p. 117). Segundo M.ª A. Coutinho (2003, p. 182), «/.../ *os acontecimentos ou acções são linearmente dispostos por ordem cronológica, sem a criação de intriga, e respectiva tensão, que caracterizam a sequência narrativa.*».

cohérence, à travers les marques lexicales et anaphoriques de cohésion; le cadrage spatio-temporel /.../.» (Esperet, 1984, p. 194).

Por esta razão, no Capítulo II da **Parte II** da dissertação, centraremos o nosso estudo nas unidades discursivas-textuais, enquanto marcas do processo de construção discursiva, sem perder de vista a sua inclusão num sequência discursiva particular, a fim de evidenciarmos a organização interna e externa (sequencial) de certas unidades linguístico-funcionais dos textos da ordem do NARRAR (orais e escritos).

Este tipo de abordagem, abraçada recentemente pelos estudiosos da teoria textual, denota um alargamento da exploração da organização do narrado (produto conceptual e estrutural) à análise da narração (processo material). Isto é, a linguística alargou-se ao estudo dos procedimentos verbais utilizados pelo sujeito produtor para estruturar a superfície textual, pois «*/.../ as marcas da dinâmica enunciativa estão presentes no enunciado sob a forma de procedimentos linguísticos /.../.*» (Fonseca, F. I., 1994b, p. 108).

Não há, portanto, incompatibilidades totais entre as duas concepções teóricas apresentadas neste capítulo – subsidiárias dos estudos de J.-M Adam e de J.-P. Bronckart. Há, antes, contribuições plurais, complementares, para um melhor estudo do fenómeno linguístico-cognitivo que é a produção textual narrativa (oral e escrita).

Por esta razão, socorrer-nos-emos de ambas as orientações teóricas no processo de análise da organização temporal das composições orais e escritas de carácter narrativo, produzidas por alunos do 7.º e 9.º ano, na **Parte II** deste volume da dissertação.

CAPÍTULO II — A linguagem oral

> «*La modalidad oral es* natural, *consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de un especie.*»
>
> H. Calsamiglia Blancafort e A. Tusón Valls (1999, p. 27)

> «*/.../ les enfants comprennent la spécificité du message oral, sans qu'il soit pour autant nécessaire d'utiliser un métalangage descriptif. /.../ Et c'est à partir de là que l'élève peut intuitivement comprendre que le scriptural exige, pour que le destinataire perçoive et décode parfaitement un texte, nombre d'éléments que l'énoncé oral peut économiser.*»
>
> J. Peytard (1970, p. 43)

0. Considerações prévias

A linguagem humana, sistema comunicativo-representacional complexo dos mundos sócio-subjectivo e físico, concretiza-se através de duas modalidades discursivas distintas, mas complementares: a oralidade e a escrita. São duas variedades contextuais-funcionais da língua porquanto consubstanciam «*/.../ different functions, different contexts, and consequently it 'means' in very different ways.*» (Halliday, 1989, p. 32).

Por esta razão, enquanto a ciência linguística deve atender às estruturas, às estratégias e aos efeitos díspares (ou não) activados pelos códigos oral e escrito e teorizá-los, as didácticas das línguas (materna e estrangeiras) devem reportar-se aos resultados daquela para fundamentarem o tratamento que fazem das duas modalidades em contexto de ensino-aprendizagem.[1]

Os estudos linguísticos atravessaram períodos marcadamente *grafocêntricos* e períodos acentuadamente *fonocêntricos* ou *logocêntricos* (Culler, 1987). Logo, o tratamento da escrita (e consequentemente o da oralidade) em contexto educativo passou por estádios distintos.

[1] Isto é necessário para, como salienta M.ª Lourdes Dionísio (2000, p. 69), «*/.../ promover nos falantes/alunos uma boa consciência linguística, fundada num saber teórico, /.../* [e] *desenvolver uma competência que integre o conhecimento de todos os parâmetros reguladores dos usos (e não só os gramaticais) e as capacidades para usar esse conhecimento.*».

Segundo Gérard Vigner (1982), podem ser identificadas três fases na didáctica da escrita/oralidade. Na primeira, dita *fase tradicional*, a escrita, apesar de estudada fora das condições sociais de utilização e de produção, era a norma (fim e meio) exclusiva de aprendizagem, sendo que a oralidade não era contemplada nos planos de estudo. Numa *segunda fase*, a modalidade escrita cedeu espaço ao oral, assumindo o carácter de mero meio de transcrição do mesmo. Na *terceira fase*, a língua escrita adquiriu o estatuto de objecto de estudo da ciência linguística com a mesma complexidade e importância que a oralidade. Ambas assumiram o perfil de códigos distintos e autónomos que veiculam a mesma língua, mas com diferenças textuais e contextuais, por vezes, acentuadas[2].

O discurso, como vimos no capítulo anterior, é uma prática social, uma forma de acção humana, um acontecimento, que emerge do uso linguístico contextualizado. Falar e escrever são, efectivamente, actividades discursivas constrangidas por um determinado objectivo e por um contexto espácio-temporal, linguístico, cognitivo e sócio-cultural particular (Calsamiglia Blancafort e Túson Valls, 1999). Portanto, a importância destas duas modalidades verbais nas sociedades actuais confere-lhes um estatuto proeminente no âmbito do ensino das línguas, pelo que nos deteremos neste capítulo a reflectir acerca da linguagem oral e da sua relação com a complexa emergência da linguagem escrita, para no capítulo seguinte reflectirmos com mais rigor acerca dos processos e mecanismos de concepção desta última.

Em detalhe. No presente capítulo procurar-se-á, primeiramente, delimitar o conceito de linguagem oral através da apresentação de algumas das suas propriedades gerais (natureza do meio e características formais configuradas), apoiando-nos em investigações elaboradas no âmbito dos estudos linguísticos (Halliday, 1989), pragmático-linguísticos (Fonseca, F.I., 1992, 1996), pedagógico-didácticos (François, 1977) e da psicologia da linguagem (Chafe, 1980; Martlew, 1983). De seguida, partindo de pressupostos teóricos do interaccionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1987, 1996; Bronckart et al., 1985; Bronckart & Pasquier, 1987; Cole et al., 1978; Schneuwly, 1985, 1989; Vygotsky, 1979, 1983 e 1985a, 1985b), tentar-se-á estabelecer em que termos a conduta oral adquirida por um indivíduo interfere no desenvolvimento de sua conduta escrita, recorrendo para tal a uma reflexão acerca do conceito de *linguagem interior* (Friedrich, 2001; Rochex, 1997; Vygotsky, 1983).

[2] Com salienta Luís Martins (1998, p. 10), «*/.../ esta viragem nos estudos linguísticos incrementou a necessidade de compreender e explicar as línguas no seu funcionamento, isto é, em acção /.../.*».

1. A linguagem oral

Parafraseando Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls (1999), a modalidade oral é natural, consubstancial ao ser humano e constitutiva da pessoa como membro de uma espécie. Por isso, o discurso oral é adquirido previamente à aprendizagem do discurso escrito e é o único indispensável aos sujeitos que falam, pois o homem começa por ser falante e só depois desenvolve, em contexto de aprendizagem, a competência de escrevente.

O modo oral de realização verbal foi, todavia, durante muito tempo, incautamente, considerado, impreciso e pobre, ao nível lexical, e descuidado e pouco elaborado, do ponto de vista formal, tendo sido desvalorizado como objecto de estudo e como modelo de referência. Em contexto educativo, por exemplo, os professores menos avisados associam frequentemente o oral ao uso familiar, grosseiro, popular, expressivo, e o escrito ao uso cuidado, complexo, rebuscado, abstracto, elegante da língua (Romian & Marchand, 1987, p. 91).

Actualmente, considera-se que a língua oral pode e deve ser estudada como especificamente oral/falada, e que quase todas as suas peculiaridades podem e devem ser coerentemente justificadas e explicadas em função dos seus particulares mecanismos de actualização/materialização.

A situação de enunciação oral prototípica – o Discurso em Situação/Interactivo – envolve um ou vários interlocutores (em participação simultânea), num determinado espaço e num certo tempo, sendo que os interlocutores activam, configuram e negociam, no processo de interacção, uma relação interpessoal baseada nas suas características psicossociais (estatuto, papéis, imagens, ...), nos seus objectivos comunicativo-pragmáticos e no contexto. Noutros termos: «/.../ *o enunciado está* directamente ancorado *na situação de enunciação e constitui um complemento verbal de uma situação concreta de interacção entre locutor e interlocutor*; /.../.» (Fonseca, F. I., 1994b, p. 110).

Estas especificidades condicionam a configuração das unidades linguísticas faladas, por oposição às escritas. Robert de Beaugrande (1984), por exemplo, identifica vários níveis de afastamento entre oralidade e escrita: a velocidade de produção, as pausas e as hesitações, a extensão dos textos, as configurações linguísticas e gramaticais, a

organização e a integração de ideias, o grau de redundância, a situacionalidade espacial e temporal, o grau de envolvimento por parte dos enunciadores, a diversidade social e a interacção social no discurso.

A linguagem produzida em contexto oral activa, portanto, propriedades distintas das da linguagem escrita, na medida em que há influências das coordenadas situacionais. Todavia, as duas modalidades da linguagem não são totalmente dicotómicas: «/.../ *en cada una y entre ellas existe un continuo complejo, no lineal, con rasgos convergentes y divergentes entre sus varias manifestaciones.*» (Silva-Corvalán, 1996, p. 262, *apud* Martins, 1998, p. 16). Trata-se de modos contínuos multifacetados que divergem em graus diferentes, de acordo com os elementos que consubstanciam a situação comunicativa.

Portanto, o aspecto concepcional dos discursos humanos estrutura-se num *processo gradativo* entre o tipicamente oral e o tipicamente escrito. Há uma série de cambiantes entre os discursos instantâneos e evanescentes da oralidade e os discursos fixos e estáveis da escrita. Não se trata apenas de uma questão medial – ou de tipo de suporte físico – mas também de um aspecto estrutural-funcional dos discursos: a relação institucional entre enunciador-enunciatário, o objectivo enunciativo, a relação entre o texto e o contexto situacional de produção.

Assim, «/.../ *um texto pode ser para além de conceptualmente e medialmente oral ou conceptualmente e medialmente escrito, conceptualmente escrito mas medialmente oral /.../ conceptualmente oral mas medialmente escrito.*» (Martins, 1998, p. 17).

Todavia, estas duas variedades contextuais-funcionais das línguas naturais activam princípios constitutivos intrínsecos e inalienáveis que convém conhecer e dar a conhecer em contexto educativo. Não se trata, como defende L. C. Martins (1998), de duas faces idênticas e especulares do mesmo objecto – a língua – passíveis de meras operações de transcodificação, pois nenhum texto escrito deve pretender ser um *fac-símile* de um texto falado: «/.../ *written language never was, and never has been, conversation written down.*» (Halliday, 1989, p. 41).

Por este motivo, procederemos a um levantamento das características distintivas da modalidade oral em relação à modalidade escrita a fim de estabelecermos uma possível relação entre ambas e, por conseguinte, justificar alguns dos resultados obtidos na nossa análise de textos orais e escritos em fase escolar (cf. **Parte II**).

1.1. Especificidades estruturais e funcionais

A leitura crítica e aturada de bibliografia concernente ao tema agora tratado permitiu-nos identificar seis propriedades inalienáveis das produções orais prototípicas, relevando da natureza do meio actualizado e das características estruturais conformadas.

Primeira propriedade.

O carácter vocal da produção oral imprime à mensagem uma dimensão de linearidade/irreversibilidade. Ou seja: a sua ocorrência em tempo real impede a supressão do que já foi pronunciado. No encadeamento rápido das unidades enunciativas, as incorrecções discursivas não podem ser corrigidas, pois não há rasuras como na escrita[3].

Perante esta situação, o falante é compelido a elaborar uma estratégia (paliativa) que dissimule, tanto quanto possível, a impossibilidade de corrigir, ou, tão-somente, de tornar mais exacto, o que já foi pronunciado. Ele cria, portanto, mecanismos de retoma do fluxo anterior (François, 1977), interrompido, por vezes, pelas suspensões, pelos cruzamentos e pelas sobreposições de significantes inerentes à transmissão discursiva oral. Estes últimos, garantes dos importantes mecanismos de repetição-retoma, redundância, ..., são fundamentais pois autorizam a auto e a heteromemorização no processo de (re)construção da mensagem.

Exemplo[4]:
«*Foi foi foi num dia, num domingo / qu'eu tinha um jogo d'hóquei eh do Vila Boa / e era contra ao Carvalhos uma das equipas mais dificeis do campeonato / então começou o jogo fiquei eu no banco p'a variar e começou o jogo e sofremos logo um golo no início/.../*» (NC/IO, 7.º, n.º 10)

Segunda propriedade.

O carácter espontâneo da produção oral imprime-lhe uma dimensão de intermitência/descontinuidade: «*/.../ spontaneous speech /.../ is produced, not in a flowing stream, but in a series of brief spurts.*» (Chafe, 1980, p. 13).

---

[3] Esta característica também é reconhecida por Paul Ricoeur quando afirma que na fala «*/.../ l'instance de discours reste un événement fugitif /.../.*» (Ricoeur, 1986, p. 185) que coloca problemas de fixação e inscrição do *dito*. Na verdade, na oralidade há uma valorização do *dizer* – o acontecimento da palavra – ao contrário da escrita em que o discurso enquanto evento desvanece.

[4] Os exemplos foram recolhidos dos *corpora* orais seleccionados para o estudo acerca da organização temporal em textos de alunos de 7.º e 9.º ano a desenvolver na Parte II desta dissertação.

Estes breves e descontínuos fluxos verbais configuram ideias ou unidades informacionais que são delimitadas por factores de três tipos: entoacionais, hesitacionais e sintácticos (*idem, ibidem)*, pois a maioria destas unidades termina com um contorno entoacional; está separada, tipicamente, por uma pequena pausa provocada por um factor hesitacional; e, sintacticamente, parece configurar-se, muitas vezes, numa oração simples, sendo que muitas destas unidades começam pelo elemento coordenativo *e*, e, mais raramente, por *mas* e *assim*.

Exemplo:
«/.../ *Eh uma vez eu fui a uma visita de estudo / **e** / nós entrámos em vários, vários carrosséis coisas assim / andámos em baloiços / **e** / todos entrámos p'a dentro de um labirinto /.../.*» (NC/IO, 7.º, n.º 24)

«/.../ *fui sozinho / **mas** depois cheguei lá e as mães todas tinham vindo com os meus colegas / e eu fui o único qu' a minha mãe não vin, tinha vindo trazer à escola e /.../.*» (RCO/I, 9.º, n.º 18)

«/.../ *um dia fui ao hospital porque fiquei assim muito branca **e assim** fui ao hospital e começaram-me a fazer exames tiravam-me sangue **e assim** nunca me descobriam nada / até que a um certo ponto o meu pai disse «Ela não terá algum problema porque já vem de família?» **e assim** e eles disseram «Olhe! nós já sabemos o que ela tem só qu'ela tem que ir p'o Porto!» /.../.*» (RCO/I , 7.º. n.º 15)

Terceira propriedade.

O carácter directo do produto oral assegura uma conceptualização progressiva da mensagem. O(s) interlocutor(es) pode(m) inferir dados da mensagem a partir das circunstâncias de produção e de implícitos construídos (intencionalmente ou não) pelo falante. Por outro lado, «/.../ *if there is any doubt or confusion, the speaker can repeat or rephrase, and ideas are generated mutually.*» (Martlew, 1983, p. 301).

Este processamento da mensagem tem consequências ao nível da sua organização sintáctica e semântica: a experiência apresentada é interpretada não como uma acção terminada, um evento concluído, mas como algo que está a acontecer progressivamente. Mostra-se (de forma coordenativa, o mais das vezes) como os processos se desenrolam: «/.../ *represent not one process after another in isolation but whole configurations of processes related to each other in a number of different ways.*» (Halliday, 1989, p. 86).

Assim sendo, a linguagem falada assume uma dimensão dinâmica, o que lhe confere um perfil de processo de codificação gradual da mensagem. Neste tipo de linguagem as acções não existem, acontecem num devir permanente, como defende Halliday (1989).

Podemos associar esta construção em directo da mensagem falada à sua motivação intrínseca, pois a regulação da actividade oral configura-se simultaneamente ao

desenvolvimento da actividade, ou seja, delineia-se de acordo com as necessidades que emergem no contexto da enunciação[5].

Exemplo:
*«/.../ um colega meu **faz** uma falta que o árbitro não **vê** e **fica** isolado sozinho / **marca** o primeiro golo /.../.»* (NC/IO, 7.º, n.º 10)

Quarta propriedade.

O carácter instintivo, informal e não planeado das operações linguísticas orais contribuem para uma simplificação linguística (anacolutos, circunlóquios, elipses, repetições, ...) e para uma complexificação paralinguística (entoação, pausas, intensidade, onomatopeias, ...) em relação à modalidade escrita. Esta recorre a palavras mais longas e variadas, valoriza o estilo nominal em detrimento do estilo verbal, usa preferencialmente estruturas sintácticas e semânticas complexificadas.

Assim sendo, a coesão e a coerência do discurso oral são asseguradas, sobretudo, por dois processos: primeiro, por *mecanismos sintácticos* simples de justaposição e coordenação, pois nota-se uma quase ausência de conectores discursivos de tipo subordinativo para marcar as relações lógicas e semânticas; segundo, por *estratégias pragmático-semânticas* garantidas pelo recurso a conectores discursivos que denunciam as relações lógico-conceptuais aos níveis micro-, meso- e macroestrutural.

M.A.K. Halliday chama a este fenómeno, inerente ao dinamismo e complexidade da linguagem oral, *'grammatical intricacy'*, pois o discurso espontâneo configura-se de forma distinta em relação ao discurso distanciado devido às condições de produção rápida, à necessidade de fazer reajustamentos imediatos de acordo com as mudanças de contexto e à expressão de *nuances* subtis do sentido interpessoal. A sua especificidade funcional e formal reside em ser um fenómeno em processo e não um produto final.

Todavia, *«/.../ the spoken language is, in fact, no less structured and highly organised than the written.»* (Halliday, 1989, p. 79). Ou seja, a expressão verbal oral não é espontaneamente espontânea (François, 1977). Trata-se de uma pseudo-espontaneidade, já que esta modalidade tem uma estrutura lógico-conceptual e funcional específica que é possível delimitar, estudar e, por fim, formalizar numa espécie de

[5] Esta propriedade do oral desvanece-se completamente na escrita, contribuindo para a complexidade concepcional desta última e exigindo uma construção linguístico-cognitiva mais intrincada e uma intervenção externa para a sua aprendizagem mais aturada, como veremos adiante.

gramática do oral.

Exemplo:
«/.../ e a professora pegou em mim e eu arranhei-lhe a cara pois na escola não se , eh, eh era eh 'tava nas vésperas de Natal e na escola não se falava noutra coisa / então a minha mãe levou-me para casa e pôs-me de castigo num quarto e eu nem, e eu só chorava /.../.» (NC/IO, 9.º, n.º12)

Quinta propriedade.

O carácter verbal e não verbal desta variedade funcional da linguagem confere-lhe uma dimensão distintiva: elementos prosódicos, paralinguísticos e indexais «/.../ *are inherently features that are present only in spoken language.*» (Halliday, 1989, p. 32). São elementos fundamentais à produção de enunciados coerentes e coesos e que facilitam a interpretabilidade do texto.

Os *elementos não verbais*: o movimento do corpo, as características físicas dos interlocutores, a conduta táctil, a proxémica, os factores do entorno/contexto, ... e os *elementos paraverbais*: a voz e as vocalizações, numa situação de discurso interactivo, são elementos acessíveis e imprescindíveis no contexto compartilhado pelo locutor e interlocutor. Eles licenciam, basicamente, a articulação inferencial entre a linguagem e o contexto, facilitando a complexa recriação do contexto pela linguagem.

Exemplo:
«/.../ inundámos a casa de banho toda depois fugimos d, de lá da casa banho 'tava lá um senhor na, na casa de banho que não podia sair **[risos]** *//»* (NC/IO; 9.º, n.º 21)

Sexta propriedade.

Ao nível dos elementos linguísticos, a linguagem oral caracteriza-se por uma frequente recorrência a unidades deícticas, o que se justifica pelas condições contextuais da sua actualização. Trata-se de unidades especialmente relacionadas com o contexto de produção, no sentido de que o seu valor concreto está totalmente subordinado à situação de enunciação. Dependem, portanto, «/.../ *básicamente de quién las pronuncia, a quién, cuándo y donde. Son elementos lingüísticos que señalan, seleccionándolos, algunos elementos del entorno contextual.*» (Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls, 1999, p. 116)[6].

[6] Estes componentes que possibilitam relacionar a língua com o processo de enunciação podem, todavia, ser de várias ordens. Assim, de acordo com o tipo de contexto compartilhado, a deixis é: indicial (*deixis ad oculos*), textual ou discursiva (anafórica), transposta ou projectada (em fantasma). De acordo com a

A capacidade para usar diferentemente os deícticos na oralidade e na escrita denota a apropriação gradual de uma competência para estabelecer correlações entre o sujeito produtor e os outros pólos da acção enunciativa. O estudo mais detalhado do tratamento da deixis temporal por falantes/escreventes em fase escolar na **Parte II** fará prova disto.

Exemplo:
«*/.../ e chegámos **lá em cima** / ao chegar **lá em cima aquilo** era um espectáculo uma pessoa via tudo **de lá de cima cá para baixo** / via Alpendurada toda via tudo /.../.*» (NC/IO, 7.º, n.º 7)

Estas propriedades estruturais e gramaticais do uso oral — determinadas pelo tipo de canal activado, pela convocatória de códigos não verbais, pelo cariz interactivo das produções e pela sucessividade, espontaneidade e instantaneidade da actividade verbal oral – exigem uma acção didáctica interveniente no sentido de desenvolver as destrezas verbais e não verbais dos alunos e assegurar os meios de aquisição de aptidões que lhes permitam fazer uma diferenciação entre «*/.../ dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico.*» (Abascal, 1997, p. 169) – oral e escrito.

Para tal, o pedagogo deverá partir dos conhecimentos adquiridos pelos aprendentes no quadro da aquisição do uso oral da linguagem para potenciar a emergência, desenvolvimento e competencialização do uso escrito da mesma. Trata-se de um processo complexo que envolve pressupostos linguísticos e cognitivos que passamos a expor.

2. Da conduta oral à conduta escrita: a teoria interaccionista

Falar e escrever são mecanismos de desenvolvimento mental distintos que envolvem transformações graduais da actividade cognitivo-verbal.

A linguagem começa por assumir uma forma e uma função de carácter externo (oral): interagir com os pares num contexto social – *função de ordem comunicativo-pragmática*. Estas dão origem à forma e à função internas da linguagem: a linguagem torna-se pensamento, adquirindo uma *função de ordem representativa-declarativa* (Bronckart, 1977, 1996).

componente do contexto que é activada semanticamente pela utilização dos deícticos, a deixis designa-se: pessoal, espacial, temporal ou circunstancial (nocional ou modal) (Fonseca, F. I., 1992, 1996).

Todavia, numa fase intermédia, a linguagem assume um carácter egocêntrico com uma função e uma estrutura internas e com um modo de expressão externo: «/.../ *o discurso egocêntrico é um fenómeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da actividade social e colectiva da criança para a sua actividade mais individualizada* /.../.» (Vygotsky, 1979, p. 174).

Embora não esteja totalmente separada da linguagem social, cuja principal função é comunicar/contactar com os pares por uma verbalização explícita, a linguagem egocêntrica[7] distingue-se dela, pois o indivíduo usa-a para planificar a sua acção e para organizar comportamentos, dirigindo-se a si próprio por uma verbalização mitigada. Posteriormente, o egocentrismo linguístico desvanece-se e evolui para a linguagem interna, assumindo uma independência plena face à linguagem socializada e permitindo a emergência da linguagem escrita.

As actividades e produções verbais orais actualizadas em colectividade, na primeira fase, são fulcrais ao desenvolvimento neurobiológico dos organismos humanos em direcção a um pensamento consciente que se vai autonomizando gradualmente dos contextos de interacção discursiva. Esta autonomização do pensamento verbal potencia o aparecimento da linguagem escrita, pois permite a conceptualização de um sistema de signos que, por um lado, representa os sons e as palavras falados e que, por outro, estabelece relações entre entidades do mundo real.

A linguagem falada, em fases precoces da aprendizagem da escrita, é usada como meio de articulação entre os referentes e a escrita – estratégia do auto-ditado, por exemplo (Rebelo, 1990). Posteriormente, a escrita converte-se em sistema de signos que simboliza directamente as entidades e as relações entre entidades, desaparecendo a oralidade como apoio mediador: «/.../ *understanding of written language is first affected through spoken language, but gradually this path is curtailed and spoken*

[7] Conceito da teoria piagetiana retomado e reformulado com novos contornos pela teoria do interaccionismo sócio-discursivo. A linguagem egocêntrica é estruturalmente similar à linguagem social, todavia, ao longo do processo de transformação em linguagem interior, assume-se menos evidente e menos transparente que aquela, pois passa a ser dominada por uma sintaxe quase completamente predicativa. Esta «predicatividade» caracteriza-se pela tendência para a abreviação e omissão de palavras no discurso interior – espécie de estilo condensado, sintético, que preserva o predicado de uma frase, mas dispensa o sujeito e outros argumentos a ele associados.

Segundo Vygotsky (1985a, pp. 83, 84), «*La prédication est la forme naturelle du langage intérieur ; psychologiquement, celui-ci ne comporte que des prédicats. C'est une loi du langage intérieur que d'omettre les sujets tout comme c'est une loi du langage écrit que de contenir à la fois les sujets et les prédicats. /.../ Il a donc tendance à omettre le sujet ainsi que tous les mots liés au sujet, en condensant de plus en plus son langage jusqu'à ne plus y conserver que les prédicats.*»

language disappears as the intermediate link. /.../ written language becomes direct symbolism that is perceived in the same way as spoken language. » (Vygotsky, 1983, p. 289).

O processo de *representação* envolve, portanto, um significante (oralidade) ou um substituto (escrita) que mantém uma relação precisa com o conteúdo a exprimir. O falante/escrevente para *representar* começa por esboçar um sistema de imagens mentais construído na interacção social, de seguida configura internamente um conjunto de símbolos/sinais que, finalmente, *representa* através dos signos verbais, orais ou escritos (Bronckart, 1977, 1996; Bronckart et al., 1985). Parece haver uma continuidade funcional na construção da vertente representativa-comunicativa da linguagem, na qual a actividade verbal e a actividade cognitiva se fundem.

Neste processo, a linguagem escrita materializa os significantes e confere à língua, pela codificação de traços fonológicos, uma realidade distinta da que ela própria trata. Por outro lado, o escrevente, não podendo ser desconhecedor de princípios linguísticos básicos, adquire e domina conhecimentos sobre aspectos formais da língua, de acordo com o seu grau de desenvolvimento linguístico-cognitivo. Ou seja: aprendendo a linguagem escrita, o sujeito desenvolve o controlo gradual da própria actividade linguística. Por estas razões, a *aprendizagem* deste tipo de linguagem opõe-se à *aquisição* da linguagem falada que tem um carácter automático, quase inconsciente e livre[8].

A partir da explicitação do conceito de *linguagem interior*[9] (génese e estrutura) procuraremos explicitar melhor o processo de desenvolvimento da conduta escrita, no encalço do uso oral da língua.

---

[8] Os resultados do cotejo dos *corpora* orais com os *corpora* escritos, obtidos na Parte II deste volume da dissertação, confirmarão que a modalidade escrita envolve um controlo da capacidade linguística distinto do da modalidade oral.

[9] Ou endofasia (discurso interior): «*/.../ uma formação específica que tem as suas leis próprias e mantém relações complexas com as outras formas de actividade linguística.*» (Vygotsky, 1979, p. 172). Trata-se de algo dinâmico, «*/.../ instável e derivante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal.*» (*idem, ibidem*, pp.194, 195). Noutros termos: estabelece uma ligação entre a actividade psíquica global e a verbalização (Bergounioux, 2001).

O termo *interior* acentua a ligação inseparável entre o sujeito (falante/escrevente) e a sua acção (cognitivo-verbal).

2.1. A questão da *linguagem interior*

A linguagem, enquanto faculdade geral, instrumento específico e reflexo particular da espécie humana, concretiza-se na língua através da *actividade verbal* dos seres humanos e emerge da articulação de dois fundamentos psicológicos: a linguagem pré-intelectual (comunicação) e o pensamento pré-verbal (representação). A fusão deste último com aquela depende de constrangimentos biológicos e, sobretudo, sociais. Na verdade, para ser comunicável, a representação deve remeter para significações gerais concebidas socialmente, enquanto a comunicação, para ser representável, deve ultrapassar o nível das acções (sociais) concretas às quais está fixada e tornar-se uma acção independente delas. Segundo B. Schneuwly (1985, p. 169), «/.../ *la fusion des deux racines formant le langage se fait sous forme de représentations communicables et de communication représentée*.». Esta dialéctica está na origem do **pensamento verbal.**

Este tipo de pensamento é uma função psíquica complexa/superior[10] que se afasta dos comportamentos inatos e naturais, posto que é determinado por um processo histórico-cultural que o torna detentor de propriedades específicas construídas gradualmente na interacção entre pensamento e linguagem.

Para estudar o processo da sua estruturação, devemos começar por distinguir dois tipos de linguagem: a *linguagem interior(izada)*, processo que vai do exterior para o interior, através do qual se dá a «*volatilisation du langage dans la pensée*» (Vygotsky, *apud* Friedrich, 2001, p. 58) – conceptualização; e, inversamente, a *linguagem exterior(izada)*, oral ou escrita, processo de transformação do pensamento interior em palavras – materialização/simbolização.

A linguagem interior assume duas características centrais.

Primeira. Este tipo de linguagem tem uma *filiação genética* com a linguagem exterior, pois, por um lado, afirma-se como um fenómeno secundário em relação a ela – resulta da sua apropriação e interiorização no âmbito de práticas cooperativas de comunicação-interacção e, por outro, é uma estrutura profunda que a precede e licencia (Friedrich, 2001; Wertsch, 1985).

[10] Estas funções, na teoria vygotskiana, são entendidas como sistemas psíquicos altamente integrados, compreendendo várias componentes e desenvolvendo-se a partir de funções naturais ou culturais já existentes.

Segunda (decorrente da primeira). O discurso interior mantém uma *relação interactiva* com a linguagem externa, pois existe um jogo recíproco entre os dois tipos de linguagem através do qual emerge o pensamento consciente.

A construção cognitiva erige-se, então, num movimento dialéctico: na transformação da linguagem exterior na sua passagem a linguagem interior e na transformação da linguagem interior na sua passagem a linguagem exterior (comunicável e compreensível): «/.../ *dans le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur le sens se modifie lorsqu'il trouve son incarnation dans les mots; dans celui de l'extérieur vers l'intérieur la pensée se développe au travers du langage intérieur.*» (Friedrich, 2001, p. 60).

Confirmamos, em suma, que a génese do pensamento reside no uso da linguagem (exterior > egocêntrica > interior) pelo sujeito que, por sua vez, desenvolve sistemas de signos e condutas semióticas a partir do contacto dialéctico estabelecido com o meio sócio-cultural e com os seus pares.

Este processo de semiotização desenvolve-se por uma lenta acumulação de transformações funcionais e estruturais da linguagem infantil. O processo de *interiorização* – reconstrução interna de uma operação externa – permite ao indivíduo desenvolver uma capacidade de controlo em relação aos signos externos. Já não se trata de copiar a realidade exterior, mas sim de um processo pelo qual um plano interno de consciência é formado e passa a controlar[11] (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985).

A emergência da linguagem interior é, portanto, uma via de *apropriação* (pelo organismo humano) das propriedades instrumentais e verbais de um meio sócio-histórico. Trata-se do mecanismo que faculta a emergência das capacidades auto-reflexivas/conscientes do indivíduo, conduzindo a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico, pois licencia o aparecimento de formações psíquicas

[11] Assim sendo, os sujeitos desenvolvem-se, por um lado, natural e pré-culturalmente – processos de crescimento e maturação; e, por outro lado, culturalmente – aquisição progressiva do domínio dos instrumentos e utensílios culturais, nomeadamente dos signos (Rochex, 1997). O sujeito começa por desenvolver um comportamento activo, condicionado pelo potencial genético e pelos constrangimentos de sobrevivência da espécie, reproduzindo a nível cognitivo certas propriedades do meio. A este primeiro nível de simbolização, há uma passagem do comportamental (físico) para o funcionamento psíquico elementar e, por conseguinte, a emergência de uma inteligência sensorio-motriz – capacidades físicas práticas que são involuntárias e quase inconscientes (falar). Posteriormente, o indivíduo desenvolve relações entre o psíquico dependente, resultante dos constrangimentos genéticos e comportamentais, e o psíquico autónomo, caracterizado por um conhecimento activo, auto-reflexivo, controlado – aparecimento de um segundo nível de simbolização (Bronckart, 1996). É depois da elaboração deste segundo nível que se criam as condições do advento da escrita.

superiores novas, tais como a capacidade de auto-reflexão, a capacidade de controlo das actividades pessoais, a habilidade para representar realidades ausentes, analisar dados, elaborar estratégias, e, sobretudo, a *aptidão para produzir enunciados verbais fora da situação de interacção – escrever* (Friedrich, 2001; Rebelo, 1990; Rochex, 1997; Vygotsky, 1979).

Estamos, enfim, perante um nível verbal que permite ao indivíduo tornar a vida psíquica reflexiva. É uma formação de natureza psicológica específica e original, um tipo particular de actividade verbal, cujas características funcionais e estruturais particulares permitem estabelecer uma relação complexa com outros tipos de actividade verbal. Trata-se de um mecanismo não coincidente com o discurso explícito, nem com o que este reproduz na memória, como se verá pela descrição da sua estrutura.

A individualização psicológica da linguagem egocêntrica em linguagem interior reflecte-se na função e estrutura do discurso interiorizado – é uma espécie de rascunho mental (função), não só para o discurso escrito, mas também para o discurso oral, cujas particularidades semântico-sintácticas (estrutura) são evidentes[12].

Partindo destes pressupostos podemos concluir que a passagem da linguagem interior para linguagem exterior é um processo complexo, dinâmico que pressupõe a transformação da estrutura predicativa, idiomática do discurso interior em discurso sintacticamente estruturado, perceptível para os outros. A sintaxe do discurso interior configura-se como oposta à da sintaxe da palavra escrita, constituindo a linguagem falada um caso intermédio: «/.../ *a linguagem interiorizada e a linguagem escrita encontram-se nos dois pólos opostos quanto aos requisitos de explicitação.*» (Barbeiro, 1999, p. 61)[13].

---

[12] Enquanto actividade verbal específica, a linguagem interior assume uma sintaxe particular, ilusoriamente, desconexa e incoerente, porque é elíptica, abreviada e predicativa, devido à aglutinação de palavras. Reduz-se a sintaxe e a materialização sonora ao mínimo, assumindo o significado um valor proeminente. Trata-se de uma linguagem quase sem palavras: um vocábulo a este nível de interiorização está de tal forma saturado de sentido (não de significação, pois só a adquire em contexto exterior) que na linguagem escrita/oral são necessárias várias palavras para o exprimir – nível semântico. O grau de opacidade é muito grande, pois há uma condensação absoluta do pensamento (Vygotsky, 1979).

[13] A modalidade escrita obriga, por conseguinte, a um trabalho consciente, pois mantém afinidades com o discurso interior de grau distinto das da modalidade oral. Esta última precede o curso de desenvolvimento do discurso interior, enquanto a primeira o sucede e exige a sua preexistência.

Na fase inicial de aprendizagem, a escrita parece ser vaga, omissa, com referentes pouco especificados devido, certamente, à influência da estrutura predicativa da linguagem interior, por um lado, e à interferência da oralidade – tendência para transcrever de forma idiomática, por outro.

Oral e escrito distinguem-se, fundamentalmente, em dois grandes eixos: o tipo de situação material de produção que actualizam (dimensão histórico-social) e o tipo de relação que estabelecem com a linguagem interior (dimensão psico-cognitiva). O que muda no momento da transformação da linguagem interior em linguagem escrita/oral é, por conseguinte, a relação que o sujeito estabelece com o seu processo de produção, por um lado, e a função e a forma da própria linguagem, por outro.

Estas considerações teóricas terão influxos certamente no processo de tratamento pedagógico-didáctico da oralidade e da escrita. Por esta razão levantaremos algumas questões que, em articulação com outros aspectos teóricos (já desenvolvidos ou a desenvolver), serão objecto de reflexão aturada adiante.

A actualização de uma destas modalidades – oral ou escrita – interfere na organização textual, quer ao nível da macroestrutura, quer ao nível da selecção e uso de determinadas unidades linguísticas, ou seja, nas operações cognitivo-linguísticas de **gestão/estruturação** textual? Qual a relação desta interferência com o desenvolvimento cognitivo-linguístico dos sujeitos produtores?

Concluindo este capítulo, que se debruçou sobre a especificidade da linguagem oral e o seu nexo com o processo de concepção da linguagem escrita, podemos afirmar que a linguagem interior assume um papel central na configuração de ambas.

No próximo capítulo, deter-nos-emos a apresentar a génese e estruturação da linguagem escrita assim como a sua especificidade estrutural e funcional.

CAPÍTULO III — A linguagem escrita

> *«/.../ o artista verbal na oralidade está mais pressionado pelo público que o rodeia do que o artista verbal na escrita. /.../ o artista na escrita dispõe de um prazo indefinido que permite correcções, adaptações, deduções, etc.....»*
>
> L. Rosário (1986, p. 52)

> *«/.../ tout en étant profondément différent, le nouveau système* [escrita] *s'appuie complètement sur l'ancien* [oral] *pour s'élaborer, mais ce faisant le transforme profondément.»*
>
> B. Schneuwly (1995, p. 167)

0. Considerações prévias

A modalidade escrita das línguas naturais não é universal, é uma invenção do Homem – aprende-se como um artefacto que utiliza como suporte elementos materiais. As funções cognitivas por ela activadas potenciam o desenvolvimento linguístico-intelectual, a reflexão, a conceptualização e a organização cognitivo-mental do indivíduo, assim como a construção da sua aprendizagem (Barbeiro, 1999).

Este tipo de linguagem, ao contrário da oralidade, assume-se como uma construção psicológica relativamente tardia do ponto de vista ontogenético e envolve uma transformação substancial do funcionamento linguístico-verbal: o processo de planificação interioriza-se; a representação da situação de comunicação, nomeadamente do destinatário, elabora-se independentemente da situação de produção; o motivo da actividade verbal não parte do desenvolvimento da actividade, é construído cognitivamente.

Por estes motivos, a linguagem escrita apresenta um conjunto de características contextuais e textuais próprias, intrinsecamente distintas das da oralidade.

Segundo J. A. Carvalho (1990, p. 129), a linguagem escrita *«/.../ reveste-se de características muito próprias. Diferente da sua correspondente oral, tanto no aspecto físico como na situação em que é produzida, dela difere, naturalmente, a nível da*

forma, da organização do discurso, das estruturas utilizadas, das funções que desempenha.». Por isso, a modalidade escrita constrange o sujeito a usar recursos linguísticos de adequação, coerência, coesão e correcção gramatical específicos para atingir funções distintas, mas complementares, do ponto de vista da interacção discursiva, das do código oral (Cassany, 1989, p. 40).

No presente capítulo, descrever-se-á, na esteira do interaccionismo sócio-discursivo, o processo de génese e estruturação da linguagem escrita (Schneuwly, 1985, 1989; Vygotsky, 1979, 1983, 1985a, 1985b), as suas especificidades estruturais e funcionais (Bronckart, 1987 e 1996, Bronckart & Pasquier, 1987; Schneuwly, 1985, 1989; Vygotsky, 1979), assim como operações linguístico-cognitivas envolvidas na sua concepção (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996).

1. A linguagem escrita

A actividade verbal, enquanto forma específica da acção humana, é uma super-actividade instigada por necessidades de comunicação e de representação que se articula com outras formas de actividade (não verbal), nas quais se inscrevem as motivações comunicativo-representativas (Bronckart et al., 1985). Este tipo de actuação desenvolve-se em espaços de cooperação social determinados e assume o perfil de condutas verbais orientadas para objectivos comunicativos específicos, formalizando-se num (ou em vários) discurso(s) definido(s) pelo seu modo de ancoragem sócio-enunciativa[1].

A materialização das representações comunicáveis em textos escritos coerentes exige o domínio da linguagem escrita – elemento de mediação. A sua construção social e cognitivo-linguística passa por uma interiorização do controlo global da actividade verbal. Este processo de elaboração, que deverá ser explorado no âmbito do estudo da actividade verbal escrita através da identificação da sua génese, dos seus processos de estruturação e do seu funcionamento, configura a especificidade e complexidade deste tipo de linguagem, de acordo com a perspectiva teórica (pós-)vygotskiana.

[1] B. Schneuwly articula estas duas dimensões da nossa reflexão da seguinte forma : a «*/.../ activité langagière* [est] *la réalisation concrète du langage résultant au niveau phylogénétique ou ontogénetique, de la fusion de la représentation et de la communication.*» (Schneuwly, 1985, p. 175). É uma actividade que guia o sujeito no mundo social e material, determinando espaços de representação adequados e materializando essas representações em textos eficientes nas diferentes situações de comunicação.

1.1. A concepção da linguagem escrita — a perspectiva do interaccionismo sócio-discursivo

1.1.1. Génese e estruturação

A abordagem (pós-)vygotskiana da linguagem escrita é uma **abordagem histórico-cultural**, pois não permite ver este fenómeno como um dado puramente cognitivo – aparelho ou sistema psíquico exclusivamente intrínseco ao indivíduo. Este tipo de linguagem só se concretiza em função de um contexto social, pois «*le contexte forme et façonne le système*» (Vygotsky, *apud* Schneuwly, 1989, p. 110). Há uma dialéctica permanente entre o organismo e o meio, pois o conhecimento tem um carácter bipolar: é individual e social – é indissociável da experiência (pessoal) prática (social).

A relação entre sujeito e meio é mediatizada pelo grupo social a que o sujeito pertence. Por isso, trata-se de uma abordagem da linguagem escrita, que, além de ter um perfil histórico-cultural, tem um **carácter interactivo**. Este assenta em dois princípios fundamentais: o da origem interpsíquica das funções intelectuais superiores e o do controlo do comportamento por sistemas de signos sociais.

O primeiro princípio actualiza-se pela aquisição das funções cognitivas complexas através de uma série de processos de desenvolvimento internos que, numa fase inicial da aprendizagem, a criança acciona no enquadramento da comunicação com o adulto e da colaboração com os seus pares – nível de desenvolvimento interpsíquico. Posteriormente, os mecanismos são interiorizados, assegurando o desenvolvimento intrapsíquico.

O segundo princípio, que surge como garantia do primeiro e assegura a dimensão sócio-semiótica do funcionamento humano, defende que a estruturação da actividade de escrita é mediatizada por um sistema de signos sociais: «/.../ *les activités médiatisées par les outils sont donc formées socialement. Elles ont une origine sociale. L'activité ne se déroule pas entre deux pôles, homme et nature, mais entre trois : homme – outils – nature.*» (Schneuwly, 1985, p. 172). Todavia, não são os instrumentos[2] que agem sobre

[2] J.-Y. Rochex (1997) afirma que a teoria vygotskiana, num impulso inspirado, constrói a noção de *signo* enquanto instrumento psicológico de mediação, a partir da filosofia marxista, que defende a relação sistémica: Homem – instrumento - natureza/meio.

A aproximação entre signo e instrumento é viabilizada pela analogia que se pode estabelecer entre ambos: têm uma função mediadora (indirecta) entre o Homem e a acção: . «/.../ *the sign acts as an*

a natureza exterior que asseguram o papel de mediadores, mas *os signos* – estímulos artificiais elaborados e sistematizados conceptualmente pelos indivíduos para controlar a sua própria actividade e/ou a dos pares. Os signos permitem transformar as representações idiossincráticas dos indivíduos em representações sociais partilháveis por via da comunicação – dimensão trans-individual dos signos linguísticos (Bronckart, 1996).

Durante o processo de escrita, o indivíduo recorre a um sistema de signos (o do controlo da actividade) e aplica-o sobre um outro sistema de signos (o da própria actividade), recorrendo à natureza auto-reflexiva da linguagem. Para tal, utiliza unidades formais da língua (de carácter mais ou menos auto-reflexivo) como marcas de operações de controlo que efectuou sobre a actividade linguística. Na verdade, a faculdade de utilizar a língua escrita, enquanto função psíquica superior, tal como a memória, a vontade,..., parte do conhecimento de um «/.../ *système de signes présentant une matérialité dont découlent des propriétés permettant une transformation radicale du rapport à la langue et au langage* /.../.» (Schneuwly, 1989, p. 113).

Os meios semióticos à disposição para operar a este nível na escrita (pronomes demonstrativos, anáforas gramaticais e lexicais, sinais de pontuação, organizadores textuais,...) diferem daqueles que estão ao serviço da oralidade, visto que aquela, ao contrário desta, assume um duplo estatuto: é acto e meio (de produção) e é objecto (de criação): «/.../ transforme *le suport et* produit *des signes* /.../.» (Reuter, 2000, p. 59).

No acto de escrever, e como pressuposto para uma nova função psíquica, os signos são utilizados de forma gradualmente independente do contexto social e material da sua utilização, activando-se o que Wertsch designa por *'descontextualização dos meios de mediação' (apud* Schneuwly, 1985). Este processo envolve uma complexificação semiótica estrutural e funcional da linguagem escrita que deve ser analisada e explorada em contexto educativo para melhorar a produção (e recepção) textual dos alunos.

Na verdade, a génese da escrita, ao contrário da da oralidade deve ser mais motivada, posto que o processo de *instrumentação* (apropriação dos instrumentos/signos, enquanto artefactos materiais/simbólicos e esquemas de utilização) é complexo e demorado (Schneuwly, 1995). As razões para produzir um texto escrito,

instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labour.» (Cole et al., 1978, p. 52). Todavia, o instrumento é *externamente* orientado e activado, enquanto o signo é *internamente* motivado e actualizado (numa fase prévia).

pelo menos em faixas etárias baixas, são muito abstractas e exigem uma intelectualização gradual por parte dos escreventes das especificidades estruturais e funcionais da linguagem escrita (Carvalho, J. A., 1998).

1.1.2. Especificidades estruturais e funcionais

Como vimos, a génese dos sistemas cognitivos complexos vai do exterior para o interior, do controlo material através de signos exteriores para um controlo interior automatizado, do interpsíquico para o intrapsíquico. Para cada indivíduo, a possibilidade de agir sobre o Outro e a de o Outro agir sobre si estão na origem da transformação da sua própria actividade (linguística e cognitiva, neste caso).

A linguagem escrita envolve, portanto, a conjugação simultânea de duas dimensões: uma interior (o linguístico) e uma exterior (o extralinguístico), sendo por isso portadora de marcas que permitem distingui-la de outros tipos de linguagem. Na esteira do interaccionismo sócio-discursivo, passamos a apresentar três princípios idiossincráticos da megacompetência *elaborar e utilizar uma língua escrita*.

Primeiro princípio.

Na linguagem escrita, o sujeito faz uma abstracção do aspecto sensível da língua, na medida em que a aquisição da escrita envolve uma elaboração de representações dos fonemas, ou seja, supõe o estabelecimento de um sistema complexo de correspondências/substituições entre fonemas e grafemas. Dá-se o que Vygostsky designa por «/.../ *passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations de mots* /.../.» (Vygostsky *apud* Schneuwly, 1989, p. 108).

Noutros termos. Dá-se uma simbolização de segundo grau: simbolização/formalização dos símbolos sonoros por recurso à escrita como meio: «/.../ *no discurso escrito, ao qual faltam os apoios situacionais, tem que se conseguir a comunicação por recurso exclusivo às palavras e suas combinações.*» (Vygotsky, 1979, p. 189).

O indivíduo procede a uma representação dos referentes do universo extralinguístico e/ou dos aspectos físicos do meio, *mundo objectivo*; das modalidades de cooperação entre os membros do grupo e/ou conhecimentos colectivos, *mundo social*; das

características individuais dos sujeitos envolvidos na situação de interacção, *mundo subjectivo*.

Em detalhe, a acção verbal escrita, enquanto produção humana, social e material, envolve dois eixos representacionais: a representação do contexto (parâmetros da interacção social e do acto de produção) e a representação do referente, a fim de se constituírem as significações (Bronckart, 1987; Bronckart & Pasquier, 1987; De Weck, 1991).

A objectivação da linguagem por meio do registo escrito, tornando-a permanente, espacial e visual, acentua duas características primárias da linguagem verbal: a *textualidade* e a *reflexividade*.

Segundo princípio.

Quando cria um texto escrito, o agente produtor não controla a situação de produção imediata, faz antes uma representação global de carácter abstracto, antecipado e previsível de um discurso-monólogo, de acordo com o seu objectivo geral, com o(s) contextos(s) e com um destinatário imaginário – representação mental[3] (Schneuwly, 1985). Este processo conduz a uma separação da significação relativamente ao evento – autonomia semântica do escrito, segundo o filósofo Paul Ricoeur (1996).

A motivação para agir verbalmente não emana, portanto, da dinâmica da situação enunciativa (*in praesentia*) mas sim de um esforço permanente do enunciador de a antever (*in absentia*). O escrevente escolhe um valor para cada um dos parâmetros que constituem a situação físico-material e psico-sócio-cultural de produção e, por um processo de simbolização, os objectos, os conteúdos de pensamento, são progressivamente seleccionados – representação/objectivação – e tornados comunicáveis em formulações que actualizam/mediatizam os objectivos da interacção. Segundo Vygotsky (*apud* Schneuwly, 1989, p. 108), «*/.../ nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée. /.../ elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre.*».

[3] J. F. Halté defende que na modalidade escrita o contacto entre escrevente e destinatário se estabelece de forma diferida: a simbolização configura a interacção inscrevendo-a no texto por vários processos enunciativos identificáveis à superfície textual: «*/.../ l'interaction n'en demeure pas moins première, comme projet, cadre, de la symbolisation: on imagine difficilement un écrit qui n'ait ni destinataire, ni destinateur, ni enjeu.*» (Halté, 1987, p. 37).

Deste modo, o uso da língua escrita envolve uma interiorização do controlo global da actividade verbal que se opõe à motivação permanente do discurso oral. Diga-se: as particularidades da situação de produção não permitem, efectivamente, um funcionamento linear da actividade verbal. São necessárias a activação de uma gestão e de um controlo exteriores a essa situação que permitam «/.../ *vérifier les effets de l'énoncé, d'ajuster la représentation des buts, des destinataires et des autres paramètres et de redémarrer ou de continuer en cas de besoin.*» (Schneuwly, 1985, p. 179).

Pelos estudos que apresentaremos adiante (**Parte II**), constataremos que as produções escritas diferem, efectivamente, das composições orais ao nível da organização temporal – âmbito do nosso estudo empírico. Por exemplo, os textos escritos apresentam um menor número de verbos por cada cem palavras do que os orais. Por outro lado, há tempos verbais que ocorrem mais na modalidade oral do que na modalidade escrita, em determinados níveis escolares. Estas conclusões corroboram a ideia de que modo oral e modo escrito envolvem mecanismos linguísticos e cognitivos distintos.

Na modalidade escrita, a linguagem liberta-se dos recursos da situação e o seu uso torna-se mais consciente. À construção imediata, sucessiva e espontânea do discurso dialógico, opõe-se uma elaboração mediata, recursiva e reflectida do discurso escrito que activa sub-processos psíquicos intencionais, nomeadamente, a construção da relação do enunciador com a situação de produção, a construção das frases, a recriação (voluntária e intencional) da palavra sonora a partir de letras isoladas (grafemas), a construção da significação (e não do sentido) das palavras, assim como a disposição das palavras numa ordem de sucessão/linearidade.

Assim, escrever implica a possibilidade/capacidade de *antecipação* da representação do texto no seu conjunto, por um lado, e a faculdade de *distanciação* em relação ao mesmo enquanto objecto de gestão global e parcial, por outro. Acreditamos, tal como Bronckart e Pasquier (1987), que esta identificação antecipada e distanciada dos objectos relevantes e das expressões adequadas à interacção verbal é o resultado de um processo ontogenético de aprendizagem social por parte do indivíduo e efectiva-se no âmbito das operações verbais de **gestão/estruturação** discursiva do referente.

Sintetizando: o texto torna-se objecto de análise e referência, durante a produção, permitindo ao sujeito mover-se dentro dele e movê-lo, fazendo-o reportar-se a si próprio (Fonseca, F. I., 1994a, 2000). Trata-se de uma manipulação da materialidade textual consentida pela objectivação da unidade de produção, através do recurso a meios linguísticos que criam eixos de referência internos que se responsabilizam pela autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias materiais da sua concepção.

Exemplo:
«E é com isto que acabo a minha redacção.» (NC/IE, 7.º, n.º 4)

Além disto, a ausência de pressão contextual no processo de escrita faculta uma lentidão na produção que, por sua vez, facilita, uma revisão constante, o que denota um processo de *auto-regulação* quase automático, activo, consciente e deliberado por parte do escrevente. Este processo deve ser treinado em contexto educativo.

Terceiro princípio

Na linguagem escrita, *a textualidade* nasce da sequência de enunciados que se interpenetram uns nos outros, graças a um controlo externo permanente da estrutura e do desenvolvimento da situação de produção (Schneuwly, 1985).

Esta mesma textualidade deve ser (re)construída através da descodificação das instruções textuais explícitas ou implícitas concebidas no momento da textualização através do recurso a marcas formais da língua (as relações intratextuais, por exemplo).

Estes três princípios podem resumir-se da seguinte forma: no processo de escrita há uma mudança da relação enunciador/enunciado que pressupõe o uso consciente e intencional de determinados processos psíquicos de construção linguística. O escrevente deve estabelecer uma relação de tipo *meta-textual* com a sua produção, pois passa a encará-la como um objecto passível de ser intencional e permanentemente estruturado, manipulado, reformulado.

Em rigor: o escrevente deve adquirir uma consciência metalinguística apurada, posto que a capacidade para reflectir acerca da natureza e das funções da linguagem escrita envolvem uma gestão consciente dos processos cognitivos que lhes dão origem, nomeadamente das operações linguístico-cognitivas que passamos a apresentar.

1.2. Operações linguístico-cognitivas actualizadas no acto de escrita

Uma equipa de investigadores liderada por J.-P. Bronckart, subsidiária da teoria de L. S. Vygotsky, concebeu um modelo de produção textual que procura fazer uma formalização teórica dos tipos de discurso bastante precisa, partindo da articulação clara entre fenómenos textuais, tipos de discurso e operações psicológicas. Nele reúnem-se condições para se abordar o fenómeno da escrita enquanto materialização da língua que convoca um estudo da linguagem verbal que considere a sua dimensão (con)textual, isto é, as suas vertentes linguística, sócio-cultural e histórica, e a sua natureza de fenómeno sobretudo intelectivo.

Alicerçando as suas teses no interaccionismo sócio-discursivo, Bronckart (1996) e Bronckart et al. (1985) defendem que os fenómenos linguísticos (orais e escritos) remetem para operações que articulam o linguístico e o extra-linguístico, sendo que este último compreende o espaço referencial (os conteúdos de pensamento veiculados) e o espaço contextual, que, por sua vez, inclui os domínios do acto de produção (produtor, receptor, espaço, tempo) e os domínios do acto de interacção social (local, enunciador, destinatário, objectivo).

As unidades linguísticas organizadas no texto escrito são, portanto, a expressão do tratamento dos parâmetros extralinguísticos e linguísticos que devem ser controlados pelo sujeito-escrevente.

Por esta razão, os diferentes níveis operatórios da concepção linguística oral/escrita (a que já aludimos no Capítulo I) – **contextualização/referenciação, estruturação/gestão textual** e **textualização** – deverão ser contemplados no momento da programação da actividade de escrita por parte dos docentes de língua materna/estrangeira, de acordo com as potencialidades e especificidades de cada um deles.

Apesar de serem operações que consistem na activação de saberes e procedimentos de forma sincrética e complexa, apesar de poderem intervir numa ordem aleatória e de serem recursivas, os alunos devem controlá-las cognitiva e processualmente para operarem eficazmente sobre os seus saberes, representações, valores e práticas de escrita.

Os três níveis operativos possibilitam, primeiramente, a atribuição dos valores funcionais aos parâmetros do contexto (físico, social e subjectivo) e o estabelecimento de uma relação entre os mesmos – **contextualização/ referenciação**; de seguida, asseguram a organização da temporalidade e a configuração do texto em partes – **gestão/estruturação**; finalmente, contribuem para a construção das conexões entre as partes e da coesão indispensável à unidade do texto, assim como, garantem a introdução das modalizações necessárias – **textualização** (Bain 1987; Bronckart et al., 1985).

Passamos a apresentar em detalhe as operações dos primeiro e terceiro níveis, sendo que as de segundo nível (**gestão/estruturação**) já foram tratadas no Capítulo I, de forma a atestar que estas acções psicológicas, «/.../ *tentent de conceptualiser et de hiérarchiser*, in abstracto, *les choix ou décisions dont les caractéristiques d'un texte témoignent objectivement, quelle que soit par ailleurs la conscience qu'en a l'agent, et quel que soit l'ordre dans lequel les choses se font.*» (Bronckart, 1996, p. 112).

As operações de contextualização/referenciação

Estas operações dizem respeito ao tratamento dos espaços extralinguísticos, dos seus processos de representação e da escolha dos seus valores, independentemente da sucessividade implicada pela textualização – criação de uma *base de orientação*. A este nível, como destaca Schneuwly (1989), a acção verbal é ainda uma situação problemática e o sujeito procura a sua resolução pelo recurso a instrumentos linguístico-funcionais.

Subdividem-se em dois subtipos de operações: *a fixação das variáveis* e a *organização das estruturas proposicionais* (Bronckart et al., 1985).

A fixação das variáveis

Estas operações auxiliam à elaboração de representações do valor atribuído a cada um dos parâmetros extralinguísticos, levando a três tipos de configuração de variáveis:

– configuração das variáveis da interacção social (o lugar social, o destinatário, o enunciador e o objectivo). A este nível definem-se, então, os parâmetros psico-sócio-culturais, criando-se um *primeiro espaço de representação* a partir de uma delimitação

da realidade social. Por outro lado, atende-se também aos conhecimentos do mundo subjectivo;

– configuração das variáveis do acto de produção (o produtor, os interlocutores/receptores, o espaço e o tempo da enunciação). Neste patamar da construção verbal estabelece-se o *segundo espaço de representação* através da criação da situação da enunciação, ou seja, da atribuição de valores aos factores do mundo físico;

– configuração das variáveis do conteúdo referencial ou temático (as noções, as relações, as esquematizações). Estas variáveis remetem para as informações efectivamente construídas pelo agente produtor do texto a partir de uma organização prévia de conhecimentos na memória.

O sujeito quando engendra uma acção verbal formaliza o seu conhecimento dos mundos representados (sócio-subjectivo e físico) a partir do que adquiriu na interacção com os pares. Este conjunto de valores constitui uma base de orientação para a actividade verbal e influencia as operações aos outros níveis: gestão/estruturação e textualização.

A organização de estruturas proposicionais

O nível da referenciação, formado por operações de elaboração de microestruturas proposicionais, consubstancializa o *terceiro espaço de representação* da actividade verbal. Ao contrário das operações de *contextualização*, as operações de *referenciação* são verbais, na medida em que remetem para os significados organizados pelas línguas.

Neste patamar faz-se uma semiotização dos subconjuntos dos conhecimentos pessoais mobilizados como referentes da acção verbal. A estruturação proposicional articula-se com a produção de estruturas verbais mínimas (nós predicativos) através de elaborações cognitivas (noções, estados, relações,....) pré-textuais. Trata-se de regularidades universais que estão armazenadas a um nível cognitivo-linguístico muito profundo (linguagem interior) e que são actualizadas no momento da concepção de uma (micro)estrutura proposicional.

A constituição de uma estrutura deste tipo envolve suboperações como: definição de uma *relação* como elemento central da proposição; selecção de *noções* para ocuparem os lugares periféricos; determinação de uma rede de dependências entre as primeiras e

as segundas; constituição de uma ancoragem primitiva para a estrutura proposicional (Bronckart et al., 1985).

Parece que é sobre estas microestruturas proposicionais que intervêm as operações dos outros níveis. Ao nível da *textualização* a intervenção é mais notória pois ficam as marcas das diversas unidades linguísticas: determinações do nome e do verbo, os organizadores textuais, a pontuação, as anáforas (Schneuwly, 1985). Serão estas unidades lineares e parciais que permitirão denunciar a organização global do texto.

Concluindo, podemos afirmar que o texto empírico se configura através da dialéctica que se estabelece entre representações dos contextos de acção e representações relativas às línguas e aos géneros de texto. Por um lado, as representações dos três mundos são solicitadas como *contexto de produção textual,* pelo que exercerão um controlo pragmático ou ilocutório sobre certos aspectos da organização textual, e como *conteúdo temático* ou *referente,* pelo que influenciarão os aspectos locutórios ou declarativos da estruturação discursiva. Por outro lado, a partir dos valores dos parâmetros sociais e dos objectivos selecciona-se estrategicamente o género de texto a partir do intertexto disponível – conjunto de géneros de textos elaborados pelas formações sócio-históricas (Bronckart, 1996).

As operações de textualização

Este nível da produção linguística apresenta a complexidade da actividade verbal, através da «/.../ *intrication subtile des aspects de chaîne et de trame dans la mise en relation permanente des unités avec le contexte énonciatif (acte de production) aussi bien que communicatif (interaction sociale).*» (Bronckart et al., 1985, p. 54). Trata-se, então, de operações que se efectuam em função de constrangimentos definidos nos outros níveis e que se traduzem mais ou menos directamente em unidades linguísticas.

Estas operações relacionam-se com a organização sequencial efectiva das unidades verbais – linearização do discurso – e têm por objectivos (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985):

– realizar, na linearidade inerente à produção verbal, a planificação textual, integrando nela as estruturas proposicionais de forma a, por um lado, criar séries isotópicas para

estabelecer a coerência temática e, por outro, explicitar as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais;

– conservar e guiar a atenção do destinatário, de acordo com o objectivo da actividade linguística e com o quadro enunciativo escolhido.

A textualização gere, ao nível local, a cadeia textual e as suas relações com o co(n)texto através de três tipos de operações.

As operações de conexão

Têm por finalidade produzir uma estrutura de texto harmoniosa, encaixando os elementos organizadores provenientes das estruturas proposicionais nos elementos organizadores das estruturas inter-proposicionais, e integrando estes últimos numa estrutura global planificada. Efectuam-se pelo recurso a morfemas textuais (elementos de coordenação, subordinação e advérbios) e morfemas predicativos.

Os mecanismos de conexão são aplicáveis ao plano do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases (macroproposições) de uma sequência e às articulações entre frases. Ou seja: têm uma actualização aos níveis micro-, meso- e macroestruturais.

As operações de coesão

Trata-se de mecanismos que visam facilitar a organização do conteúdo numa sequência, assegurando a unidade textual pela manutenção do percurso temático, pela substituição dos argumentos e pela permuta dos predicados – mecanismos de continuidade/progressão textuais. Estão em causa aspectos como: primeiro plano/segundo planos; tempos verbais; retomas; progressão/continuidade.

As operações de modalização

São mecanismos que concorrem muito tenuemente para o processo efectivo de textualização, na medida em que são percorridas por dimensões que remetem claramente para parâmetros gerais da actividade verbal, nomeadamente parâmetros da interacção social. Reenviam, portanto, para o controlo que o enunciador e o destinatário mantêm em relação à própria actividade discursiva.

Assim sendo, estas operações facultam a elaboração da coerência pragmática do texto, auxiliam à clarificação das responsabilidades enunciativas, deixam transparecer as diversas avaliações, julgamentos, opiniões, ... formulados em relação a certos aspectos do conteúdo temático, procuram nortear a interpretação do texto pelos destinatários.

Os mecanismos que as materializam são de natureza configuracional e não sequencial e são actualizados por unidades linguísticas de níveis diversos, nomeadamente, tempos do verbo (o condicional, por exemplo), auxiliares de modalização (os verbos *poder, dever*,...), advérbios, frases impessoais e adjectivos.

Os indícios de todas estas operações emergem nas unidades linguísticas de superfície e foi através de unidades linguísticas de carácter temporal – formas verbais – que desenvolvemos o nosso estudo empírico na **Parte II** deste volume da dissertação.

Concluindo, pelo que ficou dito, podemos confirmar que o *saber escrever* é um saber cognitivo e linguístico de grande complexidade, uma megacompetência que abarca uma grande quantidade de saberes e saberes-fazer.

O processo de escrita engloba, efectivamente, «*/.../ une analyse linguistique à des degrés divers de conscience.*» (Hagège, 1985, pp. 78, 79), pois encerra uma base conceptual, uma base textual e uma base discursiva. Estas três dimensões pressupõem uma aprendizagem em dois sentidos: estruturação de conhecimentos conceptuais, textuais e discursivos e aplicação dos mesmos. Só uma abordagem deste tipo licenciará a «*/.../ desocultação perante o aluno dos processos de construção e estruturação dos textos /.../*» (Pereira, 2000, p. 366), permitindo-lhe aceder a subcompetências que lhe são inerentes e que estão relacionadas com capacidades de planificação e de distanciação face ao produto de escrita.

O escrevente deve ter uma representação precisa e consciente, no momento de escrita, dos parâmetros da situação a respeitar e dos modelos discursivos a utilizar, para elaborar um rascunho mental e, a partir dos procedimentos de estruturação e textualização, a activar. Trata-se do controlo global da actividade verbal escrita, enquanto «*/.../ flexible mechanism which at the same time constructs semantic representations, lexical expressions, and their syntactic /.../ structures /.../.*» (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 264).

Por estas razões, a escrita parece alcançar um nível de codificação mais elevado do que a oralidade e instituir uma representação mais divergente das categorias da experiência quotidiana. O uso adequado do complexo de signos para efectuar esta representação não é adquirido de forma mecânica e externa, é antes o culminar de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas que passam por tomar a própria actividade verbal e o seu produto como objectos (produtos) e não só como processos – actividade controlada. Há uma progressiva assimilação e competencialização das especificidades enunciativo-pragmáticas, funcionais e formais da escrita, em complementaridade às do oral.

Estas conclusões são confirmadas pelo estudo de Luís Filipe Barbeiro (1999) acerca da competência metalinguística inerente à concepção da escrita. Segundo o autor, podemos afirmar que a linguagem escrita exige um grau de empenho cognitivo mais elevado do que a linguagem oral por parte do sujeito. Perante a complexidade do processamento (comunicativo, linguístico e cognitivo) da escrita, o sujeito tem de fazer uso não só de capacidades linguísticas, mas também metalinguísticas.

A *consciência linguística* constitui um conhecimento implícito, não reflectido, das propriedades estruturais e funcionais da linguagem; é activada instintivamente através de operações linguísticas voluntárias; envolve um reconhecimento intuitivo das formas e padrões linguísticos e a percepção não reflectida das funções da linguagem. Por outro lado, a *consciência metalinguística,* enquanto nível mais elaborado de construção cognitiva, consubstancia-se num saber abstracto, explícito, dessas mesmas propriedades; é activada pelo conhecimento explícito das operações linguísticas; pressupõe o controlo deliberado e o reconhecimento reflectido e fundado no raciocínio em relação às formas e padrões da língua (Barbeiro, 1999; Martlew, 1983).

A consciência metalinguística é, em suma, um controlo deliberado, inevitavelmente activado, aquando a uma tomada de decisão, e consequente operação, no âmbito do processo de escrita – conhecimento reflectido, por oposição à consciência linguística que parece ser suficiente (na articulação com outros conhecimentos) para activar os mecanismos da oralidade – conhecimento prático.

A descoberta e consciencialização, pela reflexão, pessoal e interpessoal, desta complexidade do processo de escrita – construção de um metaconhecimento acerca de um objecto formal – envolve um percurso paulatino e só exequível em contexto

educativo: «/.../ *para aprender a escrever é preciso escrever e reflectir sobre o quê, o como e o porquê da escrita* /.../.» (Figueiredo, 1994, p. 170).

No estudo empírico da segunda parte deste volume, confirmaremos que alunos de níveis de ensino-aprendizagem distintos apresentam performances distintas na organização temporal dos seus textos escritos. Por exemplo, parece que a média verbal dos três tempos nucleares do modo Indicativo (Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito Simples), nos 7.º e 9.º anos, na modalidade escrita é mais divergente do que na oralidade.

É urgente, portanto, que os utilizadores da linguagem escrita se apercebam desde cedo de que ela configura aspectos funcionais que advêm do uso social da linguagem e que envolvem uma competência para a descontextualizar e recontextualizar no seu projecto linguístico-verbal imediato, estabelecendo simultaneamente relações signo-objecto (processo de descontextualização) e signo-signo (processo de co(n)-textualização).

Para tal, devem passar por um processo de transição gradual de enunciados sobremaneira compactos do discurso falado para enunciados extremamente detalhados do discurso escrito, cuja estruturação da rede de sentidos é deliberada e conscientemente elaborada. Como refere J. A. Carvalho (1998), a autonomização de algumas dimensões do processo de escrita que permitem a adequação do texto à situação de comunicação exigem um trabalho prévio com os aprendentes para evitar bloqueamentos dos mecanismos de processamento da informação.

Partindo destes pressupostos, o nosso programa de investigação orientar-se-á no sentido de averiguar, no contexto presente do ensino-aprendizagem da língua materna no terceiro ciclo do ensino básico, quais as operações indispensáveis à consecução de determinadas acções linguístico-cognitivas (nomeadamente operações de coesão textual), quais as operações efectivamente activadas pelos alunos e quais os argumentos que sustentam as inadequações textuais cometidas pelos mesmos ou a discrepância de performances, a fim de se melhorarem as estratégias pedagógico-didácticas.

No próximo capítulo, procuraremos abordar, do ponto de vista teórico, um aspecto do funcionamento textual – o tempo verbal – de forma a podermos, na parte prática, estudar as suas diferenças de conceptualização, sistematização e uso nos modos oral e escrito, em duas tipologias textuais: a narrativa e a narrativa conversacional/interactiva.

CAPÍTULO IV: A organização temporal – um mecanismo de coesão textual

> *«L'instant de parole est point de départ, sans cesse réitéré. Par lui, l'inclusion de l'homme dans le monde se retourne en inclusion du monde dans l'homme: le temps humain trouve son fondement dans cet instant qui le structure, il est en effet — cet instant — non pas arrêt de fluence, mais organisation dynamique qui permet de la structurer.»*
>
> J. Bres (1994, p. 123)

> *«Qualquer sequência textual só é coesa e coerente se a sequencialização dos enunciados satisfizer as condições conceptuais sobre a localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características das situações no mundo relativamente ao qual deve ser interpretada a referida sequência textual.»*
>
> I. Duarte (2003, p.109)

0. Considerações prévias

Certas categorias gramaticais – indiciadoras da adequação das estruturas formais das línguas naturais aos seus usos – estão idiossincraticamente orientadas para atingir finalidades enunciativas básicas. O estudo do funcionamento dessas categorias a nível textual/discursivo é um método básico de aproximação aos textos/discursos (orais e escritos) por parte de linguistas e professores.

A organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados num texto/discurso contribui para a construção da coesão verbal. Tais processos são fundamentalmente actualizados pelos tempos verbais de forma interactuante com outras unidades de valor temporal (advérbios e organizadores textuais).

Há factores susceptíveis de orientar o uso dessas marcas temporais num texto, nomeadamente, o tipo de discurso produzido (Benveniste, s.d., 1974a, 1974b; Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985; Simonin-Grumbach, 1975, 1977; Vet, 1980; Weinrich, 1973), a macroestrutura textual, sobretudo nas narrativas (Labov & Waletzky, 1967), os mecanismos de coesão (primeiro/segundo planos de Weinrich) e os mecanismos de modalização.

Num artigo de 1989, J.-P. Bronckart afirma que a actualização dessas marcas depende das três modalidades de operações cognitivo-verbais activadas no processo de produção linguística: **contextualização/referenciação**, **gestão/estruturação** e **textualização**.

Ao nível das operações de **contextualização/referenciação** processa-se a articulação entre noções e relações, fazendo-se a escolha do verbo no quadro da língua natural em uso. Por outro lado, determinam-se as escolhas temporais.

No âmbito das operações de **gestão/estruturação**, a escolha de um tipo discursivo e a fase da sequência textual determinam a alternância das marcas verbais e o sistema de temporalidade interno do texto que emergirá no processo de textualização.

Finalmente, no eixo das operações de **textualização** – nível em que se constrói efectivamente a coesão verbal – os mecanismos de coesão permitem distinguir dois planos de construção textual: o primeiro e o segundo, facto que envolve opções no sistema temporal, como veremos.

Assim, neste capítulo deter-nos-emos a reflectir acerca do modo de revelação e de funcionamento do tempo verbal *na* e *pela* linguagem, por duas razões distintas. Por um lado, a presente dissertação pretende dar conta do funcionamento dos **tempos do verbo**, enquanto mecanismo de coesão textual, dependente do tipo discursivo em que surge – narrativa (N) ou narrativa conversacional/interactiva (NC/I) – e da modalidade em que emerge – oral ou escrita; por outro lado, pretende analisar as etapas do desenvolvimento no emprego dos mesmos pelos alunos que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico (particularmente os 7.º e 9.º anos), posto que o domínio da categoria verbal constitui uma área difícil da competência textual – os alunos têm dificuldades em manter o mesmo subsistema temporal ao longo do texto (Dolz, 1989).

O estudo da temporalidade verbal em fase escolar pode ser proficuo: a inserção do estudo dos tempos verbais no âmbito da linguística textual permitirá analisar aprofundadamente o papel dos mesmos na coesão textual[1] em momentos distintos do desenvolvimento cognitivo-linguístico. Por outro lado, é um importante ponto de partida para a elaboração de orientações pedagógico-didácticas no âmbito do ensino-

[1] Porque há uma estreita relação entre o uso dos conectores e dos tempos verbais e a estruturação do texto, poder-se-ia fazer uma abordagem complementar destes elementos. Os tempos verbais são considerados traços privilegiados de certas operações verbais de que depende a estruturação/gestão textual. Por sua vez, os organizadores textuais denunciam operações de planificação do texto: operações de conexão e de segmentação (Fayol, 1987).

aprendizagem da construção/recepção textual. Além disso, a abordagem desta categoria é nuclear para a conceptualização de uma tipologia dos discursos e, por conseguinte, para o aperfeiçoamento dos desempenhos linguístico-comunicativos dos usuários da língua, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita.

Portanto, neste capítulo, distinguir-se-á, primeiramente, tempo (físico e cronológico) de tempo verbal/linguístico (Benveniste, s.d., 1974a, 1974b; Sousa, 2000). De seguida, apresentar-se-ão algumas perspectivas teóricas acerca desta categoria gramatical que influenciaram a teoria linguística do século passado: Benveniste (s.d., 1974a, 1974b), Weinrich (1973), Simonin-Grumbach (1975, 1977) e F. I. Fonseca (1992) (no caso do português). Este percurso culminará com a exploração de um estudo de J.-M. Adam, G. Lugrin e F. Revaz (1998) que sugere uma possível articulação entre os modos de enunciação discursiva e as tipologias discursivas de J.-P. Bronckart. Esta abordagem auxiliar-nos-á na fundamentação de determinadas conclusões apresentadas na **Parte II**.

Para melhor explicitarmos algumas conclusões que apresentaremos adiante, deter-nos-emos por fim a discutir algumas perspectivas teóricas acerca do Presente Histórico/de Narração (Imbs, 1968; Martin, 1971; Tavares, 2001; Veiga, 1977).

1. Tempo e tempo linguístico

O que designamos por tempo numa língua natural não coincide objectivamente com o Tempo (dos acontecimentos) no plano existencial – tempo físico e tempo cronológico. A interpretação do tempo linguístico como reflexo do tempo físico é inviável.

Nenhum tempo verbal localiza um evento no tempo cronológico, ele orienta de acordo com três eixos: anterioridade, simultaneidade/concomitância (parcial ou total) e posterioridade, em relação a um ponto de referência. A temporalidade linguística tem, portanto, um carácter orientador: «/.../ *las significaciones lingüísticamente temporales no* sitúan *cronológicamente el hecho referido, sino que lo* orientan *desde algún punto de referencia.*» (Veiga, 1987, p. 173).

Há aspectos que licenciam a distinção entre tempo físico e tempo linguístico.

Em primeiro lugar, enquanto o tempo físico é unilinear, portanto dimensível, e alude aos acontecimentos do mundo extralinguístico, o tempo linguístico é ramificado, portanto não mensurável, e configura-se através de um sistema de relações temporais

representáveis por meio de formas linguísticas (tempos verbais, adverbiais temporais, ...). Isto é, o primeiro assume-se como fenómeno extralinguístico cujas constituição e representação são denunciadas pelo segundo, sendo que este se materializa no tempo dos verbos, isto é, no conjunto de formas linguísticas cuja função é estabelecida especialmente para cada língua.

Em segundo lugar, a temporalidade linguística é uma categoria conceptualizada pelas línguas naturais por meio de duas dimensões: tempo enquanto localização temporal, ou seja, *tempo externo* que situa um estado ou um evento num eixo temporal; tempo enquanto aspecto, ou seja, *tempo interno* que se configura no aspecto lexical (*aktionsart*) e no aspecto composicional – resultado da interacção de certos elementos que transformam o perfil básico de uma predicação, conferindo-lhe propriedades aspectuais (Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha & Matos, 2001). Nestes termos, o tempo linguístico assume uma *dimensão composicional discursiva,* pois não é uma propriedade imputável à semântica de somente uma unidade linguística, configura-se antes pela combinatória de várias unidades (tempo gramatical do verbo, advérbios de tempo, ...) representadas ao nível da frase ou do texto – amplitude transfrásica do tempo linguístico[2].

Em terceiro lugar, a especificidade do tempo na linguagem relaciona-se com a sua origem. A sua ligação genética à actividade linguística denota uma organização em função do instante da palavra. O tempo linguístico é fundado enunciativamente pelo AGORA de um EU-TU – realidade intersubjectiva. Logo, o elemento criador do tempo linguístico é a instância enunciativa: «/.../ *il est organiquement lié à l'exercice de la parole, qu'il se définit et s'ordonne comme fonction du discours.*» (Benveniste, 1974b, p. 73).

Concluindo, o tempo físico é ininterrupto, compassado, ilimitado, linear, fraccionável, enquanto o tempo construído *na* e *pela* língua no momento da enunciação, não funciona em sentido «/.../ *topológico, não* [é] *métrico. Não mede intervalos, mas situa situações segundo três ordens de relações: anterioridade, simultaneidade* e

[2] O tempo linguístico pode exprimir o instante ou a frequência de uma acção (quando?) e/ou a sua durabilidade (quanto tempo?) através de complementos circunstanciais representados por um grupo nominal, pronome ou grupo pronominal, advérbio ou locução adverbial, por um lado, ou por uma oração subordinada (conjuntiva temporal, infinitiva, gerundiva, participial), por outro (Figueiredo & Figueiredo, 2003).

posterioridade.» (Sousa, O., 2000, p. 31). A sua concepção é, portanto, tricotómica, pois este tipo de tempo pressupõe que o sujeito produtor seja capaz de articular uma situação origem (momento de produção), ou outro localizador por ele construído (momento psicológico de referência), com os acontecimentos linguísticos (momento do processo). Por conseguinte, a organização e ordenação dos acontecimentos linguisticamente é de natureza distinta da do eixo temporal existencial.

2. A deixis temporal: relação entre tempo linguístico e instância de enunciação

O sujeito falante/escrevente está no centro da expressão do tempo linguístico: «nynégocentrisme *naturel du langage*» (Pinchon, 1974, p. 43). Tudo se constitui em função do locutor: ora directamente relacionado com ele e com o seu presente (*ego hic et nunc*), ora indirectamente relacionado com ele e em relação a um momento anterior ou posterior ao seu presente. Há vários procedimentos sintácticos e lexicais que permitem exprimir os dois planos, autorizando mesmo a configuração de dois subsistemas temporais, divergentes mas complementares, em que se organizam os tempos de um verbo.

A deixis[3] denuncia a forma como está inscrita na língua a indissociabilidade entre linguagem, contexto e sujeito. Este mecanismo licencia um processo de mostração e/ou referenciação de carácter verbal que se caracteriza pela capacidade de localização de um objecto no interior de um campo mostrativo – situacional, textual ou imaginário – que se configura em torno de uma *origem* instituída pelo sujeito produtor e pelas suas coordenadas espácio-temporais (Fonseca, F. I., 1996).

O uso da deixis temporal (tal como o dos outros tipos) denuncia a competência linguística-comunicativa do falante/escrevente, pois denota as operações de **contextualização/referenciação** que exigem o respeito pelas condições de enunciação.

[3] De acordo com a componente do contexto que é activada semanticamente pela utilização dos deícticos, distinguem-se basicamente quatro tipos de deixis (Fonseca, F. I., 1996). *Deixis pessoal* (EU/TU), forma primária/básica da deixis, pois é inerente a todas as outras formas. É conformada pelos pronomes pessoais, possessivos, pela flexão verbal e pelos vocativos. *Deixis espacial* (AQUI) que é activada por pronomes e determinantes demonstrativos, por advérbios de lugar e por lexemas, como verbos de movimento (sema de direcção). *Deixis temporal* (AGORA): o tempo (presente, passado, futuro) é uma noção relativa ao momento de enunciação. Os tempos verbais têm uma função deíctica que se realiza com referência ao AGORA enunciativo ou têm função de deixis temporal transposta (referência a um marco temporal alternativo). *Deixis circunstancial, nocional ou modal (*ASSIM) remete para outros elementos do contexto.

Por outro lado, o seu uso acusa a capacidade que o sujeito produtor tem para construir a coesão verbal ao nível das operações cognitivo-linguísticas de **gestão/estruturação**.

O sentido dos tempos verbais é de natureza deíctica: exprimem uma relação directa ou indirecta com o momento da fala (Vet, 1981). Portanto, o tempo linguístico emerge, ora directamente ancorado na situação de enunciação (AGORA), ora por transposição referencial (não-AGORA). É pela capacidade de **transposição fictiva** das coordenadas enunciativas (Fonseca, F. I., 1992) que se concebem outros localizadores que denunciam a complexidade do tempo linguístico.

Assim, institui-se, pelo uso verbal, uma intrincada rede de relações temporais: dá-se a ramificação e multiplicação das relações temporais (anterioridade, simultaneidade, posterioridade), pois, por um mecanismo de transferência, constituem-se marcos de referência secundários, a partir de T0 (momento da enunciação). Por um lado, pode criar-se um **localizador translato** (T0'), no sentido estrito, ligado à situação de enunciação, embora por uma relação mediata (anáfora). Por outro lado, por meio de um mecanismo de ruptura constrói-se o **localizador fictício** (T01) a partir do qual se constroem localizações fictícias em que os acontecimentos são concebidos por uma relação mimética em conformidade com momento da enunciação (deixis fictiva). Estas situações serão exemplificadas, na **Parte II**, a partir de relatos de experiência pessoal e de contos.

Sintetizando, as condições de emprego dos morfemas temporais dependem das circunstâncias concretas de interacção, por isso trata-se de um item gramatical muito pertinente para o estudo do funcionamento de diferentes tipos de discursos.

2.1. A deixis temporal e os modos enunciativos

Desde a segunda metade do século XX, começaram a surgir perspectivas teóricas que, alicerçadas no fenómeno da enunciação, procuraram descrever e explicar os mecanismos de inscrição do tempo *na* e *pela* linguagem. Trataremos, com mais detalhe, as de Émile Benveniste, Harald Weinrich, J. Simonin-Grumbach e F. I. Fonseca.

2.1.1. A perspectiva de Benveniste: história *vs.* discurso

A teoria de Émile Benveniste (s.d.) assenta no princípio de que existem nas línguas naturais classes de elementos (pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas, tempos verbais, advérbios deícticos) que não têm valor referencial, pois remetem exclusivamente para a instância de enunciação que os produz. A partir desta conclusão, relaciona, de forma inovadora nos estudos linguísticos, o enunciado com o processo de enunciação[4], considerando que o tempo linguístico tem o seu centro gerador e axial *no presente do instante em que se fala*, ou seja, no acto de elocução[5]. A língua é, portanto, entendida como o produto do desempenho humano – «*humanização da Linguística*» (Fonseca, F. I., 1992, p. 34).

Benveniste considera que o tempo linguístico, tal como outros componentes da língua, é criado pela situação discursiva. A temporalidade verbal é, segundo ele, deíctica, pois os elementos linguísticos que a revelam remetem para a enunciação, isto é, o seu valor semântico depende da relação de tempo que eles manifestam com o momento em que se actualiza a língua. Portanto, a categoria de tempo é engendrada *na* e *pela* enunciação: «/.../ *de l'énonciation procède l'instauration de la catégorie du présent, et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps. Le présent est proprement la source du temps.*» (Benveniste, 1974a, p. 83).

Este linguista constata ainda que há relações temporais recorrentes que permitem agrupar em dois núcleos as diversas formas temporais do sistema verbal de uma língua. Assim, no francês, há dois *sistemas*, distintos pelos quais se distribuem os tempos de um verbo e através dos quais se configuram dois planos de enunciação: o plano da ***História*** e o plano do ***Discurso***. Trata-se de duas modalidades básicas de uso da língua que envolvem a activação de categorias linguísticas diferenciadas, pois «/.../ *la relation du*

[4] Entenda-se por *enunciação* a activação e actualização da língua por meio de um acto individual de utilização – discurso: «/.../ *l'acte même de produire un énoncé* /.../» (Benveniste, 1974a, p. 80). Este mecanismo pressupõe, portanto, um acto enunciativo, uma situação contextual na qual decorre e instrumentos para a sua consecução.

[5] Posteriormente, como veremos, vários linguistas considerarão extremamente limitador identificar o ponto central da referência com o instante presente ou com o momento da fala – a coincidência entre origem temporal e acto de fala não é forçosa.

locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation.» (Benveniste, 1974a, p. 80).

O primeiro subsistema está, parafraseando Benveniste, reservado à língua escrita, caracteriza-se pela apresentação de acontecimentos passados (exclusivamente), sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa. A nível formal, neste plano não há elementos linguísticos denunciadores do «eu», pois o escrevente não utiliza o aparelho formal do discurso (*ego, hic et nunc*), mas formas de terceira pessoa. Por outro lado, no francês, activam-se, tendencialmente, o aoristo (Pretérito Perfeito Simples, no português), o Imperfeito, o Mais-que-perfeito e o Prospectivo na terceira pessoa. Excluindo-se, portanto, o Presente, o Futuro e o Pretérito Perfeito Composto. A este nível o que caracteriza o modo de «narrar» distanciado é que se age como se não houvesse qualquer relação com a actualidade.

O plano do ***Discurso***, usado nos textos escritos e orais, pressupõe um acto enunciativo com um locutor e um receptor e é actualizado «/.../ *em todos os géneros em que alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza o que diz na categoria da pessoa.*» (Benveniste, s.d., p. 34). Formalmente, actualizam-se espontaneamente todas as formas pessoais do verbo (eu, tu, ele) e todos os tempos[6] nomeadamente, o Presente, o Futuro, o Pretérito Mais-que-perfeito, o Pretérito Imperfeito e o Passé Composé. No português, os valores do Passe Composé são assumidos pelo Pretérito Perfeito Simples que é comum ao plano da ***História***.

Esta perspectiva teórica faz depender a inscrição de um texto num determinado plano de enunciação da ocorrência de elementos deícticos – ***Discurso***, ou da ausência desses mesmos elementos – ***História***. Trata-se de uma opção epistemológica que desencadeou críticas e posteriores reformulações no âmbito da ciência linguística, nomeadamente as de H. Weinrich (1973) e as de J. Simonin-Grumbach (1975, 1977).

De seguida, daremos conta destas duas contribuições, que nos permitirão aprofundar a perspectiva de Benveniste.

[6] Excepto o aoristo (Passé Simple) no francês, que é substituído pelo Passé Composé.

2.1.2. A perspectiva de Weinrich: mundo comentado *vs.* mundo narrado

Partindo do estudo das regularidades de distribuição dos tempos verbais no texto, Harald Weinrich concebeu uma teoria do tempo que, sem deixar de ponderar a dimensão *História/Discurso* da teoria de Benveniste, assenta em mais duas dimensões consideradas, pelo linguista, necessárias à análise do sistema temporal de uma língua e à sua organização em dois grupos distintos.

Considerando a mesma hipótese do linguista francês, segundo a qual os tempos de uma língua se repartem em dois grupos, Weinrich postula que a sua distinção assenta em três eixos: a ***atitude de locução*** que veiculam, a ***perspectiva de locução*** que activam e o ***relevo*** que atribuem aos eventos (primeiro ou segundo plano).

A atitude de locução: narração e comentário

Segundo o estudo em análise, os morfemas de tempo têm um efeito que se estende ao longo do texto. Há uma obstinação destes elementos que contribui para a manutenção da informação. Eles podem agrupar-se em dois núcleos – os tempos do ***comentário*** ou os tempos da ***narração*** – pois não estão distribuídos de forma aleatória.

Noutros termos. Weinrich parte da constatação de que os tempos não são distribuídos fortuitamente no sistema linguístico, há um princípio de dominância do subsistema do Presente ou do subsistema do Pretérito Perfeito Simples[7].

Ao contrário de Benveniste, que colocava a tónica na relação entre acontecimentos apresentados e presente da enunciação para determinar o modo enunciativo, ou seja, que fazia depender a inscrição de um texto num modo enunciativo da presença/ausência no próprio texto da referência ao enunciador, Weinrich aventa que a escolha do modo enunciativo não depende do estatuto do locutor nos dois tipos de texto, que se mantém, reside antes na *atitude de locução* do agente produtor – efeito que pretende produzir na recepção da mensagem que advém da relação psicológica que estabelece com a mesma.

Segundo o autor, a reincidência dos morfemas de tempo permite (e é suficiente para) distinguir os planos do ***comentário*** e da ***narração***, reservando ao locutor o papel de

[7] No francês (como no português) parece que os tempos da narrativa são mais abundantes do que os do comentário, pois a presentificação do mundo narrado impõe mais detalhes. No mundo comentado há uma proximidade ao quotidiano, que permite dispor, na própria situação, de componentes variados que conduzem a interpretação e dispensam a recorrência a mais mecanismos linguísticos (Weinrich, 1973).

influenciador do receptor, pois aquele deve preparar a recepção que pretende para a sua enunciação por parte deste: «/.../ *en employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante [Gespenntheit]. Par les temps du récit, au contraire, je l'avertis qu'une autre écoute, plus détachée [Entspennheit], est possible.*» (Weinrich, 1973, p. 30).

Portanto, enquanto o discurso narrativo envolve uma distensão, o discurso comentativo cria uma tensão. Todavia, «/.../ *si le narrateur confère de la tension à son récit, c'est par compensation. Grâce à un sujet propre à impressionner, mais aussi en disposant des signaux stylistiques de manière à provoquer la tension, il 'captive' son lecteur, il l'oblige à une attitude réceptive qui contrebalance en partie la détente de l'attitude initiale.*» (*idem, ibidem*, p. 35).

Julgamos poder efectuar aqui um comentário a esta concepção teórica. Weinrich faz uma aproximação do ***mundo comentado*** à tensão e, por conseguinte, ao distanciamento enunciativo. Contrariamente, autoriza uma vinculação do ***mundo narrado*** à distensão e, por conseguinte, à espontaneidade discursiva. Talvez esta perspectiva não tenha grandes fundamentos epistemológicos, uma vez que parece não haver uma justificação linguística, nem sequer psicológica, para estas afirmações. Portanto, vinculamos a nossa opinião à de Simonin-Grumbach (1977, p. 78) «/.../ *cette opposition /.../ me paraît très psychologisante, et aussi indémontrable qu'infalsifiable. Il n'est pas évident que l'on est toujours plus engagé, plus tendu, lorsqu'on commente que lorsqu'on raconte /.../.*».

No fundo, nesta teoria, os morfemas verbais não patenteiam qualquer valor temporal, manifestam exclusivamente a atitude (afastamento ou proximidade) que adopta o locutor face ao objecto do seu discurso, mesmo porque, segundo reitera o autor, no modo de enunciação narrativo (fictivo), os acontecimentos não podem ser verdadeiros, logo não são passado (porque só o verdadeiro pode ser passado).

A perspectiva de locução: retrospecção, grau zero e antecipação

Weinrich distingue tempo do texto de tempo da acção. Este, por oposição ao primeiro, afigura-se como o ponto ou o segmento do Tempo ao qual corresponde o conteúdo da comunicação. Ambos podem coincidir (discurso performativo) ou o segundo pode preceder muito o primeiro ou situar-se muito depois dele. É a própria

língua que exprime estes anisocronismos, pois o sistema dos tempos denuncia a coincidência ou discrepância entre os dois tipos de tempo.

Assim distingue-se o ponto zero, quando o locutor não quer despertar a atenção do destinatário quanto às relações de anterioridade/posterioridade da acção. A este nível não-marcado encontra-se o Presente (mundo comentado), o Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito Simples (mundo narrado). Os outros tempos convidam o interlocutor a conceder alguma atenção à relação entre tempo do texto e tempo de acção, pois uns marcam retrospecção (Pretérito Mais-que-perfeito e Condicional, como Futuro do passado) e outros antecipação (Futuro).

O relevo: o primeiro plano e o plano de fundo

Os tempos têm por vezes a função de dar relevo num texto, projectando para o primeiro plano certos conteúdos e remetendo outros para o plano de fundo.

A passagem de um tempo para outro, nos textos, obedece a uma orientação fundamental, não se faz desorganizadamente. As «/.../ *transitions sont soumises à des probabilités liées aux dimensions du système temporel* /.../.» (Weinrich, 1973, p. 110), nomeadamente à dimensão do relevo dos conteúdos. Contudo, nos textos, os tempos encontram-se amalgamados, apesar de a proporção de amálgama diferir – raros são os textos onde um tempo domina decididamente sobre outro, segundo Weinrich.

Por exemplo, numa sequência discursiva narrativa, a distribuição dos tempos verbais depende das macroproposições dessa mesma sequência, como confirmaremos adiante com as composições dos nossos alunos. Na *orientação* (Pn1) de um conto, por exemplo, recorre-se sobretudo ao Pretérito Imperfeito (segundo plano), enquanto a *complicação* (Pn2) convoca mais o Pretérito Perfeito Simples (primeiro plano).

O relevo é a única e exclusiva função da oposição entre Imperfeito e Perfeito no mundo narrado, segundo o linguista. Por outro lado, o mundo comentado relaciona-se fundamentalmente com o primeiro plano.

Associado a este princípio, anda um princípio de dominância temporal: «/.../ *nombreuses sont ces constellations temporelles, véritables nuages où se condensent en un voisinage immédiat les formes d'un même temps*.» (Weinrich, 1973, p. 20). Os aglomerados de tempos não são oscilantes, nem submetidos a variações anárquicas: a dominância de um grupo temporal ou de outro impõe-se. A teoria dos tempos descreve-

os, não um a um, mas agrupados de acordo com diferentes eixos que cumprem determinadas funções, como vimos.

2.1.3. A perspectiva de Simonin-Grumbach: história vs. discurso

Aprofundando as teorias abordadas nos pontos precedentes, a perspectiva de J. Simonin-Grumbach (1975) introduz o conceito de *relações temporais* – entre a situação de que falamos/escrevemos e o momento da enunciação – para determinar o modo enunciativo inerente a um determinado texto.

Esta linguista advoga que é impossível distinguir um plano de enunciação de outro, exclusivamente, pela presença ou ausência de deícticos à superfície textual, tal como postulava Benveniste. Segundo a autora, há elementos que reenviam para a situação de enunciação (extralinguística) ou para o próprio texto, condicionando a activação de um ou outro modo enunciativo. Assim, defende que o ***Discurso*** envolve uma ancoragem em relação à situação de enunciação (Sit $\mathcal{E}$) [8], e a ***História*** pressupõe uma ancoragem não efectuada em relação a Sit $\mathcal{E}$ mas em relação ao próprio texto – situação de enunciado (Sit E).

Partindo deste pressuposto teórico, a autora conclui que em francês existem quatro subsistemas de marcas temporais: dois que emergem do eixo ***Discurso*** (o diálogo e o discurso teórico) e dois que emanam do eixo ***História*** (narrativa conversacional e narrativa)[9].

No plano da enunciação discursiva, a linguista diferencia dois níveis: o primeiro seria actualizado pelos textos orais, que estão, directamente, ancorados na Sit $\mathcal{E}$ implícita; o segundo seria activado no âmbito dos textos escritos, também ancorados na Sit $\mathcal{E}$, mas nos quais há verbalização de uma parte da Sit $\mathcal{E}$ (sob forma de Sit E).

No plano da enunciação narrativa, Sit $\mathcal{E}$ e Sit E não mantêm qualquer relação. Na ***História*** não há exactamente um passado em conexão com um Presente, definido como T = $\mathcal{T}$. Num texto onde não figura nenhuma forma de Presente com valor de T = $\mathcal{T}$ e

[8] Recorremos ao tipo de letra *Monotype Corsiva* em substituição dos símbolos 'bouclés' que Simonin-Grumbach (1975) utiliza, na sequência de Culioli.

[9] Podemos entrever aqui um dos eixos teóricos da investigação acerca do funcionamento dos discursos de J.-P. Bronckart que já abordámos no capítulo I desta parte da dissertação.

nenhuma forma de primeira e de segunda pessoas com valor de S = $\mathcal{S}$ ou S' = $\mathcal{S}'$, mas exclusivamente Pretéritos Perfeitos e Imperfeitos, estes não podem ser interpretados como passado, mas meramente como T*[10]: «/.../ *le seul temps* (time), *c'est le temps des événements énoncés.*» (Simonin-Grumbach, 1975, p. 93).

É, então, pela ausência de relação com a Sit $\mathcal{E}$, e consequentemente de traços de subjectividade, que definiremos este patamar discursivo, e não pela ausência de deícticos, enquanto elementos de superfície, já que estes podem ser indícios de operações de ancoragem diferentes (ancoragem a partir de Sit $\mathcal{E}$ ou ancoragem a partir de Sit E).

Os textos concebidos no plano enunciativo ***História*** manifestam uma certa objectividade (por oposição à subjectividade do ***Discurso***, devido à relação com o enunciador) assegurada pela ausência de marcas de ancoragem em relação à Sit $\mathcal{E}$ *(S)*. A aquisição da capacidade de ancorar a partir de Sit E*, ancoragem puramente textual, está ligada à capacidade de conceber uma ancoragem distinta da egocêntrica adquirida numa fase precoce da aprendizagem.

A divergência entre os tempos de suporte respectivos da ***História*** (Pretérito Perfeito Simples) e do ***Discurso*** (Presente) implica diferenças na forma como são marcadas as relações de disposição ou de tempo relativo, ou seja, as relações cronológicas entre os eventos enunciados. No ***Discurso***, o valor do Presente é referencial a $\mathcal{T}$ *(S)*, por isso marca-se o que é anterior ou posterior a $\mathcal{T}$ por oposições temporais ou por circunstanciais. Na ***História***, as relações de ordem podem não ser marcadas (nem por oposições de tempo nem por circunstanciais) já que o valor do tempo de base é referencial ao momento do próprio acontecimento.

A perspectiva de Simonin-Grumbach será ainda aprofundada pela que Bronckart et al. (1985) e Bronckart (1996) apresentarão, segundo a qual a abordagem do emprego dos tempos verbais não deve ser dicotómica (tendo em consideração o momento de produção e momento do processo, exclusivamente), mas tricotómica, pois todas as análises das relações temporais devem ter em conta três parâmetros: momento de

[10] O asterisco em Sit E*, T* e S* aponta para o modo enunciativo ***História***. «*Par opposition au discours, qui est caractérisé par les relations* Sit E = Sit $\mathcal{E}$ et Sit E ≠ Sit $\mathcal{E}$ (et T = $\mathcal{T}$, T≠ $\mathcal{T}$, S = $\mathcal{S}$, S = $\mathcal{S}'$, S ≠ ($\mathcal{S}$ et $\mathcal{S}'$), *l'histoire est caractérisée par l'absence de relation entre* Sit E et Sit $\mathcal{E}$. *On posera donc* Sit E* (e T*, S*).» (Simonin-Grumbach, 1975, p. 93).

produção verbal (mP), momento do acontecimento apresentado (mV), momento psicológico de referência construído pelo enunciador (mR)[11].

Podemos concluir com Bronckart (1996, p. 278): «/.../ *les temps des verbes du français* [e do português também] *se distribuent en* paradigmes *différents, qui sont en forte interaction avec les types de discours.*». Esta conclusão será retomada e corroborada adiante, através da exploração de um artigo de Adam, Lugrin e Revaz.

2.1.4. A perspectiva de F. I. Fonseca para o Português: mundo actual *vs.* mundo inactual

Baseando-se nas teorias acerca do tempo atrás exploradas, F.I. Fonseca (1985, 1992) desenvolve uma teorização acerca da deixis/anáfora temporal no Português.

Parafraseando esta linguista, é possível distinguir dois tipos de referência temporal: *a referência deíctica primária* (ou indicial), realizada por elementos linguísticos cuja descodificação pressupõe um marco situacional; e a *referência deíctica secundária* (ou anafórica), activada por elementos linguísticos cuja interpretação prevê um marco textual intermediário (uma data, uma expressão temporal, uma forma verbal com função deíctica primária). Assim sendo, «/.../ *les uns et les autres impliquent une référence aux coordonnées de l'énonciation,* directe *dans un cas et* indirecte, médiate, *dans l'autre.*» (Fonseca, F. I., 1985, p. 281).

Estes dois tipos de referência temporal dão origem a dois planos nos sistemas verbais neolatinos: *o subsistema actual* (Pretérito Perfeito, Presente, Futuro) e *o subsistema inactual* (Pretérito Mais-que-perfeito, Pretérito Imperfeito e Condicional). Os tempos do primeiro exigem o tempo de enunciação (T0) como marco, em relação ao qual assumem as três posições: *anterioridade, simultaneidade, posterioridade*. Os tempos do segundo subsistema ocupam simetricamente as mesmas posições, mas em relação a um marco textual, intermediário (fictício ou não) em relação a T0 (Fonseca, F. I., 1985) — tempos anafóricos e/ou fictivos (não directamente ancorados na situação de enunciação). Portanto: «/.../ *o homem pode, ao usar a linguagem e só porque a usa, desenraizar-se fictivamente da sua situação de enunciação, 'deslocando-se' a si próprio e ao seu interlocutor no tempo e no espaço.*» (Fonseca, F. I., 1992, p. 35).

[11] Estas considerações são elaboradas a partir da teoria de Reichenbach em *Analisys of Conversational Language* (1947).

Este ponto de partida teórico permitir-nos-á reflectir acerca da estrutura do sistema verbal e do funcionamento dos tempos do verbo como marcas de diferentes modos de enunciação no quadro da linguística do texto e das operações cognitivo-verbais inerentes ao processo de produção oral/escrita.

O argumento da deicticidade permite-nos (desde Benveniste) defender que existem dois modos de enunciação. No primeiro, o discurso afigura-se manifestamente ancorado no momento da enunciação instituindo um complemento verbal de uma situação concreta de interacção. Trata-se do plano do ***Discurso*** benvenistiano. No segundo, o discurso está indirectamente ancorado nesse momento e mostra-se como aparentemente autónomo em relação à situação em que emerge: «/.../ *le réseau référentiel se constitue à l'intérieur du discours lui-même qui crée, par des moyens linguistiques, ses propres points de repères.*» (Fonseca, F. I., 1985, p. 15). É o que já identificamos por plano da ***História.***

Este segundo modo de enunciação exige uma competência por parte do agente produtor para se desinscrever, *pela* linguagem, da situação concreta em que se encontra: «/.../ *a narração é, antes de mais, um texto temporal, isto é, uma forma discursiva que não só implica tempo mas também* o produz.» (Fonseca, F. I., 1992, p. 163).

O caso do português particulariza-se em relação ao francês porque o Pretérito Perfeito Simples assume uma função distinta em ambos os subsistemas. Este tempo verbal consubstancializa uma oposição entre referência externa ou deíctica e referência interna ou anafórica. A activação de um valor ou de outro depende do tipo de referência temporal que se realiza (de acordo com o momento de produção, o momento do processo, o momento psicológico de referência) e do co-texto (a co-ocorrência com outras unidades linguísticas).

O Pretérito Perfeito Simples assume um valor retrospectivo no subsistema deíctico, enquanto no subsistema anafórico activa a função de marco intermediário em relação a T0, ou seja, de antecedente temporal imprescindível à ocorrência de tempos deícticos secundários, isto é, à emergência da referência temporal anafórica/fictiva[12].

[12] A deixis temporal, segundo Bühler, pode ser realizada de acordo com três modalidades: a indicial (o contexto referencial é o do *agora* da enunciação), a anafórica e a fictiva (que criam um contexto referencial divergente do *agora* da enunciação). Portanto, «/.../ *atribuem-se três funções aos tempos verbais: uma indicial, que consiste em situar os processos relativamente ao marco de referência constituído pelo presente enunciativo; outra, anafórica, em que os processos são situados em relaçãoi a um marco de referência textual, e uma última, de transposição fictiva, cujo marco de referência é*

As funções deste tempo verbal no subsistema anafórico (deíctico secundário) podem ser substituídas pelo uso do Presente Histórico. Esta comutação é regida por finalidades textuais e discursivas que procuraremos explorar adiante e varia de acordo com o nível escolar dos utilizadores da língua e de acordo com os contextos de utilização (oralidade ou escrita), bem como com a tipologia discursiva, como confirmaremos adiante.

De seguida apresentamos a perspectiva de Adam, Lugrin e Revaz (1998) que vem completar a reflexão acerca dos planos enunciativos e tentar estabelecer uma relação com as tipologias discursivas.

2.1.5. A perspectiva de Adam, Lugrin e Revaz: a superação das dicotomias – quatro modos enunciativos

As perspectivas teóricas avançadas atrás acerca dos modos enunciativos são fundamentais para a compreensão do funcionamento dos discursos. Todavia, há reflexões teóricas posteriores que contribuíram para o seu aprofundamento.

Em 1998, surgiu um artigo colectivo na revista *Pratiques* n.º 100 que avançou com uma sugestão de superação das dicotomias enunciativas defendidas pelas teorias expostas nos pontos anteriores.

Baseando as suas reflexões nessas teorias e na teoria das tipologias discursivas de Bronckart et al. (1985) e Bronckart (1996), Adam, Lugrin e Revaz consideraram a existência de quatro modos enunciativos básicos, ao invés dos dois até então propostos (cf. «***história/discurso***» de Benveniste e Simonin-Grumbach, «***mundo narrado/mundo comentado***» de Weinrich, «***mundo inactual/mundo actual***» de Fonseca).

Adam, Lugrin e Revaz partiram do pressuposto, já enunciado por Benveniste (s.d., 1974a), de que existem dois modos distintos de narrar, duas formas diferentes de construir os mundos narrativos: «/.../ *l'une tendant vers une position qui se présente comme objective et l'autre vers une position de subjectivité déclarée.*» (Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 83). Constataram que a actividade narrativa permite construir dois mundos diegéticos distintos, de acordo com a relação de implicação/autonomia entre actividade discursiva em curso e situação material da interacção discursiva.

---

imaginário.» (Silva, 2003: 81). Há, portanto, duas referências temporais básicas: uma centrada no *agora* enunciativo, outra no *não-agora*.

Segundo Benveniste, o eixo ***História*** abrange uma forma de narrar no Passé Simple (PS) – narração histórica, enquanto um outro modo de narração é possível, em francês, com o Passé Composé (PC). Esta segunda possibilidade narrativa permite, segundo Adam, Lugrin e Revaz, a subdivisão do modo enunciativo ***Discurso*** em discurso narrativo, por um lado, e em discurso interactivo (discussão, conversa), por outro (cf. Quadro 4).

Quadro 4

OS TRÊS SUBSISTEMAS POSSÍVEIS DOS TEMPOS DO INDICATIVO DO FRANCÊS (reproduzido de Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 84)

Modos de narração (diegetização)		
Enunciação «histórica»		
Narração histórica (diegetização autónoma)	Narração de discurso (diegetização ligada)	Puro «discurso» Interacção directa
	Enunciação «do discurso»	

Partindo desta conclusão, estes investigadores propuseram o alargamento do par ***História/Discurso*** a quatro modos enunciativos básicos[13], constituídos por agrupamentos temporais essenciais, facto que faculta um paralelismo com as tipologias enunciativas de Bronckart: cada tipologia actualizará um subsistema enunciativo com tempos verbais preferenciais, como se constata pelo Quadro 5, assim como com pronomes pessoais e advérbios particulares.

Estabelece-se, então, uma relação entre deixis temporal e tipologia enunciativa[14]: a ocorrência de determinado tempo verbal e/ou a assumpção por este de determinado valor temporal/aspectual denunciam diferentes modos de enunciação, configuradores das variadas tipologias enunciativas. A existência de modos enunciativos associados às quatro tipologias enunciativas arquetípicas pode contribuir para considerarmos que além dos dois modos de enunciação básicos – ***História/Discurso*** – existem mais dois intermédios.

[13] Para um aprofundamento das características de cada um dos quatro modos enunciativos leia-se o artigo «Pour en finir avec le couple récit/discours» de J.-M. Adam, G. Lugrin e F. Revaz, na revista *Pratiques, 100*.

[14] Cf. Esquema com os quatro tipos discursivos de Bronckart – ponto 2.1., Capítulo I, Parte I.

Quadro 5

CONFIGURAÇÕES VERBAIS PREFERENCIAIS NOS MODOS ENUNCIATIVOS DE BASE EM FRANCÊS (reproduzido de Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 85)

Representação discursiva RD	**Posição do sujeito de enunciação**	
	'Prise en charge' dos enunciados Enunciação implicada	Sem 'prise en charge' dos enunciados Enunciação distanciada
RD conjunta aos parâmetros da situação de enunciação Mundo actualizado/ actualizável	PRESENTE enunciativo IMPERATIVO PERFORMATIVOS PC 1 FUTURO **<1>**	PRESENTE definição PRESENTE gnómico **<3>**
RD disjunta da situação de enunciação Diegetização	*PR e FUT* PC2 IMPERFEITO **<2>**	*NARRATIVOS* PS IMPERFEITO **<4>**

Os subsistemas <1> e <4> representam os dois eixos identificados por Benveniste, Simonin-Grumbach, Weinrich e Fonseca, com o devido distanciamento teórico, como sendo os modos enunciativos história/discurso, mundo comentado/mundo narrado, mundo actual/mundo inactual, enquanto os subsistemas <2> e <3> assumem uma posição de transição entre os dois pólos identificados.

O *corpus* que recolhemos para análise na **Parte II** abrange as tipologias **Narrativa** e **Narrativa Interactiva/Conversacional** que activam, respectivamente, os modos enunciativos <4> e <2>. Como tal, do ponto de vista da organização temporal, haverá diferenças entre os dois tipos discursivos[15].

Considerar-se-ão, em português, como tempos verbais nucleares do mundo narrativo <4> o PPS e o IMP. Neste modo de diegetização, a rede temporal constituída é

[15] Relativamente à abordagem dos tempos verbais, há considerações que passamos a registar: (i) no estudo não distinguimos as formas activas das formas passivas; (ii) não distinguimos as formas composta e simples do MQP do indicativo, pois a sua significação é a mesma; (iii) distinguimos as formas composta e simples do PP do indicativo, posto que veiculam informações temporais distintas; (iv) não consideramos os modos infinitivo pessoal, conjuntivo e imperativo; (vi) consideramos o Condicional como Futuro do passado; (v) não foram consideradas as formas verbais nominais dos verbos: infinitivo impessoal, particípio e gerúndio. Por outro lado, utilizamos as seguintes abreviaturas para designar os tempos verbais: PPS – Pretérito Perfeito Simples do Indicativo; PPC – Pretérito Perfeito Composto do Indicativo; PR – Presente do Indicativo; FUT – Futuro do Indicativo; CND – Condicional; MQP – Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo; IMP – Pretérito Imperfeito do Indicativo.

independente da actualidade do enunciador – é autónoma, está distanciada da situação de produção – o enunciado cria os seus próprios pontos de ancoragem. Activa-se, portanto, a deixis temporal fictiva e os tempos verbais assumem um valor deíctico secundário[16] – mundo irreal.

« ...***era*** *uma família pobre e* ***viviam*** *com muitas dificuldades / e, mas tudo na aldeia* ***decorria*** *normalmente quando certo dia na aldeia* ***surgiu*** *um surto de lepra...* » (NO, 7.º, n.º 7)

«*Cloud* ***dirigiu-se*** *à aldeia mais próxima e* ***contou*** *aos habitantes dessa aldeia o que se* ***tinha passado*** *e então o presidente dessa aldeia* ***decidiu*** *fazer uma reunião para todos ou guerreiros da aldeia.*» (NE, 7.º, n.º 7)

«...*um dia lá a empregada da casa* ***estava*** *a arrumar / o quarto do menino pobre, qu'****era*** *pobre e* ***encontrou*** *um medalhão / esse medalhão* ***tinha*** *a fotografia dos dois senhores ricos* ...» (NO, 9º, n.º 5)

«***Era*** *uma vez, em tempos longínquos que* ***havia*** *um reino que* ***era*** *reinado por um rei muito valente e muito bondoso. Mas* ***teve*** *que partir para a guerra, na qual* ***morrera***.» (NE, 9º, n.º 4)

Como estruturadores fundamentais do mundo narrativo interactivo/conversacional <2>, serão considerados, em português, igualmente, o PPS e o IMP[17]. Todavia, neste modo enunciativo, as formas verbais no PPS e IMP assumem um valor temporal de passado que é definido pela ancoragem enunciativa estabelecida a partir da situação de enunciação – deixis primária. O MQP também ocorre e tem um valor de anterioridade no passado em relação ao PPS.

«... ***foi*** *uma aventura com quatro colegas meus que* ***fomos*** ... *pesquisar e não* ***sabíamos*** *o caminho para esse sítio que nós* ***íamos era*** *o alto dacolá do coisa / eh...* » (NC/IO, 7.º, n.º 7)

«***Foi*** *no ano de 1995 que a minha mãe* ***viu*** *que eu já* ***tinha*** *idadinha para andar no infantário...*» (NC/IE, 7.º, n.º 8)

«...*a minha primeira vez* ***fui*** *p'a discoteca /* ***tinha*** *treze anos* ***era*** *a minha primeira vez não* ***sabia*** *o que* ***era*** *uma discoteca /* ***pedi*** *aos meus pais p'ra me deixarem ir / eles* ***deixaram-me*** */.../* ***conheci*** *muitos colegas* ***achei,*** *nunca* ***tinha conhecido*** *assim rapazes interessantes* ...» (NC/IO, 9.º, n.º17)

«***Foi*** *no dia 29 de Março,* ***encontrei*** *o amor da minha vida, nesse dia* ***estava*** *bom tempo, e eu como não* ***tinha*** *nada para fazer e* ***decidi*** *ir à missa.*» (NC/IE, 9.º, n.º 10)

O PPS e o IMP assumem-se como preferenciais em ambas as tipologias discursivas seleccionadas para o nosso estudo. A relação de implicação/autonomia entre os elementos da enunciação e as coordenadas da diegese, denunciadas pela presença/ausência de elementos deícticos primários (pronomes pessoais, advérbios, ...)

[16] Cf. Ponto 2.1.4. do presente capítulo.
[17] O PPS surge em ambos os modos enunciativos, pois não dispomos do Passé Simple e do Passé Composé com os mesmos valores que em francês.

e pelos referentes textuais, determinam o valor que cada um deles assume, como se confirma pelos exemplos transcritos.

As formas verbais de PPS e IMP assumem um valor plenamente temporal (de *anterioridade* em relação a T0) no modo enunciativo <2>, pois mantêm uma relação directa com T0; mas dificilmente adquirem uma significação temporal de passado, no modo enunciativo <4>, porque não estabelecem uma relação directa com T0 — deixis secundária, sem ligação à situação de enunciação (Fonseca, F. I., 1992).

Assim, esta coincidência temporal em ambos os modos enunciativos é aparente pois os referidos tempos verbais consubstancializam uma oposição entre referência externa ou deíctica e referência interna ou anafórica. A activação de um valor ou de outro depende do tipo de referência temporal que se realiza (de acordo com o momento de produção, o momento do processo, o momento psicológico de referência) e do co-texto (a co-ocorrência com outras unidades linguísticas).

Por isto, estes tempos verbais funcionam ora como marca de *passado* (modo enunciativo <2>) ora como marca da *ficção* (modo enunciativo <4>)[18] .

Assim, «*/.../ les mondes révolus peuvent être, d'une part, posés comme passés ou comme fictifs et ils peuvent, d'autre part, être présentés comme totalement coupés des paramètres de l'énonciation (diégétisation autonome sur le mode non actualisé <4>) ou comme liés (diégétisation liée sur le monde actualisé <2>).*» (Adam, Lugrin & Revaz, 1998, p. 90), o que se reflecte na organização temporal.

[18] Há critérios formais que permitem anular a ambiguidade da pertença do IMP, por exemplo, a um dos dois subsistemas temporais considerados inicialmente. Segundo Benveniste, há um IMP de «discurso», que surge acompanhado de marcas enunciativas como pronomes de primeira e segunda pessoas e pelos tempos verbais FUT e PR, e um IMP da «história» quando aquelas marcas enunciativas estão ausentes.

A mesma opinião é reiterada por Simonin-Grumbach: uma forma, como o IMP, pode adquirir valores distintos de acordo com o contexto em que figura: «*l'imp. n'est donc pas du registre du «discours», lorsqu'il est à la 1re ou à la 2re personne, et du registre de l'«histoire» lorsqu'il est à la 3re personne, mais il est de «discours» lorsqu'il figure dans un texte où apparaissent des formes de 1re et/ou de 2re personne, ainsi que des adverbes déictiques, et dont le temps de base est le présent, et il est d'«histoire» dans un contexte dont sont exclus le prs, les 1re et 2e personnes ainsi que les adverbes déictiques, et dont les temps de base sont le p.s. et l'imp..*» (Simonin-Grumbach, 1977, p. 79).

F. I. Fonseca também conclui que há uma «*/.../ iniludível significação temporal de passado que o «sentimento linguístico» do falante atribui ao IMP /.../.*» (Fonseca, F.I., 1992, p. 204). A assumpção deste valor de passado por parte do IMP (tempo *inactual*, deíctico secundário) só é aceitável porque, apesar de não ter como marco de referência a situação de enunciação (T0), mas um marco de referência distinto de T0, o valor de temporal de passado é actualizado porque o IMP surge na dependência de um marco de referência intermédio — uma data, uma expressão temporal ou um tempo deíctico primário que marca anterioridade em relação a T0, o PPS.

Por outro lado o PR e o FUT, ditos históricos/de narração, surgem na fronteira entre os subsistemas temporais <2> e <4> e o subsistema <1> – modo de interacção directa com ancoragem deíctica primária.

Esta plurifuncionalidade dos tempos verbais é facilmente justificada se considerarmos quatro modos enunciativos básicos: em cada um dos subsistemas enunciativos, os tempos verbais são seleccionados, assim como o valor funcional a adquirir, de acordo com a relação de *conjunção/disjunção* entre o conjunto de valores do acto de enunciação e o conteúdo temático e de acordo com a *implicação/autonomia* entre actividade discursiva em curso e situação material.

Na **Parte II**, pela análise de fenómenos de manutenção e alternância dos valores temporais e aspectuais veiculados pela categoria verbal num determinado texto, poderemos apurar de que forma o tempo verbal contribui para a coesão textual: primeiramente, certificando-nos se as formas verbais asseguram a progressão entre os diferentes modos enunciativos no interior do texto graças à alternância dos morfemas temporais; de seguida, confirmando se asseguram a conservação e a retoma do mesmo modo enunciativo graças aos fenómenos de recorrência.

Assim sendo: pela alternância de um tempo verbal modifica-se o ritmo da narração/exposição e permite-se passar de um modo enunciativo para outro; pela sua manutenção garante-se a consistência de uma sequência textual.

3. Do Presente do Indicativo ao Presente Histórico/de Narração

O estudo das formas verbais deve começar pela análise do Presente: «/.../ *toutes les autres formes le présupposent et se construisent par rapport à lui.*» (Imbs, 1968, p. 20). Trata-se da forma mais indiferenciada, menos especializada de todas as formas do indicativo, pois é uma forma única com muitos valores e empregos – «*temps caméléon*» (Revaz, 1998): presente pontual, presente actual ou ampliado, presente geral, presente habitual ou reiterativo, presente pró-futuro, presente histórico (Veiga, 1987).

Este tempo gramatical, temporalmente, só assume valor de tempo presente – coincidência (total ou parcial) entre tempo da situação e tempo da fala – com estados, com eventos em relatos directos e com enunciados performativos (Oliveira, 2003; Tavares, 2001). Ou seja, a localização temporal da situação no momento da actualização

verbal depende de fenómenos aspectuais (lexicais e composicionais) e do co(n)texto de enunciação. Por intervenção dos mesmos fenómenos, «/.../ o *tempo gramatical Presente pode referir outros tempos linguísticos, nomeadamente, o Passado e o Futuro*.» (Tavares, 2001, p. 3).

Os valores do Presente do Indicativo oscilam, portanto, entre os valores deícticos e os valores não deícticos (cf. Quadro 6).

Quadro 6

OS VALORES TEMPORAIS E ASPECTUAIS DO PRESENTE DO INDICATIVO
(reproduzido a partir de Oliveira, 2003; Tavares, 2001)

Deicticidade[19]	Valor	Usos
Presente não-deíctico	Presente habitual	• Referir factos habituais com processos, com processos culminados com adverbiais de quantificação ou de duração, com culminações com um advérbio de quantificação.
	Presente atemporal	• Referir verdades universais, atemporais
	Outros	• Presente no DIL • Presente de instrução • Presente num acto ilocutório de delicadeza
Presente deíctico	Presente actual	• Predicações estativas • Eventos em usos reportivos e em enunciados performativos • Com estados e eventos através do uso do Presente Progressivo (estar a + infinitivo)
	Presente com valor de Futuro	• Para referir um tempo posterior ao da enunciação com: - um predicado que seja um evento ou um estado faseável (mais raro) e esteja apoiado por um adverbial - PR de «ir» + Infinitivo do verbo principal - Haver/Ter de + Infinitivo do verbo principal
	Presente com valor de Passado	• Presente Histórico • Presente Narrativo • Presente do discurso oral • Presente de título de notícia • Presente imperfeito

[19] Esta subdivisão é estabelecida por Ângela Tavares (2001) a fim de distinguir os usos do Presente do Indicativo com incidências aspectuais (Presente não-deíctico) dos usos com incidências temporais (Presente deíctico)

De acordo com A. Tavares (2001), com valor deíctico encontramos o Presente actual, o Presente com leitura de Futuro e o Presente com valor de Passado (Histórico, Narrativo, do discurso oral, do título de notícia, com leitura de Imperfeito). Os valores não-deícticos são veiculados, segundo a investigadora, pelos Presente habitual, Presente atemporal, Presente no discurso indirecto livre, Presente de instrução, Presente num acto ilocutório de delicadeza A construção destes efeitos temporais-aspectuais depende das formas de que se reveste o aspecto verbal, lexical e composicionalmente[20].

Sintetizando, só o Presente actual permite localizar, efectivamente, as situações (eventos e estados) descritas pelas predicações, total ou parcialmente, no momento da enunciação. As restantes ocorrências do Presente fornecem informações temporais e aspectuais variadas, como se pode constatar.

Paul Imbs identificou o Presente Histórico ou de Narração como um emprego estilístico do Presente. Considerou-o um uso gramaticalizado de um fenómeno de sintaxe expressiva que dinamiza uma evocação viva do passado: «/.../ *les historiens l'introduisent dans un récit écrit principalement au passé simple, pour faire sentir une accélération du mouvement ou le caractère dramatique de l'action; les faits de moindre relief sont exprimés au passé.*» (Imbs, 1968, p. 32).

Aristóteles já defendia que a narrativa no Presente se submete a um princípio pragmático de transmissão de emoção ao interlocutor/narratário. Desperta a sua atenção colocando «em cena» os acontecimentos ocorridos através do recurso à hipotipose — figura de elocução da retórica clássica que apresenta os factos e os objectos de forma tão expressiva que apresenta à nossa vista o que se quer significar.

R. Martin (1971) também concluiu que este uso verbal confere à narração uma certa vivacidade. Portanto não é, estrutural e funcionalmente, um tempo narrativo do passado, representa antes um emprego particular do Presente do Indicativo. Apesar de ser frequente o seu uso, ele não tem lugar, no subsistema temporal inactual.

Portanto, não é mais do que uma variante dos tempos originariamente narrativos cujas características formais são: empregar-se exclusivamente com a terceira pessoa do

[20] Por exemplo. O Presente, quando cruzado com processos, transmite uma leitura de «habitualidade»; se actualizado com processos culminados e com adverbiais de quantificação ou de duração do evento activa-se o mesmo efeito de «habitualidade»; a mesma leitura ocorre em caso de surgir com culminações com um adverbial de quantificação. Por outro lado, com um predicado que seja um evento ou com um adverbial, o Presente pode ser interpretado como tempo posterior ao da enunciação (assim como com Presente Progressivo). Finalmente, o Presente com valor de passado pressupõe um co(n)texto que contenha referência a um tempo passado e que se limite a uma certa sequência de situações.

singular/plural (a pessoa da narração); raramente aparecer no discurso directo; figurar tendencialmente em proposições principais nas quais se inscrevem os factos de maior relevo diegético: «/.../ *lorsque apparaît en subordonnée, le PH appelle de préférence /.../ la corrélation d'un autre PH ou, à défaut, d'un PS* /.../.»[21] (Martin, 1971, p. 379).

Segundo Martin, este uso verbal, assume o valor funcional do PPS e é usado frequentemente para introduzir o discurso directo, sendo que este PH chama outros para o seu entorno imediato. A sua emergência pontual/variável em sequências narrativas afasta-o do PPS cuja presença é imprescindível neste tipo discursivo. Por outro lado, o referido autor constatou que na Idade Média esta forma temporal acompanhava um número limitado de verbos: *ver* e seus sinónimos; *ir* e, mais particularmente, a perífrase *ir* + *infinitivo,* para marcar a iminência de um processo. Parece ainda ter-se especializado em certas situações, onde funcionava como marcador de 'reviravolta da acção': «/.../ *il suffit même qu'un personnage entre en scène ou qu'un autre se retire pour qu'on donne la préférence au PH* /.../.» (Martin, 1971, p. 382).

Como podemos verificar, tradicionalmente, os estudiosos do PH atenderam sobretudo aos efeitos estilísticos que o seu uso engendra na narração. Com o seu uso, pretende-se actualizar feitos passados, procura-se destacar acções, concede-se maior força dramática e maior vivacidade a alguns eventos, no fundo, apresentam-se os factos como se estivessem a decorrer «em directo» – perspectiva ilusória. Portanto, há repercussões significativas do uso do PH nos textos: uma visão particular dos factos é obtida pois é um mecanismo linguístico que permite activar recursos plásticos e miméticos. Procura-se não só significar um objecto por meio da linguagem, mas esforça-se sobretudo por tocar a imaginação do receptor e evocar a cena descrita através de estratagemas imitativos ou associativos a fim de o impressionar e convencer. Pela capacidade pictórica das palavras desperta-se a capacidade imaginativa do ouvinte/leitor.

A partir daqui levantam-se duas questões que calcorreiam duas correntes de análise deste uso do PR «/.../ *consiste este uso en transladar idealmente al presente hechos pasados o consiste en retrotraer al pasado el punto de vista?*» (Benet, 1910, *apud* Veiga, 1987, p. 170). Noutros termos: o PH é o resultado da apresentação dramática de eventos passados como ocorrendo no momento presente e como passando na

[21] PH para designar Presente Histórico.

imaginação antes de passar pelo pensamento do falante/escrevente ou é o escrevente/falante que transpõe o presente para o passado através da imaginação?

Trata-se de um dilema irresolúvel, pois como salienta Veiga (1987, p. 170): «/.../ *ambas interpretaciones apuntan, en realidad, a un mismo tipo de explicación: a suponer un cambio de enfoque temporal mediante el empleo del presente para hacer referencia a un proceso cronológicamente pasado.*».

Revaz (1998) propõe uma dupla interpretação para este uso do Presente que reforça a perspectiva de Veiga: o leitor/ouvinte tem a impressão de que os eventos se desenrolam perante ele porque, primeiro, os factos históricos estão desprendidos do passado para serem apresentados (ficticiamente claro) na actualidade do locutor; segundo, o locutor, pelo jogo da metáfora temporal, transporta-se ou, pelo menos, desloca-se pelo pensamento, da sua actualidade ao local ou momento onde os eventos históricos se desenrolaram supostamente. Assim, «/.../ *la conséquence d'une conception métaphorique ou figurale du présent historique est de lui affecter un effet d'*animation *et de* vivacité, *ou encore de dramatisation*/.../.:» (Revaz, 1998, p. 47).

Estruturalmente, o PH constitui um deslocamento retrospectivo do ponto de origem (0) – momento da comunicação. Este ponto funciona como referência última de todas as relações temporais que o verbo pode expressar, é o «/.../ *momento respecto del cual se enfoca lingüísticamente, mediante orientaciones simples o complejas, la temporalidad de un suceso.*» (Veiga, 1987, p. 178).

Sumariando, o PH pressupõe o abandono momentâneo da localização normal da origem (momento da comunicação) para transportá-la a um ponto anterior ao que ocupava inicialmente – mudança de perspectiva. A origem desloca-se para um ponto mais ou menos remotamente anterior ao que lhe corresponderia: «/.../ *un* presente *referido a una acción cronológicamente pasada que debiera enfocarse normalmente como anterior al origen, 0–V, esto es, en* pretérito, *supone una reorientación temporal del proceso enfocado, una reorientación que podemos formular 0–V→0'oV.*» (Veiga, 1987, p. 202)[22].

[22] 0—V: acção cronologicamente passada (V) que se perspectiva como anterior à origem (0).
0'oV: reorientação temporal do processo perspectivado (V) por um mecanismo de transposição da origem (0') para um ponto anterior, fazendo coincidir, aparentemente, o momento da comunicação com o do processo (0'oV).

Assim, um evento que poderia ser avaliado como anterior à origem na sua localização normal é reavaliado como simultâneo a uma origem que se deslocou retrospectivamente para facultar uma percepção de concomitância primária entre momento da acção e momento da produção.

O PH é, portanto, um (re)enfoque temporal especial com efeitos particulares (vivacidade, relevo, dramatismo) impossíveis de obter com as formas verbais do subsistema secundário. Trata-se, no fundo, de um uso particular do Presente do Indicativo, pois é um tempo não marcado: «/.../ *s'il est déterminé non marqué, on peut au moins expliquer qu'il se puisse substituer aux temps marqués,* /.../.» (Nef, 1986, p. 88).

Otília Sousa (2000) concluiu que a alternância temporal PPS/ PH em narrativas orais pode ter uma causa essencialmente textual. Segundo a autora, a emergência do PH relacionar-se-ia com o relevo dos acontecimentos na linha da história. Por outro lado, estruturalmente, concluiu que estas formas se combinam, maioritariamente, com situações aspectualmente durativas e fechadas e apurou que, intratextualmente, os predicados expressam uma sucessão temporal de acontecimentos que podem comutar com o PPS.

O nosso estudo empírico acrescentará que o uso deste valor do PR também se relaciona como o perfil ontogenético dos sujeitos produtores em articulação com a modalidade enunciativa em uso: oral ou escrita. Parece que os jovens do 7.º ano recorrem ao PH, indistintamente, nos contos orais e escritos. Todavia, os alunos de 9.º ano actualizam-no sobretudo na oralidade, sendo a sua ocorrência em contexto escrito muito pontual.

Noutros termos: o uso deste «/.../ *processo de dramatização linguística de alta eficiência* /.../.» (Cunha & Cintra, 1984, p. 449) parece ser competencializado gradualmente, dependendo da modalidade discursiva activada.

Ao finalizar este capítulo, podemos concluir que saber empregar o tempo linguístico – cuja complexidade advém do facto de depender de duas fontes de conhecimento: o *intelecto* e os *sentidos externos* – envolve um processo paulatino de aquisição das capacidades de reconhecimento, produção e elaboração do conhecimento acerca dos mecanismos de coesão verbal inerentes às diferentes tipologias discursivas.

Posto isto, levantam-se questões às quais tentaremos responder na **Parte II**:

– a organização temporal complexificar-se-á e adaptar-se-á às exigências comunicativas em função do grau de escolarização? Haverá uma complexificação da capacidade de processar a ancoragem temporal (operação cognitiva fundamental) passando, gradualmente, de uma ancoragem em relação às coordenadas-zero da enunciação para uma ancoragem em relação às coordenadas projectadas para uma situação transposta?

– Haverá discrepâncias entre a organização temporal de textos escritos e orais? Quais os factores de variação?

– Confirma-se um funcionamento específico dos tempos verbais em função da sua posição no interior do texto (macroproposições das sequências discursivas)?

Através de uma análise linguística apoiada em observáveis textuais e em conceitos teóricos pertinentes e na recíproca, rigorosa e congruente articulação entre ambos, tentaremos definir esboços de respostas a estas questões nos próximos capítulos.

4. Síntese intermédia

Nesta primeira parte da dissertação, restringimos a amplitude dos factos a abordar, definimos os principais aspectos da nossa investigação, delimitando, o tipo de dados que procuraremos abstrair da realidade e utilizar como objecto de estudo.

Assim, no primeiro capítulo, reflectimos acerca dos conceitos de Texto/Discurso. Para tal, concentrámo-nos no estudo de duas abordagens tipológicas: o *funcionamento dos discursos* na perspectiva de J.-P. Bronckart e os *tipos de textos/tipos de sequências* na perspectiva de J.-M. Adam. Posteriormente, fizemos uma descrição da sequência e/ou da galáxia narrativa, tendo em consideração a estrutura prototípica da sequência narrativa.

No segundo capítulo, explorámos o conceito de linguagem oral, definimos as suas especificidades estruturais e funcionais e procurámos estabelecer o processo evolutivo da conduta oral à conduta escrita, partindo da teoria interaccionista. Neste âmbito detivemo-nos a reflectir acerca da questão da *linguagem interior*.

No terceiro capítulo, registámos a concepção da linguagem escrita, na perspectiva do interaccionismo sócio-discursivo, registando o seu processo de génese e estruturação e

definindo as especificidades estruturais e funcionais da mesma, relacionando-as com as operações linguístico-cognitivas actualizadas no acto de escrita.

No último capítulo, explorámos a relação entre a organização temporal e a construção da coesão textual nos discursos. Para tal, distinguimos Tempo e tempo linguístico, explorámos a relação entre tempo linguístico e instância de enunciação, para, de seguida, definirmos a relação entre a deixis temporal e os modos enunciativos, considerando as perspectivas de É. Benveniste, H. Weinrich, J. Simonin-Grumbach, F. I. Fonseca (para o Português) e, finalmente, J.-M. Adam, G. Lugrin e F. Revaz. Neste capítulo, houve lugar também para a exploração do conceito de Presente Histórico/de Narração.

Em síntese, esboçámos uma imagem abstracta e racional da realidade a estudar, elaborámos um sistema de conceitos através da sistematização dos aspectos do objecto a analisar, tentámos prever novos factos e novas relações entre os dados que agora iremos explorar.

PARTE II

Aspectos da organização temporal em discursos narrativos orais e escritos de sujeitos do 7.º e 9.º ano de escolaridade. Metodologia. Análise. Discussão.

CAPÍTULO I — Questões de metodologia

> *«À semelhança do artista, o cientista não se limita a copiar os fenómenos. Não se trata da sua simples tradução. A realidade é reinventada e construída mediante a acção da razão, no seu trabalho de desocultação do mundo.»*
>
> António T. Fernandes (1998, p. 15)

0. Considerações gerais

Partindo das pesquisas da equipa de investigação de Bronckart que definiu os modos de articulação dos textos às situações de interacção nas quais são produzidos, concebendo uma classificação dos tipos de discurso de acordo com as operações cognitivo-linguísticas de *contextualização, estruturação/gestão* e *textualização* activadas, desenvolvemos uma pesquisa centrada em duas tipologias discursivas – a **Narrativa** e a **Narrativa Interactiva/Conversacional** – de forma a analisar em pormenor o funcionamento coesivo, nas produções escolares de **7.º** e **9.º ano de escolaridade**, de uma categoria linguística – o **tempo verbal**.

Este estudo partiu da observação de três tipos de variáveis: o *corpus* textual subsidiário das duas tipologias discursivas identificadas, com índices de operações verbais particulares; as modalidades discursivas de produção dos textos (oral/escrita); os grupos de sujeitos de níveis escolares distintos (alunos de 7.º e 9.º ano de escolaridade).

Através do estudo de alguns aspectos da organização temporal em produções escolares, orais e escritas, de alunos de 7.º e 9.º ano, procuraremos observar o funcionamento das operações cognitivo-linguísticas de *gestão/estruturação* – ancoragem, localização e planificação discursivas[1] – activadas na sua produção.

Assim, nesta **Parte II**, mais especificamente no Capítulo II, procederemos à exploração, descrição e explicação de certas características co(n)textuais, estruturais e funcionais dos objectos linguísticos que se constituíram como *corpora* da nossa

[1] Cf. Parte I, Capítulo I, ponto 2.1. *O funcionamento dos discursos* na perspectiva de J.-P. Bronckart

investigação, bem como à discussão dos resultados obtidos a partir dessa pesquisa descritiva-explicativa. Neste primeiro capítulo reflectiremos acerca de questões metodológicas inerentes ao processo de investigação.

1. Quadro metodológico

No estudo empírico que agora apresentamos procurámos actualizar uma heurística – compreensão, descrição e explicação – do processo de construção da coesão verbo-temporal que fosse plausível, flexível e integrativa de alguns contributos de várias correntes que colaboram no estudo deste fenómeno linguístico: a linguística, a psicologia da linguagem e a didáctica.

A nossa investigação adoptou um percurso ascendente. Primeiro, descrevemos/explorámos os dados – análise expositiva; seguidamente, procurámos explicar/confirmar as hipóteses – análise confirmativa. Pretendemos, por conseguinte, abranger três categorias de investigação: exploratória, descritiva e explicativa (Martin & Moreno, 2000).

Comecemos por definir e expor os objectivos e as hipóteses que nortearam o nosso projecto, bem como por apresentar as nossas fontes e instrumentos.

1.1. Objectivos e hipóteses

1.1.1. Objectivos

Conscientes de que uma grande parte das dificuldades dos escreventes/falantes está relacionada com a gestão de unidades gramaticais discursivas (nomeadamente, anáforas e sistemas temporais) e com o enraizamento pragmático que agrupa os fenómenos de congruência ou inadequação entre texto e contexto ou texto e orientação discursiva (Chiss, 1987a), estabelecemos os objectivos que se seguem para o nosso estudo.

Primeiro objectivo.

Averiguar, no contexto actual do ensino-aprendizagem da LM no terceiro ciclo do ensino básico, quais as operações linguístico-cognitivas de *contextualização, gestão/estruturação* e *textualização* indispensáveis à construção coesa de enunciados de

carácter narrativo, quais as operações efectivamente activadas pelos alunos (sobretudo ao nível da *gestão/estruturação*) e quais os argumentos que sustentam as oscilações na construção deste tipo de coesão por parte dos mesmos, a fim de se melhorarem/renovarem as estratégias pedagógico-didácticas de abordagem a este aspecto linguístico-textual.

Segundo objectivo.

Estudar o funcionamento dos tempos verbais de diferentes subsistemas temporais em co(n)texto, a fim de se verificar a capacidade de um indivíduo para produzir um discurso (oral ou escrito) inscrito nas coordenadas espácio-temporais do EU ou (aparentemente) desintegrado das suas coordenadas enunciativas – discurso que cria linguisticamente os seus próprios marcos de referência e os inscreve no seu seio.

Ou seja, confirmar/infirmar a capacidade geral do falante/escrevente para organizar temporalmente um texto através de relações intra-linguísticas, para comunicar uma série de acontecimentos complexos dependendo exclusivamente do discurso em si – capacidade de desinserção (passagem para além dos parâmetros relacionados com a situação imediata de enunciação) no processo geral de construção textual.

Terceiro objectivo.

Verificar se o desenvolvimento do uso de mecanismos de coesão verbo-temporal (na oralidade e na escrita) denuncia a capacidade de o falante/escrevente planificar globalmente o uso dos signos verbais. E, por outro lado, aferir se a construção das produções orais/escritas envolve, gradualmente, operações mais complexas sobre contextos linguisticamente criados e, por conseguinte, uma melhor apreensão global do funcionamento textual, de acordo com o nível da escolaridade e com a modalidade.

1.1.2. Hipóteses

O objecto de detalhe deste estudo será o funcionamento intratextual das cadeias verbo-temporais em dois tipos discursivos: a narrativa (N) e a narrativa conversacional/interactiva (NC/I). Para estudar o processo de competencialização

gradual dos mecanismos linguístico-funcionais disponíveis no registo oral e escrito da LM a este nível da coesão textual, partimos de várias hipóteses de trabalho.

Em função do enquadramento teórico-epistemológico esboçado na **Parte I** acerca da concepção textual/discursiva, acerca da relação linguagem oral/linguagem escrita estabelecida na interacção desenvolvimento linguístico/desenvolvimento cognitivo e acerca das formas verbais enquanto mecanismos de coesão textual, formulámos as seguintes hipóteses[2] provisórias (implícitas até agora e a explicitar daqui em diante).

Inter-relação entre as operações cognitivo-linguísticas de gestão/estruturação *e a* organização temporal

Se as operações de ancoragem, localização e planificação discursivas – *gestão/estruturação* – determinam a configuração linguística particular de um arquétipo discursivo, o estudo da organização temporal de um *corpus* circunscrito permitirá verificar a sua convergência/divergência em relação a esse mesmo arquétipo, bem como identificar possíveis razões dos eventuais desvios: a modalidade discursiva (oral/escrita), o nível escolar do falante/escrevente (7.º/9.º ano) e o recurso a sequências discursivas variadas (heterogeneidade composicional).

Interdependência entre a modalidade discursiva *(oral ou escrita) e a* organização temporal

Se o processo de competencialização do uso escrito da linguagem pressupõe um distanciamento gradual em relação ao uso oral da mesma devido à génese, estrutura e funcionamento particular de cada um destes modos discursivos, então a análise da organização temporal de *corpora* orais e escritos de diferentes tipologias discursivas (N e NC/I) em distintos níveis escolares (7.º/9.º ano) facultará a identificação de especificidades das complexas habilidades metacognitivas inerentes ao processo de escrita por complexificação do processo do oral.

[2] Enquanto «*/..../ enunciado geral de relações entre variáveis (fatos, fenômenos) /.../.*» (Lakatos & Marconi, 1991, p.126) sujeito a um processo de verificação da sua sustentabilidade e validez.

A homogeneidade/heterogeneidade temporal

Se os tipos discursivos são caracterizados por actualizarem modos enunciativos específicos (subsistemas temporais particulares) que asseguram a homogeneidade temporal, se a concepção dos textos – por determinação das operações de *contextualização, gestão/estruturação* e *textualização* das diferentes tipologias convocadas – desencadeia um fenómeno de heterogeneidade temporal, então, os *corpora* a analisar, podem desenvolver mecanismos de homogeneidade/heterogeneidade temporal mais ou menos acentuados de acordo com determinados constrangimentos, nomeadamente, contextuais, estruturais e textuais.

Desenvolvimento ontogenético

Se a organização temporal num texto evolui no sentido de um domínio mais local dos processos dessa mesma organização para um domínio mais global, quer nos desempenhos orais, quer nos desempenhos escritos, os indivíduos que organizam temporalmente os seus textos de forma mais global apresentam um melhor desempenho linguístico.

1.2. Escolhas metodológicas

1.2.1. O objecto de estudo e a abordagem metodológica

Especificados os objectivos e definidas as hipóteses, o pesquisador deve esboçar um plano que dirija o processo de análise e interpretação da exploração empírica em torno do objecto de estudo (Almeida & Freire, 2003).

Os nossos textos serão vistos como sequências de unidades linguísticas observáveis que aparecem como traços de operações cognitivo-verbais, no quadro da realização de uma acção verbal num determinado contexto. Por outro lado, o domínio do extralinguístico será analisado como conjunto de vários parâmetros contextuais susceptíveis de constranger as acções verbais. Finalmente, partiremos do estudo das operações verbais postuladas hipoteticamente na base dos conhecimentos actuais da psicologia da linguagem e da linguística para compreender o funcionamento das

unidades linguísticas de um texto como traços que resultam da acção verbal num dado contexto.

Neste enquadramento, gostaríamos de explorar empiricamente o funcionamento de uma categoria linguística – o tempo verbal – enquanto indício das operações de *estruturação/gestão* – ancoragem, localização e planificação discursivas – em duas tipologias discursivas, não perdendo de vista a sua relação com as operações de *contextualização* e *textualização.*

A abordagem metodológica escolhida para esta investigação consubstanciou-se, na primeira fase do estudo, por um lado, numa indagação acerca das condições (constrangedoras) de produção dos textos, ou seja, na apreciação das *variáveis independentes*: os parâmetros do contexto, a modalidade discursiva oral/escrita e o nível escolar dos autores das amostras. Seguidamente, procedeu-se à recolha e triagem dos textos de acordo com as *variáveis dependentes*: emprego de unidades linguísticas recorrentes (observáveis no *corpus* textual)[3] .

No fundo, elaboraram-se descrições de forma a separar os textos em termos de tipos de discurso dominante: N ou NC/I, com o objectivo de facilitar a formulação de hipóteses acerca das operações verbais subjacentes à produção desses mesmos textos.

Esta análise preliminar, de ordem descritiva e taxinómica, assentou em métodos da linguística distribucional – abordagem estatística das variáveis dependentes – e permitiu caracterizar melhor linguisticamente o *corpus* de textos recolhidos. Nesta etapa, pela observação de algumas características morfossintácticas, assim como de certos mecanismos de coesão, definimos os modos de articulação dos textos com as situações de comunicação (contexto) nas quais foram produzidos a fim de distribuirmos os textos de acordo com os tipos de discurso[4] dominantes.

---

[3] Francisco A. Martín (2000) distingue quatro tipos de variáveis: *explicativas/dependentes* (utilizadas na investigação de modo consciente; o investigador pretende medi-las ou recolher dados acerca delas; envolvem valores a serem descobertos ou explicados na interacção com as variáveis independentes); *controladas/independentes* (fontes de variação que o investigador controla, manipula, através do desenho/planificação da investigação escolhido); *perturbadoras* (não são controladas pelo investigador); *aleatórias* (aquelas que não introduzem erros sistemáticos na investigação, mas sim erros aleatórios).

[4] Os critérios que permitiram distinguir textos de arquétipos diferentes foram a presença/ausência (critério dicotómico) de determinados itens gramaticais e funcionais e/ou a sua frequência de ocorrência (critério de gradação/escala).

Inicialmente, o *corpus* era muito mais vasto, mas devido à arbitrariedade de análise decidiu-se eliminar do estudo os textos híbridos. Só analisámos os que são claramente subsidiários dos dois tipos discursivos polares NC/I e N, embora por vezes incluam sequências doutros tipos.

Numa segunda abordagem, núcleo do Capítulo II, averiguou-se o efeito das variáveis independentes sobre o controlo do emprego de variáveis dependentes específicas: as unidades linguísticas verbo-temporais. Este trabalho permitiu-nos formular hipóteses acerca das operações de *contextualização, estruturação/gestão* e *textualização* que subentenderam o seu emprego: «*/.../ chaque unité d'un corpus textuel doit dès lors être considérée comme la trace d'une ou plusieurs opérations langagières, et, à ce titre, est passible d'une seconde analyse d'ordre psychologique.*» (Bronckart, 1984, p. 65).

Nesta fase, os textos foram encarados como sequências de unidades linguísticas observáveis que aparecem como impressões de operações verbais no quadro da realização de uma acção linguística num determinado contexto. Por isso, sempre apoiados pelos dados da primeira fase, centrámo-nos nas tipologias N e NC/I para analisarmos detalhadamente uma dimensão textual de carácter coesivo: o uso das formas verbais.

A este nível, as unidades linguísticas à superfície dos textos foram identificadas de acordo com o seu espaço de distribuição e com as suas interdependências e solidariedades funcionais (Dolz & Schneuwly, 1996) de forma a obtermos regularidades textuais operantes – «*/.../ l'analyse porte alors essentiellement sur le produit de la production textuelle pour tenter de reconstruire le processus.*» (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 77). Portanto, descrevemos e interpretámos os textos dos aprendizes como produto do funcionamento particular do sistema de produção verbal e analisámos os próprios processos de produção a fim de verificarmos o uso dos tempos verbais como elementos estruturadores da coesão textual nas tipologias N e NC/I.

Assim, quanto ao método – conjunto das actividades sistemáticas e racionais que permitiram alcançar os objectivos a que nos propusemos, traçando o percurso a seguir para confirmar (provisoriamente) as hipóteses – recorremos, sobretudo, a um método de abordagem e a dois métodos de procedimento (Lakatos & Marconi, 1991).

O método de abordagem que o nosso objecto de estudo exigiu foi o hipotético-dedutivo. O seu uso é desencadeado pela «*/.../ percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual* [se] *formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenómenos abrangidos pela hipótese /.../.*» (Lakatos & Marconi, 1991, p. 106).

Por outro lado, auxiliámo-nos de dois métodos de procedimento: o método estatístico e o método comparativo[5]. Recorremos, neste âmbito, ao programa estatístico SPSS[6], um instrumento apropriado que permitiu um registo homogéneo dos dados ao longo da pesquisa – dados que o observador humano é muitas vezes incapaz de detectar ou de anotar com precisão. Através dele, analisámos a frequência dos fenómenos estudados, a distribuição dos dados recolhidos, assim como as relações entre as variáveis em estudo.

Para testar as nossas hipóteses recorremos a **testes t**, a testes de **Qui-Quadrado** e à **análise de variância com um factor**.

O **teste t** aplica-se para a observação de diferenças de médias a partir das categorias de uma variável nominal ou qualitativa sobre os valores de uma variável ordinal ou quantitativa. São elaborados para duas amostras independentes e permitem a comparação da média de uma variável num grupo com a média da mesma variável noutro grupo, de forma a estabelecermos a significância estatística da relação entre as duas variáveis comparadas. A diferença encontrada entre os dois grupos de médias assume-se como estatisticamente relevante (e não está dependente do acaso), se as médias amostrais diferirem significativamente e o valor de p (indicador do nível de significância) for inferior a 0,05. Caso o valor de p ultrapasse 0,05, o intervalo de confiança de 95% é ultrapassado e a relação entre as duas variáveis diz-se estatisticamente não significativa (Pestana & Gageiro, 1998).

Por outro lado, recorremos ao teste de **Qui-Quadrado** com o objectivo de verificar, tendo em conta o cruzamento de variáveis qualitativas pertencentes ao mesmo conceito, a existência de relações de dependência entre essas duas variáveis. Quando as variáveis se assumem como independentes – o comportamento de uma é aleatório em relação ao da outra – p apresenta um valor superior a 0,05. Por outro lado, se o comportamento de uma delas interfere no da outra, $p < 0{,}05$, devemos analisar o grau de associação existente: «*/.../ as medidas de associação normalmente variam entre zero* e *um, isto* é,

[5] O objecto das ciências sociais (excepcionalmente específico) envolve uma epistemologia pluralista que atenda à sua complexidade e variedade de perspectivas de análise. O pluralismo metodológico diversifica os modos de aproximação, descoberta e justificação dos dados retirados da realidade social, evitando uma abordagem unidimensional do objecto de estudo (Beltrán, 2000). O investigador «*/.../ debe estar siempre abierto a la aplicación en cada caso del método y de las técnicas más idóneas, procedan del campo que procedan.*» (Bericat, 1998, p. 31). Todavia, não os deve justapor aleatoriamente, mas de acordo com a sua utilidade e validade.

[6] *Statistical Package for the Social Sciences* – análise estatística de dados/ferramenta de cálculo para o domínio da Ciências Sociais.

desde ausência de relação até à relação perfeita entre as *variáveis.* Os *valores baixos indicam uma pequena associação entre variáveis enquanto que* [sic] os *valores elevados indiciam uma grande associação entre* as *variáveis.»* (Pestana & Gageiro, 1998, p. 98). A medida de associação coeficiente **V. de Cramer** permite-nos verificar a intensidade da associação entre as variáveis em estudo[7].

Finalmente recorremos a **análises de variância** que permitiram verificar qual o efeito de uma variável independente, de natureza qualitativa (com três ou mais categorias), numa variável dependente, de natureza quantitativa. O teste **H.S.D. de Tukey**[8] foi usado como método de comparação múltipla de médias entre categorias. Os resultados observados neste teste mostram as diferenças do número médio de uma variável em cada categoria. Estas diferenças indicam valores inferiores ou superiores de um grupo para o outro, sendo os resultados significativos apresentados com asterisco. As diferenças são estatisticamente significativas, quando ***p*** é inferior a 0,05.

Esta conjuntura contribuiu para uma análise quantitativa e qualitativa[9] da realidade em estudo – a observação do objecto como processo de identificação e inferência de dados numa perspectiva metodológica integracionista. O método comparativo, por exemplo, prevê pesquisas qualitativas aprofundadas de casos, ainda que as preocupações de quantificação sejam incontornáveis. O inverso também é certo. Portanto, «/.../ *o papel do cientista não é o de mero registador de factos /.../ o conhecimento não é uma simples tradução da realidade.*» (Esteves, 1998, p. 13), pois «/..../ *no puede postularse una cantidad sino de una predeterminada calidad y, a la inversa, que no se pode postular cualidad sino en una cantidad predeterminada /.../.*» (Bericat, 1998, p. 34).

Finalmente, recorremos ao método transversal, caracterizado pelo recurso a diferentes amostras (níveis de ensino distintos), observada uma só vez e no mesmo momento sobre as mesmas variáveis. Trata-se de um método que permite considerar

[7] O V. de Cramer oscila entre 0, quando não existe qualquer relação entre variáveis, sendo, nesse caso p > 0,05, e 1, quando essa relação é máxima, ou seja, quando os comportamentos das variáveis estão intimamente relacionados.

[8] Definição de HSD: «*Tukey's honestly significant difference (also referred to as the Tukey* a *procedure).*» (Publication Manual of the Americain Psychological Association, 2001, p. 141).

[9] Evocando M. Beltrán (2000, p. 45), «/.../ *los métodos empíricos cuantitativo y cualitativo son, cada uno de ellos, necesarios* in sua esfera, in suo ordine, *para dar razón de aspectos, componentes o planos específicos del objeto de conocimiento. No sólo no se excluyen mutuamente, sino que requieren y completan, tanto más cuanto que el propósito de abarcar la totalidad del objeto sea más decidido.*».

uma amostra alargada de sujeitos, porém, «/.../ *apenas proporcionará pontos de referência com índices de tendência central e de dispersão* [sendo] *incapaz de traduzir as evoluções individuais.*» (Rossi, 2000, p. 225).

1.3. Os *corpora* e a população

1.3.1. Recolha e constituição dos *corpora*

Os *corpora* seleccionados – conjunto concreto de enunciados, orais e escritos, tratados pelas abordagens de análise científica – são uma parte muito pequena do conjunto infinito de textos narrativos ficcionais (contos) e não-ficcionais (relatos de experiência) possíveis. Este agregado possibilitou a reconstrução hipoteticamente fundamentada do *sistema ideal e abstracto* que representam e que lhes serve de base.

Cinco são as motivações que nortearam a delimitação do campo de investigação aos textos narrativos (orais e escritos) na primeira pessoa (narrativa de experiência, NC/I) e na terceira pessoa (conto, N), produzidos por (pré-)adolescentes do 7.º e o 9.º ano.

Primeira motivação.

A génese da produção das narrativas pela criança denota um processo evolutivo de aquisição de mecanismos linguísticos susceptíveis de uma melhor competencialização do uso escrito/oral da LM. O facto de as narrações de experiências vividas e observadas surgirem mais precocemente articula-se com o lento processo de consciencialização dos processos linguísticos que permitem conceber uma narrativa descontextualizada coerente e coesa: «/.../ *leur maîtrise serait très progressive car l'enfant ne disposerait pas des moyens linguistiques lui permettant de les mener à bien.*» (Fayol, 1985, p. 78).

Parafraseando G. De Weck (1991), as estórias representam as primeiras formas textuais monológicas realizadas com sucesso pelas crianças. Esta competencialização precoce exige certamente um olhar científico, bem como o processo de modificação/complexificação desta aquisição em função do perfil ontogenético dos indivíduos.

Segunda motivação.

O (ab)uso dos textos narrativos é muito frequente no ensino da LM, mesmo nas situações de avaliação (provas de aferição, provas globais e exames nacionais). É o domínio absoluto de uma tipologia discursiva que além de ser tratada do ponto de vista da recepção (leitura e compreensão oral) também está omnipresente no tratamento da produção (sobretudo escrita).

B. Schneuwly (1986, *apud* De Weck, 1991) num estudo feito no âmbito do francês concluiu que a predominância da tipologia narrativa nas aulas de LM acusa uma necessidade constante de ancoragem nos bons autores, de exploração da linguagem como um instrumento de representação de uma realidade altamente trabalhada, de respeito pela tendência idiossincrática do homem para exprimir experiências vividas.

Terceira motivação.

A nossa selecção foi ainda influenciada pelo facto de grande parte das investigações feitas até ao momento se inscreverem sobretudo no âmbito do estudo dos textos literários. Nestes, as marcas da enunciação são, frequentemente, obscurecidas e o seu estudo está essencialmente orientado para a abordagem da representação cognitiva do discurso (coerência) e não tanto para a representação textual-discursiva do narrado (coesão).

Evocando F. I. Fonseca (1994b, p. 111), «/.../ *narrar é, aliás, também uma actividade comunicativa, dialógica. Não é uma prática semiológica secundária, literária, 'de elite': é, pelo contrário, uma prática primitiva, ligada à infância dos indivíduos e das civilizações.*». Narrar/relatar é um dos meios mais eficazes de relacionamento interpessoal. É uma condição básica (embora não suficiente) da sociabilidade, sendo que «/.../ *los relatos se originan en la experiencia previa de las acciones humanas al tiempo que se proyectan sobre las acciones futuras.*» (Adam & Lorda, 1999, p. 14). Relacionam-se, portanto, com aspectos profundos do inconsciente individual e colectivo de uma sociedade e com a instituição de uma memória cultural.

A narratividade é «/.../ *une des facultés cognitives, et plus spécialement sémiotiques et linguistiques, de l'homme.*» (Van Dijk, 1973, p. 38), portanto o relevo dado aos textos de carácter narrativo no ensino-aprendizagem das línguas (maternas ou estrangeiras)

parece fundamental. Todavia, estes devem ser aturadamente estudados do ponto de vista linguístico-funcional para que as suas abordagens sejam optimizadas[10].

Quarta motivação.

Em nenhum tipo discursivo é tão fundamental a categoria verbo-temporal como na N e NC/I, posto que o «/.../ *sistema formado pelos* tempos verbais *constitui um dos casos mais flagrantes da inscrição, na estrutura gramatical das línguas, das marcas da sua* predisposição (*ou* vocação) narrativa.» (Fonseca, F. I., 1992, p. 42).

De facto, este tipo de produção, porque envolve a representação do discurso pelo discurso e a reconstrução verbal de situações passadas ou fictícias, pressupõe um trabalho mais aturado ao nível da organização temporal. Os contos, por exemplo, denunciam bastante bem a capacidade do falante/escrevente para se desinscrever, *na* e *pela* linguagem, da situação material e social de que faz parte. No fundo, como realça F. I. Fonseca (1992, p. 163), «/.../ *a narração é, antes de mais, um texto temporal, isto é, uma forma discursiva que não só implica tempo mas também* o produz.».

Narrar/relatar faculta um alheamento face aos constrangimentos do aqui-agora, facilitando, por vezes, uma evasão de carácter lúdico-catártico (Fonseca, F. I., 1992), que se institui como um recurso cognitivo.

Quinta motivação.

A aula de LM deve preparar o falante/escrevente para conhecer e actualizar a linguagem para finalidades funcionais e pragmáticas imediatas, por um lado, e para finalidades de ordem cognitivo-afectiva, relacionadas com a íntima relação que se estabelece entre indivíduo e linguagem, por outro. Trata-se de esferas lúdico-afectivas e intelectivas (Fonseca, F. I., 1992), claramente consubstanciadas pelos textos de carácter narrativo, que devemos explorar.

Estes cinco argumentos justificam a nossa inquietação em conhecer melhor a produção escolar das tipologias N e NC/I.

---

[10] O professor deverá, efectivamente, «/.../ *ensinar a aprender a argumentar, a narrar, a descrever, a expor uma ideia abstracta; mais, cada um destes tipos de discurso terá concretizações distintas: uma coisa é narrar um feito histórico e outra, muito distinta, uma piada, um feito vivido ou um conto fantástico, só para dar alguns exemplos.*» (Camps, 2003, p. 211).

Por outro lado, a escolha das duas modalidades da linguagem (oralidade e escrita) deve-se ao facto de considerarmos fulcral que os estudos linguísticos considerem a diferenciação das situações de produção escrita em relação às do oral e, por conseguinte, estabeleçam a (inter)relação entre ambas no processo de construção garantida da consciência (meta)linguística no âmbito da produção verbal.

Passemos agora à apresentação do dispositivo experimental para a constituição dos *corpora:* seleccionaram-se duas tipologias discursivas distintas – N e NC/I – nas modalidades oral e escrita, de forma a pôr em evidência as relações entre os diferentes contextos, os diferentes níveis de ensino e as duas modalidades de registo verbal (variáveis independentes) e o uso das unidades temporais (variáveis dependentes).

Situação 1 – produção de contos orais/escritos (narrativa).

Situação 2 – concepção de relatos orais/escritos de experiências vividas (narrativa conversacional/interactiva)[11].

Criámos de ínicio uma base de orientação : «/.../ *l'instanciation des valeurs sur différents paramètres de l'interaction social.*» (Schneuwly, 1988, p. 32). Na descrição das situações, definiu-se o lugar social (a micro-sociedade estudantil), identificou-se o objectivo (divertir, distrair, ... o interlocutor, na primeira situação; dar-se a conhecer a um amigo recente, na segunda situação) e determinaram-se os destinatários da acção verbal (crianças ou adolescentes conhecidos dos sujeitos produtores, na primeira situação; desconhecidos, na segunda) – parâmetros da interacção verbal. Deram-se ainda indicações acerca do conteúdo referencial do texto a produzir: em relação de disjunção com a situação de enunciação. Todavia os acontecimentos narrados e a sua organização foram deixados ao critério do falante/escrevente.

Eis o quadro que sintetiza os *corpora* recolhidos.

[11] Trata-se de narrativas de primeira pessoa com uma complexidade estrutural menor, aproximando-se muitas vezes de sequências temporais de acções, apresentadas em forma de *scripts*/episódios incompletos.

Quadro 7

DISTRIBUIÇÃO DOS *CORPORA* DE ACORDO COM AS TIPOLOGIAS DISCURSIVAS, AS MODALIDADES DE ENUNCIAÇÃO E OS NÍVEIS DE ENSINO.

Tipologia Discursiva	*Narrativa*				*Narrativa Conversacional/Interactiva*			
Modalidade de Enunciação	*Oral*		*Escrita*		*Oral*		*Escrita*	
Nível de ensino	*7.º*	*9.º*	*7.º*	*9.º*	*7.º*	*9.º*	*7.º*	*9.º*
Número de textos	25	25	30	30	25	25	30	30
Total de textos	110				110			

1.3.1.1. O tratamento dos *corpora*

Nesta parte do estudo pretendemos ultrapassar o *nível generalizante* das representações textuais arquetípicas (a tipologia discursiva) para atingir o *nível pertinente,* necessário ao estudo das produções textuais (nem muito generalizante, nem tanto particularizante): conto e relato de experiência. Para este efeito, articularam-se as condições próprias da produção de um dado tipo discursivo com as marcas que o caracterizam, pois parece-nos que «/.../*la textualisation donnerait naissance à des textes qui, sans perdre leur appartenance à un architype de niveau fortement généralisant, entreraient dans des sous-ensembles plus étroitement associés aux conditions de production* /.../.» (Chiss & Filliolet, 1987, p. 8).

Para a consecução desta abordagem, analisámos certas unidades linguísticas que funcionam como marcas de coesão textual (tempos verbais), o que permitiu inscrever os textos recolhidos na tipologia discursiva adequada e avaliar o grau de homogeneidade do *corpus.*

A análise da coesão a nível temporal foi feita em dois eixos. O primeiro assentou na análise efectuada sobre os textos considerados na sua globalidade, visando a caracterização do funcionamento da continuidade/progressão temporal de acordo com a tipologia discursiva. O segundo respeitou as macroproposições textuais (*resumo* e/ou *entrada-prefácio, orientação, complicação, avaliação, resolução, situação final, moral,* para a narrativa; *anúncio de experiência, origem espácio-temporal, script, avaliação,*

para a narrativa conversacional/interactiva) e teve por objectivo evidenciar as relações entre a organização temporal e a estruturação interna global das produções.

Por outro lado, procurou-se estabelecer critérios de homogeneidade e heterogeneidade da progressão temporal a partir da análise de matrizes temporais. Pela elaboração de grelhas de análise e cruzando duas fontes de dados – a estrutura discursiva prototípica descrita em trabalhos científicos de referência e a estrutura temporal no conjunto dos textos – definimos como é que os alunos organizam temporalmente as suas produções.

Tais grelhas descritivas permitiram inferir quais as configurações de unidades linguísticas que caracterizam um grupo de textos em relação aos outros nos diferentes níveis escolares e nas diferentes modalidades discursivas. Além disso, facilitaram a construção de conjecturas acerca da aquisição das operações cognitivo-verbais subjacentes às diferentes produções.

1.3.2. Os textos orais: normas de transcrição

Na transcrição do *corpus* oral, respeitámos a ortografia da língua portuguesa, bem como a pontuação. Todavia, houve expressões de carácter eminentemente oral que optámos por transcrever tal como são pronunciadas. Eis alguns exemplos:

– as expressões truncadas *'tá* < está; *'tava* < estava; *'teve* < esteve; *'tão*[12] < então; *d'pois* < depois; *(por)qu'* < (por)que + vogal; *também* < também; *p'a* ou *p'ra* < para; *p'o* < para o; com o < *c'o*; *d'* < de + vogal; *'vó* < avó; *s'* < se + vogal; *s'tora* < senhora doutora; ...

Quanto às normas de transcrição propriamente ditas, decidimos adoptar as que M.ª Helena Ançã (1990) usou numa investigação que fez tendo como suporte um *corpus* oral, assim como algumas orientações de M.ª Celeste Ramilo e Tiago Freitas (2002), investigadores responsáveis pela transcrição ortográfica no projecto REDIP[13].

Assim, recorremos aos seguintes sinais:

– ***I*** pausa breve;

– ***II*** pausa dupla;

– **(...)** indicação de corte;

[12] Com apóstrofo para distinguir do advérbio de quantidade «tão».
[13] Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa.

– **( )** incompreensível;

– **(ele)** informação provável;

– **e(le)** sílaba reconstruída;

– **mUIto** sílaba/vogal/ditongo prolongada(o) ou mais acentuada(o);

– **[risos]** comentário do transcritor para indicações não-verbais.

O sistema de pontuação usado foi o do registo escrito:

– **ponto (.)** — pausa ou final de intervenção;

– **vírgula (,)** — pausa breve pouco perceptível (reformulação da informação);

– **reticências (...)** — suspensão;

– **ponto de exclamação (!)** — entoação exclamativa;

– **ponto de interrogação (?)** — entoação interrogativa;

– **dois pontos (:)** — introdução de discurso directo, enumeração de factos ou explicitação;

– **aspas («...»)** — introdução/encerramento de discurso directo.

A busca de fidedignidade em relação à fonte levou-nos a assinalar as pausas de respiração mais longas, os elementos não verbais mais pertinentes (tosse, riso), as palavras que possivelmente foram pronunciadas (pouco audíveis), as repetições e as hesitações. Noutros termos, tentámos incluir tudo o que foi gravado e procurámos não reproduzir nada que lá não estivesse: «*/.../ o transcritor /.../ não deverá subtrair elementos do texto, ainda que sejam geradores de confusão e dificultem a inteligibilidade. Deverá acautelar-se ao máximo no sentido de não impor sobre a transcrição quaisquer marcas pessoais, /.../.*» (Ramilo & Freitas, 2002, p. 55).

1.3.3. Descrição da população

A nossa abordagem metodológica envolve três variáveis independentes: *a tipologia discursiva*, a *modalidade do registo* e os *sujeitos*. Concentremo-nos agora nos últimos.

O grau de escolarização dos alunos é o principal indicador à nossa disposição para avaliar, indirectamente, o nível de mestria no processo textualização (oral e escrita)[14].

A amostra divide-se em dois grupos escolares distintos: um inclui os alunos que frequentam o 7.º ano do ensino básico; o outro inscreve os alunos que estudam no 9.º ano. São, portanto, representativos das fases inicial e final do terceiro ciclo do ensino básico.

Escolhemos sujeitos de dois níveis de ensino pois a apropriação pelos alunos das regras do funcionamento dos diversos tipos discursivos realiza-se progressivamente (e não tanto cronologicamente). Trata-se de uma elaboração que se efectua por estádios de complexidade gradual (Garcia-Debanc, 1987). De acordo com os critérios de análise definidos para um determinado grau, podemos identificar regularidades que indicam a competencialização de determinados itens e o não domínio de outros.

A necessidade de fazer um estudo comparativo entre os dois grupos emergiu do facto de os alunos apresentarem dificuldades na gestão de unidades gramaticais discursivas (nomeadamente dos subsistemas temporais), bem como no enraizamento pragmático, congruente e adequado, do texto no contexto (Chiss, 1987a), em determinadas fases do desenvolvimento cognitivo-linguístico.

Geograficamente, os alunos que produziram os textos provêm de uma zona geográfica delimitada: o norte de Portugal – concelhos limítrofes do Porto.

No capítulo que se segue exporemos as conclusões a que chegámos depois de activados estes procedimentos metodológicos.

[14] Preterimos a idade em favor do nível escolar pois este último denuncia mais claramente os níveis de competência atingidos na produção de textos.

CAPÍTULO II — A organização temporal em duas tipologias discursivas — constrangimentos da escolaridade e da modalidade discursiva

> «*A concepção de tempo constrói-se imaginariamente, isto é, resulta da possibilidade de* re-ver *imagens de acontecimentos presentes na memória ou de* pre-ver, *associando essas imagens de forma nova, acontecimentos futuros; /.../.*»
>
> F. I. Fonseca (1992, p. 45)

0. Considerações prévias

A análise dos dados que nos propomos fazer neste capítulo, para testar as nossas hipóteses, assentará na leitura crítica dos resultados obtidos a partir da aplicação de procedimentos estatísticos específicos[1] que permitirão articular logicamente variáveis e daí depreender resultados interpretáveis à luz do desenvolvimento teórico da **Parte I**.

Para começarmos, fizemos uma primeira análise dos *corpora* constituídos (contos e relatos de vida, orais e escritos, de 7.º e 9.º anos), ao nível da extensão textual e da relação desta com a organização temporal (ponto 1.).

De seguida, procurámos descrever a organização temporal dos textos, de acordo com a tipologia discursiva, a modalidade enunciativa e a escolaridade (ponto 2.). Estabeleceram-se relações entre as diferentes variáveis a fim de compreendermos o funcionamento das unidades verbais temporais de um texto como traços que resultam da acção verbal num dado contexto e detivemo-nos um pouco mais a explorar as particularidades funcionais do Presente do Indicativo motivadas pelas variáveis independentes: tipologia, modalidade enunciativa e escolaridade (ponto 3.).

Posteriormente, confirmámos o tipo de relação entre a organização temporal e as macroproposições textuais, ou seja, procurámos interpretar qual a consequência da mudança de macroproposição no funcionamento temporal-verbal, de acordo com a modalidade e a escolaridade (ponto 4.).

[1] Cf. Testes estatísticos descritos no ponto 1.2.1. do Capítulo I, Parte II.

Finalmente, retivemo-nos a analisar as relações entre as transições temporais e a variável tipologia (ponto 5.). Isto é, procurámos verificar a influência desta variável independente na organização temporal geral dos *corpora* estudados – manutenção e/ou alternância de determinados subsistemas temporais.

1. Uma primeira análise do *corpus* constituído

1.1. A extensão textual

Os textos seleccionados para análise começaram por ser distribuídos por classes de acordo com a sua extensão, a fim de averiguarmos diferenças significativas determinadas pelas variáveis independentes tipologia, modalidade e escolaridade. De acordo com o número médio de palavras de cada texto – extensão – distribuímo-los por cinco classes: texto curto, texto médio-curto, texto médio, texto médio-longo e texto longo. Eis a escala utilizada:

Quadro 8

CLASSES TEXTUAIS DE ACORDO COM O NÚMERO DE PALAVRAS DE CADA TEXTO (EXTENSÃO)

Classes de textos	**Número de palavras**	
	Contos	*Relatos de experiência*
Curto	De 85 a 236	de 61 a 171
Médio-Curto	de 237 a 387	de 172 a 281
Médio	de 388 a 538	de 282 a 391
Médio-Longo	de 539 a 689	de 392 a 501
Longo	de 690 a 845	de 502 a 611

Apesar de termos considerado as diferenças de extensão idiossincráticas de cada tipo de discurso, elaborando uma escala distinta para os dois grupos, concluiu-se que os relatos de experiência vivida são tendencialmente mais curtos do que os contos. Na verdade, a maioria dos alunos elabora contos médio-curtos ou médios, enquanto produz relatos de vida/experiência pessoal curtos ou médio-curtos (cf. Apêndice I).

Nos textos de primeira pessoa, as médias de frequência dos textos curtos variam entre os 44% e os 60%; nos textos de terceira pessoa, essa média baixa, e oscila entre os 24% e os 30%, nos diferentes subgrupos de *corpus*, enquanto a média de textos médio-

curtos e médios aumenta (os primeiros sobretudo em composições de 7.º ano, os segundos em produções de 9.º ano). Por outro lado, também podemos verificar que os textos médio-longos e longos são menos frequentes e surgem sobretudo nas composições subsidiárias da tipologia narrativa.

No Quadro 9, além dos dados relativos às variáveis dependentes (classes textuais) de acordo com as variáveis independentes (tipologia enunciativa, escolaridade e modalidade discursiva), apresentam-se os valores de ***p*** e do ***V de Cramer***, obtidos a partir da aplicação de um teste de Qui-Quadrado, que confirmam as tendências apontadas.

Quadro 9

ANÁLISE INFERENCIAL DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS VARIÁVEIS INDEPENDENTES *TIPOLOGIA, ESCOLARIDADE* E *MODALIDADE* E A VARIÁVEL DEPENDENTE *CLASSES TEXTUAIS* QUANTO À EXTENSÃO.

Variável independente		**Classes textuais quanto à extensão em percentagem (%)**					**P**	**V de Cramer**
		C	***M-C***	***M***	***M-L***	***L***		
Tipologia	N	26,4	33,6	28,2	8,2	3,6	,000	,370
	NC/I	55,5	32,7	5,5	4,5	1,8		
Escolaridade	7.º ano	39,1	40,9	11,8	6,4	1,8	,089	,192
	9.º ano	42,7	25,5	21,8	6,4	3,6		
Modalidade	Escrita	43,3	32,5	15,8	5,8	2,5	,947	,058
	Oral	38	34	18	7	3		

Assim, a relação observada entre as variáveis independentes e a extensão textual só é estatisticamente significativa num caso: o da tipologia discursiva (***p*** = 0,000; ***V de Cramer*** = *0,370)*.

A organização textual, ao nível da extensão, parece estar dependente sobretudo da referida variável, e não tanto da escolaridade e da modalidade, cujos valores de ***p*** são superiores a 0,05. Todavia, pelo valor de ***p***, podemos afirmar que a extensão textual depende mais da escolaridade do que da modalidade: os alunos de 7.º ano concentram as suas produções sobretudo nas duas primeiras classes, enquanto os de 9.º se estendem até à terceira, o que denota diferenças nos dois grupos. Por outro lado, a frequência das diferentes classes textuais quase não varia de acordo com a modalidade.

Esta conclusão relaciona-se com o facto de serem as operações cognitivo-linguísticas de *contextualização, gestão/estruturação* e *textualização* a determinarem a

configuração geral dos discursos, como postula a equipa de estudos de Genebra. As operações de *gestão/estruturação* articulam os procedimentos de representação do contexto (*contextualização*) aos da organização comunicativa na cadeia textual (*textualização*), por isso articulações distintas entre o contexto (referencial extralinguístico) e o texto (forma linguística organizada) conduzem a configurações linguísticas diversas: tipologias discursivas idiossincráticas[2].

1.2. A extensão textual e a organização temporal

A variação da densidade dos tempos verbais num determinado texto parece não depender da tipologia discursiva, nem da modalidade enunciativa, nem da escolaridade. Todavia, nota-se um aumento da frequência verbal aquando do aumento do número total de palavras do texto.

Mediante um teste de análise de variância, procurámos perceber se as categorias textuais – texto curto, texto médio-curto, texto médio, texto médio-longo e texto longo – interferem no número médio de ocorrências verbais, nos diferentes *corpora*. Em todos os documentos – contos e narrativas de experiência vivida, orais e escritos, de 7.º e de 9.º ano – as médias indicam que a textos mais longos corresponde, invariavelmente, uma maior utilização de verbos. Daí que as diferenças apresentadas sejam estatisticamente significativas, $p < 0{,}05$, (cf. Apêndice II).

Por outro lado, mediante o teste **H.S.D. de Tukey**, que permite observar o tipo de relação estatística entre as diferentes categorias da variável independente (texto curto, texto médio-curto, texto médio, texto médio-longo e texto longo), percebe-se que as diferenças de médias são estatisticamente significativas entre as categorias assinaladas com asterisco (*), que são as que têm um $p < 0{,}05$ (cf. Apêndice II)[3].

---

[2] Cf. Parte I, Capítulo I, ponto 2.1..

[3] Exceptua-se a relação entre a categoria do texto curto e a do texto médio-curto e entre a categoria do texto médio e a do médio-longo, nos contos orais de 9.º ano; entre a categoria do texto curto e a do médio-curto, nos contos escritos de 7.º ano; e, finalmente, a categoria do texto médio e a do médio-longo, nos relatos de experiência vivida escritos de 9.º ano. Nestes casos, a diferença de médias dos verbos numa e noutra categorias não é suficiente para dizermos que divergem de forma estatisticamente significativa. Trata-se de textos bastante semelhantes em termos de número médio de palavras, logo o número médio de verbos não aumenta suficientemente para se dizer que há um funcionamento completamente distinto, ou seja, com relevância estatística.

Concluindo: as produções analisadas patenteiam uma densidade verbal que depende, sobretudo, da sua extensão, em ambas as tipologias discursivas, em qualquer das modalidades, independentemente da escolaridade.

2. A organização temporal dos *corpora*, de acordo com a tipologia discursiva, a modalidade enunciativa e a escolaridade

O estudo da selecção, distribuição e frequência verbal nos relatos de experiência e nos contos, quer orais, quer escritos, em ambos os grupos escolares, assenta em orientações teórico-práticas de vários investigadores, nomeadamente, É. Benveniste (s.d., 1974a, 1974b), H. Weinrich (1964), F. I. Fonseca (1992), J.-P. Bronckart et al. (1985), J.-P. Bronckart (1996), J.-M. Adam, G. Lugrin e F. Revaz (1998)[4].

Partindo destas considerações teóricas acerca da organização temporal, começámos por fazer uma análise descritiva-explicativa da configuração verbal de cada texto, relacionando-a com as variáveis independentes: tipologia discursiva, modalidade enunciativa e escolaridade.

2.1. A organização temporal de acordo com a tipologia discursiva

A análise da selecção e organização verbal[5], de acordo com a tipologia, será feita a partir do quadro que a seguir se apresenta, de onde constam o número de textos em que ocorrem os quatro tempos verbais que considerámos nucleares – PR, IMP, PPS, MQP – e Outros[6]; as médias de ocorrência dos mesmos nas diferentes composições analisadas; o desvio padrão; o valor de ***p*** e de ***t*** (obtidos a partir da aplicação de um **teste t**).

[4] Cf. Parte I, Capítulo IV.

[5] A maioria dos textos analisados é poli-temporal – recorre a mais do que um tempo verbal na sua construção. Há, todavia, alguns textos que apresentam um único tempo verbal (mono/uni-temporais) ou no máximo dois (bi-temporais). Na primeira situação identificámos três narrativas conversacionais/interactivas, duas no 7.º ano e uma no 9.º ano; na segunda identificámos vinte textos, cinco contos dos quais três são de alunos do 7.º ano e quinze relatos de vida dos quais nove pertencem a alunos de 7.º ano também.

[6] Trata-se de um conjunto de tempos com menor representatividade nos textos analisados.

Quadro 10

FREQUÊNCIA DOS TEMPOS VERBAIS – PR, IMP, PPS, MQP, OUTROS – NOS TEXTOS SUBSIDIÁRIOS DAS TIPOLOGIAS ENUNCIATIVAS N E NC/I

Tempo verbal	*Tipologia*	*Número de textos*	*Média*	*Desvio Padrão*	*p*	*T*
PR	N	89	12,10*	12,05	,000	4,513
	NC/I	86	5,72*	5,61		
IMP	N	110	17,34*	11,45	,000	6,739
	NC/I	106	8,71*	6,89		
PPS	N	110	27,76*	15,18	,000	6,524
	NC/I	110	16,46*	9,98		
MQP	N	56	2,29	1,95	,142	1,482
	NC/I	37	1,78	1,32		
Outros	N	76	3,99*	3,14	,000	5,080
	NC/I	45	1,93*	1,23		

Independentemente da tipologia discursiva, parece ser o PPS o tempo predominante na maioria das composições exploradas: surge nos 220 textos e a sua média de ocorrência é mais elevada do que a dos restantes tempos verbais (27,76 nos contos, 16,46 nos relatos de experiência pessoal). Este fenómeno deve-se, certamente, às condicionantes da produção discursiva.

O PPS adquire um valor retrospectivo em relação a T0 no relato conversacional/interactivo – subsistema deíctico – e um valor de marco intermediário em relação a T0 no conto – subsistema anafórico – pois funciona como antecedente temporal imprescindível à ocorrência de tempos deícticos secundários, isto é, à emergência da referência temporal anafórica/fictiva.

«*/.../ tudo* ***ocorreu foi no dia 30 de Agosto de mil novecentos e... noventa e oito*** */ então* ***foi*** *o seguinte /.../.*» (NC/IO, 7.º, n.º15)

«***Era uma vez, em tempos longínquos*** *que havia um reino que era reinado por um rei muito valente e muito bondoso. Mas* ***teve*** *que partir para a guerra, /.../.*» (NE, 9.º, n.º 4)

O recurso ao PPS é motivado pela relação de disjunção entre referente e situação de enunciação em ambas as tipologias discursivas – o mundo dito/representado discursivamente não coincide com o mundo da enunciação, os conteúdos pertencem a um *outro mundo* (passado, real ou fictícico), consubstancializando uma ruptura entre mundo representado e mundo em que o sujeito se situa (NARRAR).

Porém, no conto, o modo discursivo é autónomo pois há uma relação de independência entre a situação de interacção social e a actividade discursiva em curso – o PPS funciona como marco de referência intermédio com que se articulam os tempos inactuais. Contrariamente, no relato de experiência, o modo discursivo é implicado pois há uma interacção entre a situação comunicativa material e a actividade discursiva em desenvolvimento – o PPS assume um valor deíctico primário de anterioridade em relação a T0.

O IMP é o tempo verbal mais frequente nos textos analisados depois do PPS, vindo logo seguido pelo PR, como se confirma pela leitura do Quadro 10. Estes tempos verbais, tal como as outras duas categorias consideradas (MQP e Outros) são mais recorrentes na tipologia narrativa devido, aparentemente, à sua macroestrutura que é mais complexa do que a da outra tipologia, exigindo, portanto, um maior desenvolvimento textual. Como vimos atrás, a uma maior extensão textual corresponde sistematicamente um maior número de formas verbais.

Por outro lado, os valores de ***p*** e ***t*** denotam que a relação que se estabelece entre os tempos verbais (variáveis dependentes) e a tipologia discursiva (variável independente) é forte, ***p*** = 0,00, com particular relevância para o IMP e PPS, com valores de ***t*** de 6,739 e 6,542, respectivamente. As médias das duas variáveis comparadas apresentam uma diferença que pode assumir-se como estatisticamente relevante – não está dependente do acaso – revelando que há, efectivamente, um comportamento claramente distinto a nível verbal entre a N e a NC/I.

Exceptuando o MQP, os outros tempos verbais (PR, IMP, PPS) manifestam um comportamento distinto em ambas as tipologias. Trata-se de uma diferença quantitativa motivada, com certeza, pela idiossincrasia de cada tipologia: a menor extensão do relato de experiência vivida, autorizada pela sua menor complexidade macroestrutural, licencia um abaixamento da sua média verbal ao nível dos referidos três tempos.

Por outro lado, através da análise inferencial da relação existente entre as variáveis independentes tipologia, escolaridade e modalidade e a variável dependente tempo verbal que serve de entrada e saída no/do texto (cf. Apêndice III), atestámos que é sobretudo a variável tipologia que interfere na selecção da variável dependente. O valor de ***p*** – inferior a 0,05 nos dois casos – assinala a relação estatisticamente significativa entre as diferenças de médias dos tempos verbais em causa em ambas as tipologias.

Simultaneamente, o ***V de Cramer*** denuncia que a medida da associação entre as variáveis é mais forte nos tempos verbais de entrada do que nos de saída, pois o seu valor está mais próximo de 1 (um), assim como ***p*** é 0 (zero).

Isto é, na tipologia narrativa a entrada textual é sobretudo pelo IMP, e raramente pelo PR e pelo PPS. Em contrapartida, na narrativa conversacional/interactiva há uma maior dispersão das entradas textuais pelos três tempos verbais: PR, IMP, PPS, sendo este último, claramente, o mais frequente.

«***Era*** *assim: era um menino que era pobre / era órfão /.../.*» (NO, 9.º, n.º 5)

«***Era*** *uma vez uma menina chamada Angélica / ela vivia num bosque eh situado /.../.*» (NO, 7.º, n.º 2)

«*Um dia* ***andavam*** *quatro pessoas num barco, eram duas mulheres e dois homens. De seguida começou a vir um ruído, era um tubarão /.../.*» (NE, 7.º, n.º 3)

«*O dia* ***começou*** *quando eu fui para, a minha mãe foi como de costume me levar ao jardim de infância / e a professora pegou em mim e eu arranhei-lhe a cara /.../,*» (NC/IO, 9.º, n.º 12)

«*No dia 15 de Março de 2001* ***houve*** *uma visita de estudo /.../.*» (NC/IE, 7.º, n.º6)

«*Eu* ***tinha*** *14 anos quando experimentei pela primeira vez numa discoteca.*» (NC/IE, 9.º, n.º 3)

«***Não me lembro*** *ao certo em que dia foi, mas sei que foi um dia muito especial.*» (NC/IE, 9.º, n.º 9)

Podemos relacionar a referida tendência nos contos com a obstinação em recorrer à expressão «Era uma vez ...» para introduzir um mundo transposto em relação ao real. O IMP é «/.../ *centro de um subsistema temporal fictivo que, não estando directamente ancorado na instância enunciativa, se presta à expressão do contrafactual, /.../ funciona como operador de uma* transposição temporal fictiva /.../.» (Fonseca, F. I., 1992, p. 207)[7].

Contrariamente, o uso do PPS para introduzir um passado factual nas narrativas de experiência pessoal relacionar-se-á com o seu «/.../ *estatuto de tempo* pretérito *do subsistema* actual *directamente ancorado relativamente a T0 /.../.*» (Fonseca, F. I., 1992, p. 223), pois esta tipologia pressupõe uma interacção entre actividade discursiva e situação enunciativa[8].

[7] Há outros investigadores que também consideram que o IMP «/.../ *pode ser encarado como um dos elementos fundamentais na construção de uma representação fictiva — Imbs sugere mesmo que o pretérito imperfeito opera «[...]* une évasion fictive hors du réel» (Imbs, 1968, p. 97) – *da qual se desprende uma matriz de irrealidade.*» (Carvalho, M.ª C., 1999, p. 56).

[8] Cf. O desenvolvimento acerca das operações cognitivas de *estruturação/gestão* no ponto 2.1. do Capítulo I, Parte I, e no ponto 2.1.5., Capítulo IV da mesma parte, as considerações acerca dos modos enunciativos e dos subsistemas temporais.

A última ocorrência verbal dos textos também varia de forma relevante de acordo com a tipologia discursiva. Os contos terminam o mais das vezes com um PPS; os relatos de experiência pessoal (embora o PPS predomine como última ocorrência temporal) encerram frequentemente com PR (cf. Apêndice III). A esta oscilação na NC/I não será alheio, com certeza, o facto de se tratar de uma tipologia enunciativa que envolve uma interacção entre actividade discursiva e situação de enunciação, licenciando frequentemente o recurso ao PR para encerrar o texto.

« /.../ agora tenh(o), agora já ando melhor já ***uso*** *placa e assim.»* (NC/IO, 7.º, n.º 13)

«Eu ***amo-o*** *cada vez mais.»* (NC/IE, 9.º, n.º 7)

A escolaridade, por sua vez, como se confirma ainda no Apêndice III ($p > 0,05$), não interfere, claramente, na selecção dos tempos verbais de saída e de entrada das composições analisadas. No entanto, a modalidade, parece ter alguma influência, sobretudo na escolha dos tempos verbais de entrada num texto, como se verá no ponto que se segue.

2.2. A organização temporal de acordo com a modalidade enunciativa

Como se pode confirmar pela análise do Apêndice IV, que estabelece a relação de significância entre o recurso a determinado tempo verbal e a modalidade enunciativa activada pelos alunos de 7.º e 9.º ano de escolaridade em ambas as tipologias, confirmamos que a gestão temporal nos contos e nos relatos de experiência pessoal também é determinada pela modalidade – oral ou escrita – em que estes são actualizados.

Os alunos de 9.º ano, por exemplo, ao produzirem um conto, constroem a organização temporal de forma diferente, caso se encontrem a produzir um texto oral ou um texto escrito. A leitura de p e t permite-nos constatar que, neste nível escolar, a diferença da média de PR na oralidade e na escrita é estatisticamente significativa, pois o PR é mais frequente na oralidade (ocorrência média de 18,18) do que na escrita (média de ocorrência de 6,05). Trata-se sobretudo do PR de narração: há contos orais de 9.º ano que recorrem quase exclusivamente ao PR com este valor e outros que o seleccionam maioritariamente. A contrapor, na escrita, os alunos de 9.º ano, talvez

porque se encontram numa situação de não co-presença com o interlocutor, recorrem mais ao PPS.

*«... depois isto num dia, no outro dia **faz** exactamente a mesma coisa / «OLHA O LOBO! OLHA O LOBO!» as pessoas **vêm** todas outra vez acudir porqu'ele **diz** aquilo mesmo com um ar convincente as pessoas **começam** todas a correr p'o vir acudir / e eh não tinha nada outra vez e ele **ri-se** outra vez na cara deles e **goza** com eles / depois no outro dia não **faz** porque já sabia qu'era mas na outra semana **faz** outra vez ....»* (NO, 9.º, n.º 25)

*«Passados alguns meses **apareceu** um rapaz monstruoso que **entrou** em casa da menina, e **viu** todos a dormir. **Dirigiu-se** para o quarto onde estava a menina e **deu-lhe** um grande beijo que **fez** acordar toda a gente e torná-lo num lindo rapaz.*
*A menina e o rapaz no seu cavalo **dirigiram-se** ao seu castelo e **viveram** felizes para sempre.»* (NE, 9.º, n.º 19).

Cotejando estes resultados do uso do PR no 9.º ano com os do 7.º ano de escolaridade, constatámos que os alunos de 7.º ainda não adequaram a sua opção temporal à modalidade. A diferença entre médias do uso de PR não é tão significativa, $p > 0{,}05$. Na verdade, os alunos mais novos, apesar de, por vezes, recorrerem ao PR de narração, escolhem-no pontualmente, em segmentos muito curtos e muitas vezes em contextos de cruzamento com o PPS e com o IMP, quer na oralidade, quer na escrita.

*«**Vai** o Capuchinho Vermelho assim todo contente pela estrada fora **vê** assim muitas flores **vai** atrás das flores p'ra cortar **perdeu-se** no meio do, da floresta / e ela «Já sei vou por um atalho!» **foi** por um atalho eh **passou** pelo lobo mas não **deu** fé porqu'o lobo **estava** em cima da, duma árvore / o lobo «Umhh já vou ter sorte!» / o Capuchinho **continuou** a andar/.../.»* (NO, 7.º, n.º 23).

*«De repente Sephirot **começa** a destruir tudo, Cloud sem saber o que se **passava tentou** pará-lo e **acabou** por se magoar.»* (NE, 7.º, n.º7)

Verificou-se também que os alunos de 7.º ano, apesar de usarem o PR principalmente na oralidade (média de ocorrência de 14,67), também recorrem bastante a ele na escrita (média de ocorrência de 9,68), seja na vertente PR de narração, seja como de PR de discurso em interacção (discurso directo).

O recurso ao PR de discurso directo pode ficar a dever-se ao facto de os alunos de 7.º ano terem mais dificuldades em se descentrarem da situação de enunciação para recriarem uma situação fictícia. Por isso, reconstroem a situação por um processo mimético: recurso muito frequente ao discurso directo, facilitando a transposição fictiva – *«/.../ a inclusión de diálogos (pasados) que se «presentifican» mediante la dramatización: quien relata va desempeñando los distintos papeles de aquellos cuyo diálogo cita así directamente.»* (Adam & Lorda, 1999, p. 124).

*«/.../ das suas lágrimas formou uma grande poça e de lá saiu uma fada que lhe disse «Por que **choras**, minha filha?» / «Eu **quero** ir ao baile e não **posso**.» / «Se **queres** ir, vai!» / então a menina pôs-se em pé a fada f eh fez com qu'ela ficasse com um vestido mUIto mUIto lindo /.../.»* (NO, 7.º, n.º19)

«Ela respondeu:
*– Claro minha filha. Mas com uma condição: **tens** de me chamar avó.*
*– **Está** bem, minha avozinha. Mas para lhe agradecer **vou** limpar a sua casa /.../.»* (NE, 7.º, n.º 19)

Por outro lado, o uso pontual do PR de narração pelos alunos de 7.º ano na escrita e na oralidade pode ser já um prenúncio da sua especialização posterior na modalidade oral – plurifuncionalidade do tempo verbal (Sousa, O., 2000).

*«/.../ lá **foi** ele **chega** mais, mais depressa do que o Capuchinho Vermelho / o Capuchinho Vermelho todo contente **vai** por lá devagarinho / então enquanto isso o lobo mau **comia** a avó do Capuchinho Vermelho / quando **chega** o Capuchinho Vermelho **bate** à porta «Truz-truz!»»* (NO, 7.º, n.º 23)

*«Quando a menina **passou** para o 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo dessa mesma escola **entram** três rapazes repetentes do 7.º ano, e ela **ficou** muito contente.»* (NE, 7.º, n.º 8)

Esta tendência para o recurso ao PR na oralidade mantém-se nas narrativas de experiência pessoal nos alunos de 9.º ano, enquanto nos alunos de 7.º é mais frequente em contexto de escrita. Reitera-se a ideia de que os alunos de 7.º ano têm mais dificuldade em se desenraizarem do contexto de enunciação sobretudo na escrita, pois esta modalidade exige um duplo esforço representacional: a representação do contexto (parâmetros da interacção social e do acto de produção) e a representação do referente, a fim de se constituírem as significações (Bronckart, 1987, 1996; Bronckart & Pasquier 1987; De Weck, 1991).

*«/.../ depois a minha mãe **chega** lá toda molhada também depois de repente **pára** de chover e / **pára** de chover... ah e **começou**, **começámos** a ver o que **é** que a chuva **tinha feito** /»* (NC/I,O 9.º, n.º 11)

*«Agora também não **gosto** das aulas porque cada vez que **olho** para ele e ele **está** sentado à beira da rapariga. Eu **fico** com muitos ciúmes porque ele **gosta** muito de me meter ciúmes /.../.»* (NC/IE 7.º, n.º 7)

Passando ao PPS, parece que a sua frequência nos contos do 9.º ano também é condicionada pela modalidade discursiva escolhida. A diferença entre a média de ocorrência em ambas as situações é estatisticamente significativa ($p = 0{,}019$).

Ao contrário do PR que só ocorre em alguns textos, o PPS ocorre em todos, orais e escritos, e também sobressai mais na oralidade (média de ocorrência de 32,16, contra 22,67 na escrita). Isto pode justificar-se pelo facto de os textos orais serem mais extensos, logo convocarem mais tempos verbais. Por outro lado, os textos escritos, porque estão a ser produzidos em diferido exigem uma (re)construção da situação

enunciativa, convocando outros tempos verbais, nomeadamente, o MQP e o CND. Além disso, na modalidade oral, há mais hesitações e repetições, bem como a valorização do estilo verbal e das estruturas sintácticas simples, o que conduz a um aumento de formas verbais por texto[9].

*«/.../ e ele **desmaiou** 'teve lá e depois **ouviu** o Capuchinho a pedir socorro dentro / **abriu** a porta, **abriu** a barriga do Capuchinho **tirou** o Capuchinho e a avozinha e **meteu** lá pedras / depois **coseu** a barriga / e depois **acordou** e **viu** que 'tava com muita coisa dentro e **acabou** por andar às revoluções cá fora e **acabou** por morrer.»* (NO, 9.º, n.º4)

*«Depois deste discurso, **houve** grande algazarra no lago. Todos **concordavam** com Hugo, mas que **poderiam** eles fazer?*
***Foi** então que a senhora serpente, na sua realeza **deu** uma ideia que **agradou** toda a gente. Essa ideia **consistia,** em juntarem-se todos numa manifestação /.../ **iriam** aos laboratóriios de investigação, onde a maioria dos seus amigos se **encontravam** e, com eles **sabiam** comunicar melhor e apelar para que eles **parassem**.»* (NE, 9.º, n.º 30)

Esta tendência mantêm-se na NC/I, todavia não há relevância estatística[10].

O Apêndice IV ainda nos permite confirmar que a variante oral/escrito também é determinante na construção da coesão temporal do relato de experiência pessoal, sobretudo ao nível da escolha do IMP pelos alunos do 7.º ano de escolaridade. Nestes alunos, o uso do IMP é mais frequente na oralidade (média de 10,16) do que na escrita (média de 5,67) – $p < 0{,}05$. A mesma tendência é confirmada pelos alunos de 9.º ano, embora sem significância estatística. Trata-se de um tempo verbal que assume um valor temporal deíctico primário de pretérito em relação a T0, nesta tipologia. Por isso, partilha com o PPS a função de configurador das acções passadas.

*«...eu **andava** já há muito tempo a emagrecer muito / mas eu **corria saltava dançava** tudo normal os meus pais **pensavam** qu'**era** tudo normal por eu estar a crescer / um dia... »* (NC/IO, 7.º, n.º 15)

*«/.../ a minha primeira vez fui p'a discoteca / **tinha** treze anos **era** a minha primeira vez não **sabia** o que **era** uma discoteca / pedi aos meus pais p'ra me deixarem ir / eles deixaram-me /.../»* (NC/IO, 9.º, n.º 17)

Nos contos, o uso do IMP não varia significativamente de acordo com a manipulação da variável modalidade, quer nos textos de alunos de 7.º ano, quer nos de 9.º ano.

[9] Cf. Ponto 1.1., Capítulo II, Parte I.
[10] Julgamos que esta tendência se confirmaria estatisticamente se o número de textos estudados fosse maior.

Finalmente, relativamente ao MQP e Outros não discriminados, podemos afirmar que a sua ocorrência em ambas as tipologias não parece depender da modalidade escolhida (cf. Apêndice IV).

Passando à diferença de médias dos tempos verbais que ocorrem na entrada dos textos analisados na oralidade e na escrita, esta é estatisticamente relevante (p <0,05) (cf. Apêndice III). Nota-se uma diversidade temporal nas entradas temporais na modalidade oral (PR, PPS e IMP) que é contrariada pela oscilação mais ou menos constante entre o PPS e o IMP na escrita. Esta tendência pode ler-se da seguinte forma: na oralidade, o PR é mais facilmente convocado por haver um contacto directo com o contexto de produção. Contrariamente, o PPS e o IMP denotam uma desinserção em relação ao momento da enunciação (contos) ou uma situação de anterioridade em relação a esse mesmo momento (relatos de experiência), por isso são mais regulares na escrita.

«*Então eh o nosso título da história* ***é*** *«A menina e a sua vida» /.../»* (NO, 7.º, n.º 19)

«***Houve*** *uma mãe que tinha dois filhos e e um chama(va), um era Toninho e outro era Toninha /.../.»* NO, 9.º, n.º6)

«***Era*** *uma vez um pastor que tinha mais ou menos quinze anos /.../.»* (NO, 9.º, n.º 25)

«*Quando* ***conheci*** *o meu melhor amor, que foi no 7.º ano.»* (NC/IE, 7.º, n.º5)

«*Quando eu* ***era*** *pequenina sonhava muito em ter um animalzinho de estimação.»* (NC/IE, 9.º, n.º 17)

Concluindo, a variante da situação de produção ou propriedade do contexto – modo oral/escrito – exerce uma influência sobre a organização temporal dos discursos. Por causa do carácter directo da oralidade (co-presença dos interlocutores no processo de interacção), os textos caracterizam-se mais pela presença de marcas deícticas e por uma estruturação de conjunto articulada e dependente das propriedades da acção verbal desenvolvida – uso do PR (tempo de base do subsistema temporal deíctico).

Contrariamente, os textos escritos, pela ausência de interlocutores e possibilidade de permanente correcção, caracterizam-se por uma menor presença deíctica a nível temporal e por uma estruturação de conjunto que testemunha alguma autonomia face às propriedades da acção verbal activada – menor frequência de PR.

2.3.A organização temporal de acordo com a escolaridade

Finalmente, verificou-se que a variável escolaridade também parece condicionar certas opções temporais, na organização da N e da NC/I (cf. Apêndice V).

Apesar de o valor de ***p*** (sempre superior a 0,05) não denunciar uma relação estatística clara entre os comportamentos das variáveis tempos verbais e a escolaridade (7.º e 9.º anos), pela observação atenta dos dados, constatámos que os desempenhos dos dois grupos de alunos varia mais na escrita do que na oralidade.

Nas composições escritas, a média verbal dos três tempos nucleares, PR, IMP e PPS, nos 7.º e 9.º anos é mais divergente do que na oralidade, como se pode confirmar pelos valores de ***p***. Estes valores são muitos mais baixos na modalidade escrita do que na oral, sobretudo nos relatos de vida, aproximando-se, em alguns tempos verbais do valor de 0,05, como podemos confirmar: Narrativa: PR: 0,192; IMP: 0,181; PPS: 0,318. Narrativa Conversacional/ Interactiva: PR: 0,072; IMP: 0,061; PPS: 0,222.

Esta diferença parece denunciar uma progressão entre os dois níveis de escolaridade, quanto ao uso destes tempos na escrita, ao contrário da oralidade em que as performances dos dois anos de escolaridade se aproximam bastante. Noutros termos: o desenvolvimento do desempenho linguístico que se processa neste período de dois anos lectivos parece interferir na organização temporal dos textos escritos por parte dos alunos.

Assim, nas produções escritas (contos ou relatos de experiência), os alunos de 7.º ano recorrem mais do que os alunos de 9.º ano ao PR. Por outro lado, são os alunos de 9.º ano que se socorrem mais do IMP em ambas as tipologias textuais. Finalmente, o uso do PPS pelos dois grupos de alunos varia de acordo com a tipologia: nos contos, os alunos de 7.º ano recorrem mais a ele do que os de 9.º; nos relatos de experiência, é mais frequente nos textos dos alunos de 9.º do que nos de 7.º.

Na modalidade oral, porque não há diferenças significativas entre os dois grupos escolares, bastará referir que em ambas as tipologias são os alunos de 9.º ano a usar com maior frequência os quatro tempos verbais PR, IMP, PPS e MQP. Esta proximidade de performances denota que a selecção dos indicadores temporais (tempos verbais) nos dois grupos escolares permanece, aparentemente, ao longo dos dois anos, não havendo progressão significativa. Esta manutenção dever-se-á ao facto de a competência oral ser

prévia à competência escrita e, portanto, estar estabilizada há mais tempo. Por outro lado, também pode denotar que não há, por parte das entidades de ensino da língua materna, neste período de dois anos, uma intervenção ao nível da modalidade oral, no sentido de reflectir sobre ela e de fazer evoluir o seu uso, no que concerne à organização temporal[11].

3. O caso particular do Presente do Indicativo

3.1.O uso do(s) Presente(s) de acordo com a tipologia discursiva

Na secção dedicada ao Presente do Indicativo na **Parte I**, distinguimos os vários valores que pode assumir este tempo gramatical, nomeadamente, PR actual, PR atemporal, PR de discurso directo, PR de discurso oral, PR com valor de futuro, PR de habitualidade, PR narrativo e outro tipo de PR.

Articulando a média de frequência destes diferentes tipos de PR nas duas tipologias discursivas em análise, concluímos que a ocorrência de alguns deles depende, sobremaneira, da tipologia em que ocorre. Como se pode confirmar pelos dados do Apêndice VI, a relação entre tipologia e uso do PR em discurso directo e do PR de narração é extremamente significativa. O valor de ***p*** é, respectivamente, 0,00 e 0,06, e o de ***t*** 4,643 e 2,896. Ambos os tipos de PR ocorrem com muito mais frequência nos contos do que nos relatos de experiência.

*«/.../ ele num **tem** mais nada **começa** a fugir p'a casa de madeira ele ele **bate** à porta e **começam** todos a perguntar «Quem **é**?» e ele **diz** «Ah **sou** eu! Abre a porta porque senão eu **vou** bufar.»* (NO, 9.º, n.º9)

*«Ele respondeu: — Foi uma explosão. Tive uma ideia **vais** com o fato do meu pai do casamento. Ele **responde**: — Nao **tenho** mais solução **vou** com o fato do teu pai.»* (NE, 7.º, n.º5)

Por outro lado, embora sem o mesmo relevo estatístico, podemos confirmar que o PR actual é mais recorrente na tipologia NC/I, assim como o PR atemporal, o PR de discurso oral, o PR com valor de futuro e o PR de habitualidade.

PR actual

*«Por isso é que eu **digo** que **odeio** o primeiro dia de aulas.»* (NC/IE, 7.º, n.º7)

[11] Todavia, adiante confirmar-se-á, num estudo mais detalhado acerca dos diferentes valores do PR, que o uso deste tempo verbal em alguns dos seus valores evolui, efectivamente, entre o 7.º e o 9.º ano. Fica, no entanto, a dúvida se se trata de uma progressão programada e intencional ou espontânea e inconsciente.

PR atemporal

«***Dizem** que nos **zangamos** mais com as pessoas que mais **gostamos** e **é** verdade.*» (NC/IE, 7.º, n.º25)
«*/.../ a esperança **é** a última a morrer.*» (NC/IE, 7.º, n.º 7)

PR de discurso oral

«*/.../ não reparei **vou** atravessar vem uma carrinha / muito lançada dá-me uma panca, dá-me um encontrão e eu **vou** passar **vou** mais p'ra frente **vou** p'ra um coisa de terra / depois **vou** com essa rapariga qu'é irmã de um amigo meu do Carlos Miguel **vou** com ela **vamos**, ela vai avisar a minha mãe depois fomos para o hosp, para a ARCA /.../.*» (NC/IO, 7.º, n.º 13)

PR com valor de futuro

«*Nunca me **vou esquecer** dela, para mim ela é como uma irmã.*» (NC/IE, 7.º, n.º30)

PR de habitualidade

«*Agora **irrito-me** um pouco com ele, /.../.*» (NC/IE, 7.º, n.º 29)

Relacionado com esta constatação está, com certeza, o facto de os relatos de experiência activarem um modo enunciativo implicado: há interacção entre actividade discursiva e situação material de enunciação. Logo, o PR, como tempo axial do subsistema temporal primário (presente deíctico) e como tempo de valor aspectual variado (tempo não-deíctico) (Tavares, 2001), emerge com mais frequência nestes textos.

Quando o PPS se assume como a forma verbal única (ou predominante), o relato de experiência vivida constitui-se como uma enumeração de acções[12]. Quando o PR é utilizado com os seus diferentes valores, dá-se alguma complexificação da organização textual, nesta tipologia, pois «*/.../ le présent est utilisé de différentes façons. Il se rencontre dans des énoncés soit descriptifs, soit évaluatifs, ou encore exprimant une attribution de propriété, /.../.*» (De Weck, 1991, p. 191).

A divisão do PR com diferentes valores pelas duas tipologias, denuncia claramente uma especialização dos usos do PR de acordo com o co(n)texto discursivo – plurifuncionalidade temporal (Sousa, O., 2000).

O facto de serem o PR em discurso directo e o PR de narração os mais especializados nos contos relaciona-se com o propósito de o primeiro ser um

[12] «/.../ **fomos** tomar banho / só qu'o senhor não se **lembrou** de nós e **fechou** a porta nós **andámos** à procura de... de janelas p'ra sair portas por fim **saímos** por uma janela da sala dos professores e dos árbitros só que depois **lembrámo-nos** da porta d' emergência **entrámos** outra vez p'a dentro para fechar a janela p'a não deixar aquilo aberto **saímos** todos pela pela saída de emergência **chegámos** ao portão para sair ele também estava fechado **tivemos** que o avançar [risos].» (NC/IO, 7.º, n.º22)

mecanismo para (re)criar num contexto fictício – desenraizado da situação de enunciação, descontextualizado enunciativamente – um contexto de discurso mimético. Este recurso evita uma descontextualização completa, na medida em que se apresentam os factos fictícios por um processo de imitação do discurso em situação.

Por outro lado, o PR de narração, adquire neste contexto, um valor de (re)enfoque temporal especial com efeitos particulares (vivacidade, relevo, dramatismo) impossíveis de obter com as formas verbais do subsistema anafórico[13].

Para certos autores, o PR de narração atestaria uma fusão de tipos de discursos: inserção de elementos do discurso interactivo na narrativa, com o intuito de dar a impressão ao leitor que a cena se desenrola sob os seus olhos (hipotipose). Bronckart defende que há efeito de hipotipose, mas não há fusão de tipos discursivos, pois: «/.../ *les PR historiques s'insèrent dans des segments qui présentent toutes les caractéristiques du monde disjoint et autonome de la narration.*» (Bronckart, 1996, p. 203).

Podemos confrontar esta perspectiva com a de Adam, Lugrin e Revaz que consideram este tempo verbal, PR de narração, como estando na fronteira entre os modos enunciativos <1> e <4> ou <1> e <2>: embora pertencendo a um modo enunciativo (e por conseguinte característico de uma tipologia discursiva) ocorrem noutro modo enunciativo com um valor distinto[14].

3.2. O uso do(s) Presente(s) de acordo com a modalidade enunciativa

O emprego do PR com determinado valor nas produções analisadas é, por vezes, determinado pela modalidade em que é veiculada a composição, como comprova o Apêndice VII. Constatámos que o PR em discurso directo, o PR actual e o PR narrativo são os tipos de PR cujo emprego mais depende da modalidade discursiva.

O primeiro, o PR de discurso directo, nos contos, é mais frequente na oralidade do que na escrita, em ambos os grupos escolares. A relevância estatística não é plena, todavia, p aproxima-se bastante da margem <0,05: 0,198, no 7.º ano e 0,070, no 9.º ano. Nos relatos de experiência pessoal, no 7.º ano, este PR é mais expressivo na escrita e a

[13] Cf. Parte I, Capítulo IV, ponto 3..
[14] Cf. Parte I, Capítulo IV, ponto 2.1.5..

diferença de média em relação à modalidade oral é estatisticamente significativa: ***p*** = 0,02; no 9.º ano, destaca-se na oralidade.

*«... disse assim «Filhinho, **vais** a casa d'avó **levas** esta cestinha mas não **vais** pelo monte qu'**anda** lá o lobo mau / não vás por atalhos vai sempre pela estrada.» «**'Tá** bem, mamã!»»* (NO, 7.º, n.º 23)

*«/.../ o teu irmão **está** em casa com duas grandes cestas de fruta p'ra ti e p'ra ele./.../Esta fruta **é** p'ra eu dividir apenas com a minha irmã porque foi a única que teve piedade de mim!»* (NO, 9.º, n.º 6)

O segundo, o PR actual, na tipologia narrativa destaca-se sobretudo na oralidade, o que certamente se relaciona com a co-presença do interlocutor e com a situação de enunciação: maior recorrência às macroproposições ditas de interacção. Nas narrativas conversacionais/interactivas, este PR é bastante frequente, havendo no 7.º ano um recurso a ele sobretudo na escrita, em contraposição com o oral (***p*** = 0,014). No 9.º ano essa preferência destaca-se na oralidade. Esta presença deste PR de valor deíctico no relato de experiência está relacionada com o facto de a tipologia NC/I patentear uma interacção entre actividade discursiva e coordenadas da situação enunciativa.

*«Por isso é que eu **digo** que **odeio** o primeiro dia de aulas.*
*Agora também não **gosto** das aulas ... »* (NC/IE, 7.º, n.º7)

*«... e a minha história **é** assim.»* (NC/IO, 9.º, n.º 17)

O terceiro, o PR narrativo, cuja ocorrência se destaca sobretudo nos contos, apresenta um comportamento bastante interessante na sua relação com a modalidade.

No 7.º ano não há qualquer relação entre recurso a este PR e a modalidade oral e escrita: não há uma relação estatisticamente significativa entre as médias de ocorrência deste valor temporal do PR de acordo com a modalidade discursiva no 7.º ano. Ou seja, os alunos recorrem a ele na mesma proporção em ambas as modalidades (média textual de 4,80 na escrita, média textual de 4,88 na oralidade).

Todavia, no 9.º ano, a situação inverte-se de forma notória. Os alunos recorrem ao PR de narração sobretudo na oralidade (média textual de 9,64) e, na escrita, há mesmo uma regressão em relação ao 7.º ano (média textual de 3,89). A diferença entre as médias deste PR nas duas modalidades, no 9.º ano, é estatisticamente significativa: ***p*** <0,05. Julgamos poder entrever aqui um processo de desenvolvimento linguístico-

cognitivo que se processou ao longo dos dois anos, conduzindo a que o uso do PR narrativo se especializasse na oralidade[15].

Este facto relacionar-se-á, sem dúvida, com os valores semântico-pragmáticos activados pelo PR de narração. Por outro lado, haverá uma maior consciência da descontextualização do enunciado sobretudo na escrita, onde o PR (cujo valor primeiro é deíctico) é menos frequente, posto que não deveria ocorrer em textos subsidiários de uma tipologia discursiva cujo modo discursivo é disjunto, a menos que fosse (como parece ser) com objectivos expressivos.

Terá este fenómeno sido proporcionado por uma aprendizagem consciente ou interiorizado aleatoriamente? Terá o ensino da língua materna contribuído para a aquisição e uso do PR com esta função expressiva, na oralidade? Julgámos, pelo conhecimento que temos do Programa de Língua Portuguesa para o terceiro ciclo, que se trata de uma aquisição espontânea e não de uma aprendizagem consciente.

Assim, parece que os alunos de 9.º ano reservam o PR narrativo para a oralidade e o PPS para a escrita, enquanto os alunos de 7.º ano o usam indistintamente na oralidade e na escrita e em segmentos bem mais curtos em relação aos do 9.º ano, sobretudo na oralidade. Portanto, o aspecto concepcional dos discursos humanos estrutura-se, cognitivamente, num *processo gradativo* entre o tipicamente oral e o tipicamente escrito. Há uma série de cambiantes entre os discursos instantâneos e evanescentes da oralidade e os discursos fixos e estáveis da escrita que se vão competencializando, progressivamente.

Escrever implica a possibilidade/capacidade de *antecipação* da representação do texto no seu conjunto, por um lado, e a faculdade de *distanciação* em relação ao mesmo enquanto objecto de gestão global e parcial, por outro, por isso, na oralidade, «/.../ *il y a bien une histoire racontée comme dans un récit mais elle n'est pas structurée* [temporalmente] *de la même manière qu'à l'écrit.*» (Mouchon & Fillol, 1980, p. 84).

O tratamento das unidades linguísticas evolui ao longo das fases de desenvolvimento: a apropriação dos valores plurifuncionais do PR de acordo com a modalidade discursiva denota o processo de transformação da relação entre sujeito

[15] Comprova-se a importância do estudo dos valores temporais e aspectuais de determinadas formas verbais, pois atrás concluímos, globalmente, que não havia discrepâncias significativas ao nível da frequência dos usos dos diferentes tempos verbais a nível textual, de acordo com a escolaridade. Todavia, neste momento confirma-se que quando o PR é estudado pelos seus valores mais particulares há performances distintas nos dois níveis escolares ao nível da escrita e da oralidade.

produtor e processos de produção verbal: «/.../ *tout en étant profondément différent, le nouveau système* [escrita] *s'appui complètement sur l'ancien pour s'élaborer, mais ce faisant le* [oral] *transforme profondément.*» (Schneuwly, 1995, p. 167).

Portanto, fala e escrita não são a mesma linguagem ainda que tenham contactos estreitos, são «/.../ *duas estruturas superficiais da linguagem ligadas à estrutura profunda por sistemas hierarquizados de regras* /.../.» (Rebelo, 1990, p. 95). As diferenças que se constatam prevêem que as estratégias de aprendizagem de ambas as modalidades sejam diferentes, pois a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação envolve um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ter em consideração realidades ausentes (Carvalho, J. A., 1998), o que não é necessário no texto oral. Por conseguinte estas diferenças deverão ser identificadas e sistematizadas em contexto escolar.

Finalmente, os PR com outros valores aparecem sobretudo nos contos, pois, por vezes, são PR de ênfase e PR que ocorrem em expressões interjectivas que surgem sobretudo na narrativa oral de 9.º ano (p = 0,049), por oposição à escrita em que não há necessidade desses suportes linguísticos próprios da oralidade.

««Olhe que, que camisola mais bonita, que calças, olhe que cores!» e num ***sei*** *quê /.../»* (NO, 9.º, n.º 14)

«... 'tava a guardar as suas ovelhas num é? / então como é que ***hei-de*** *explicar?»* (NO, 9.º, n.º 25)

3.3. O uso do(s) Presente(s) de acordo com a escolaridade

A relação entre as variáveis dependentes PR de atemporalidade, de habitualidade, em discurso directo, actual, de discurso oral, narrativo, futuro, ou outro e escolaridade (variável independente) não parece ser estatisticamente significativa (cf. Apêndice VIII). Aparentemente, não há uma evolução relevante entre o desempenho dos alunos dos dois níveis de aprendizagem, ao nível do emprego destes valores do PR. O perfil da organização temporal destes dois grupos de alunos parece não sofrer alterações acentuadas ao longo dos dois anos.

Haverá aqui um descurar por parte da entidade responsável pelo ensino da língua materna quanto à exploração e desenvolvimento de outras estratégias de progressão temporal? Ou, por outro lado, estará já no 7.º ano definitivamente assimilada a

organização temporal dos contos e dos relatos de experiência pessoal, no que concerne ao emprego do PR com os seus diferentes valores?

A primeira hipótese parece-nos confirmável. Atendamos aos seguintes indícios de diferenciação de performances entre os dois níveis de ensino (cf. Apêndice VIII).

Primeiro, o PR em discurso directo, nos contos escritos parece ser bastante mais frequente nos alunos de 7.º ano (média textual de 9,06) do que nos de 9.º (média textual de 6,64), o que já adiantámos atrás ser uma consequência da maior dificuldade de descontextualização e de desenraizamento em relação à situação enunciativa por parte dos alunos mais jovens. A tendência é idêntica nos relatos de experiência escritos: os PR em discurso directo são mais frequentes no 7.º do que no 9.º.

Segundo, o PR actual nas narrativas orais e escritas é mais frequente nos alunos de 9.º ano. Talvez porque são estes alunos que recorrem mais às macroproposições interactivas[16], convocando tempos verbais relacionados com a deixis primária.

Terceiro, o PR narrativo nos contos orais tem uma frequência distinta de acordo com o nível escolar: nos textos orais, os alunos de 7.º ano recorrem menos a ele (média de 4,88) do que os alunos de 9.º ano (média de 9,64). Todavia, na escrita as performances são semelhantes (frequência média de 4,80 para o 7.º ano e 3,89 para o 9.º). A discrepância de desempenho na oralidade pode relacionar-se com o que acima identificámos como a maior capacidade por parte dos alunos mais velhos em usar o PR com um valor semântico-pragmático distinto para obter efeitos precisos sobre o interlocutor e de distanciar os usos orais dos usos escritos. Com recurso a este PR, a experiência apresentada é interpretada não como uma acção terminada, um evento concluído, mas como algo que está a acontecer progressivamente: mostra-se (de forma coordenativa, o mais das vezes) como os processos se desenrolam[17].

Segundo Otília Sousa (2000), nos *corpora* narrativos dos indivíduos adultos que estudou, o PR é o tempo verbal mais utilizado, observando-se um decréscimo no emprego dos tempos do pretérito. A investigadora confirma, tal como nós confirmámos com a nossa amostra, que a diferente utilização do PR pelos diferentes subgrupos

[16] Vede adiante ponto 4.

[17] «*/.../ PRESENT tense provides a grammatical vehicle for a different activity and a different type of discourse: a discourse not of memory but of* perception, *spoken not by an historian who remembers but by a* performer, *who purports to re-enact what he sees as he sees it, to offer a mimetic* representation *of words and events rather than a narration.*» (Fleischman, 1991, p. 86). Isto é, «*/.../ passer dans un récit historique du passé simple au présent revient à passer d'un temps clos et objectif à un temps ouvert et subjectif, c'est-à-dire à un point de vue sur l'Histoire en train de se faire.*» (Revaz, 1998, p. 60).

estudados assegura «/.../ *a hipótese de existência de um desenvolvimento com vista ao domínio da plurifuncionalidade das formas.*» (Sousa, O., 2000, p. 299).

O funcionamento do(s) Presente(s) de acordo com as tipologias discursivas e as modalidades enunciativas é, indubitavelmente, um eixo de pesquisa promissor. Todavia, convém agora avançar para uma reflexão que denuncie as relações estabelecidas entre os fenómenos da temporalidade e os fenómenos de macroestrutura textual.

4. Macroproposições textuais, temporalidade, modalidade e escolaridade

4.1. A organização temporal nas macroproposições textuais

Na primeira parte desta dissertação, apresentámos, de acordo com a teoria de J.-M. Adam (1994), as sete macroproposições que podem configurar os textos narrativos: *entrada-resumo, orientação, complicação, (re)acção, resolução, situação final* e *moral/coda*. Relativamente aos relatos de vida, fundamentando a nossa opção numa constatação de G. De Weck (1991), propusemos que tais discursos se organizassem, geralmente, em quatro macroproposições: *origem espácio-temporal, anúncio de novidade, script* e *avaliação,* pois a tensão inerente ao processo *exposição> complicação> resolução* apresentou-se menor do que nos contos[18].

Dependendo do nível escolar (7.º ou 9.º ano) e da modalidade discursiva (oral ou escrita), os relatos de vida apresentam diferentes configurações macroestruturais[19], nomeadamente as que se apresentam no Quadro 11.

---

[18] Cf. Parte I, Capítulo I, ponto 3.1.1..

Conviria referir também que os textos com uma planificação de tipo *script* considerados podem eventualmente apresentar mesmo uma planificação do tipo de sequência narrativa (com uma *complicação* e uma *resolução* básicas). Trata-se do caso de seis dos textos analisados: NC/IO, 7.º, n.º 2 e 13; NC/IO, 9.º, n.º 11; NC/IE, 7.º, n.º 3 e 28; NC/IE, 9.º, n.º 22. Seria pertinente estudar, nestes textos, o funcionamento particular do PR para descrever factos passados que estão numa relação de implicação com a situação de enunciação. Há formas deste tempo verbal com valor de passado nas primeiras e segundas pessoas do singular o que equivalerá, nos seus valores enunciativo-pragmáticos, ao PR narrativo na outra tipologia em estudo. Tal como o PR narrativo, este tipo de valor verbal predomina na modalidade discursiva oral.

«*Passado dois minutos* ***fico*** *isolado era uma grande responsabilidade eu olhar p'a baliza «Ai s'eu falho! Ai s'eu falho!»* ***remato*** *manda no poste e entra nós todos «EI QUE FIXE!* » (NC/IO, 7.º, n.º10)

«/.../ ***saio*** *do carro e* ***corro*** *para casa /.../* ***vejo*** *o meu cunhado /.../.*» (NC/IE, 9.º, n.º 22)

[19] A macroestrutura textual H é a mais frequente: surge em cerca de 32% dos textos analisados. A sua actualização depende fortemente da modalidade discursiva e do nível escolar dos alunos: destaca-se

Quadro 11

MACROESTRUTURA DOS 110 RELATOS DE EXPERIÊNCIA VIVIDA (%)

A	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*
Script	Origem espácio-temporal + *Script*	*Script* + Avaliação	Origem espácio-temporal + *Script* + Avaliação	Anúncio de experiên-cia + *Script*	Anúncio de experiên-cia + *Script* + Avaliação	Origem espácio-temporal + Anúncio de experiência + *Script*	Origem espácio-temporal + Anúncio de novidade + *Script* + Avaliação
6,4%	*3,6%*	*11,8%*	*3,6%*	*10%*	*21,8%*	*10,9%*	*31,8%*

Esta variedade de configurações macroestruturais pode relacionar-se com o facto de os relatos de experiências vividas/observadas não serem tão sistematicamente trabalhados na aula de língua materna como os contos cuja organização macroestrutural é mais recorrente. É evidente que este maior desconhecimento da arquitectura textual dos relatos pode induzir a maiores dificuldades ao nível das operações de **gestão/estruturação** e de **textualização**.

Uma observação atenta da frequência da distribuição verbal pelas diferentes macroproposições dos contos e dos relatos de vida permitiu confirmar que, sobretudo nos primeiros, há uma especialização do tempo verbal de acordo com a macroproposição (cf. Apêndice IX e X). Segundo Weinrich (1968, p. 38), «/.../ *las estructuras de orden superior explican estructuras de orden inferior.*», pois as unidades de discurso são influenciadas pelo processo da sua inserção numa macroproposição textual.

Geralmente, os contos envolvem macroproposições que ora se enraízam na dimensão discursiva, ora se ancoram na dimensão narrativa da conduta verbal. Uma determinada sequência enunciativa pode arreigar-se, mais ou menos (é uma questão de

sobretudo na escrita – 75% dos textos que apresentam esta configuração são escritos (26 em 35) – e 54% dos mesmos pertencem a alunos do 9.º ano (19 em 35).

Logo de seguida sobressai a estrutura F em cerca de 22% dos textos, seguida da C com 11,8% e as E e G. São as estruturas A, B e D as que menos são convocadas – no conjunto constam de 14 textos, respectivamente 6%, 3 % e 4% do *corpus* trabalhado.

grau), no discurso ou na narração. Portanto, as diferentes macroproposições são de dominante discursiva ou narrativa.

Segundo Fayol (1985), são as macroproposições *entrada-resumo* e *moral* as que mais claramente se inscrevem na dominante discurso; por outro lado, a *orientação* e a *situação final* flutuam entre as duas dominantes (dependendo dos textos e dos narradores). A *complicação,* a *reacção* e a *resolução* relevam essencialmente da narração. Ao contrário das primeiras, ditas facultativas/elípticas ou livres (Waletzky e Labov, 1967), as últimas são puramente narrativas e, porque denotam a construção ascensional da narrativa, são fundamentais.

Parece indiscutível que este fenómeno discursivo-narrativo tenha influência na organização verbal, como se verá (cf. Apêndice IX).

Assim, na tipologia narrativa, o PR destaca-se mais na macroproposição *entrada-resumo*, sobretudo na oralidade. Esta opção temporal relacionar-se-á com o facto de se tratar de uma macroproposição que é dita de interacção (Fayol, 1985). Na entrada textual, há (e ainda mais na oralidade) uma articulação com a situação de enunciação concreta, o que favorece, portanto, o recurso a um tempo verbal da deixis primária.

*«/.../o título **é** «O outro lado da vida» / e **é** a história sobre uma menina que se **chama** Maria e **vive** com a sua mãe numa pequena aldeia / essa menina **tem** cinco anos e então / ... »* (NO, 7:º, n.º7)

*«Eh eu num **sei** o título da história **acho** qu'é «O rei vai nu!» ou assim qualquer coisa / eh que era qu'um rei qu'era muito vaidoso, importava-se muito com a sua imagem/ ....»* (NO, 9:º, n.º14)

O PR é, também, o tempo verbal com maior destaque na macroproposição final, *moral/coda*, também ela uma fase textual de interacção.

*«Vimos então que pela bondade de uma pessoa tudo **pode** mudar.»* (NE, 7.º, n.º 19)

*«... eh e **é** assim a história com um final feliz.»* (NO, 9.º, n.º 5)

*«... sempre os pais **dizem** alguma coisa **é** p'a nosso bem e nós nunca **ligamos**.»* (NO, 9.º, n.º 6)

Por outro lado, confirmámos que a macroproposição *orientação* convoca maioritariamente verbos no IMP, o que se relaciona, sem dúvida, com o facto de ser o plano textual reservado à contextualização espácio-temporal e à apresentação das personagens: «/.../ *o imperfeito marca a construção de um plano de ruptura com o eu-aqui-agora: nesse plano é construído, pelos sujeitos, o universo narrativo. /.../ Dada a*

ruptura com o plano enunciativo, torna-se necessário construir linguisticamente o tempo, as personagens e o espaço.» (Sousa, O., 2000, p. 166).

«***Era** uma vez duas raparigas que **eram** muito amigas. E como **viviam** uma ao lado da outra **iam** sempre juntas à escola.*» (NE, 7.º, n.º2)

«***Era** uma vez, em tempos longínquos que **havia** um reino que **era** reinado por um rei muito valente e muito bondoso.*» (NE, 9.º, n.º 4)

«***Era** uma vez uma menina chamada Angélica / ela **vivia** num bosque eh situado eh ... em África / num bosque situado em África // Eh mas ...*» (NO, 7.º, n.º 2)

«***Era** assim: **era** um menino que **era** pobre / **era** órfão mas não **queria** ir para um externato, nem pra um orfan, orfanato / e então **vivia** pedindo esmolas na rua / eh pensando qu'os pais tinham morrido que não **tinha** mais ninguém na família / eh então ...*» (NO, 9.º, n.º 5)

Finalmente, o PPS é o tempo verbal francamente predominante quer na oralidade, quer na escrita, quer nos textos de 7.º ano, quer nos textos de 9.º, nas macroproposições nucleares da narrativa: *complicação, (re)acção, resolução* e *situação final*. Trata-se do tempo verbal que assume na tipologia narrativa um valor não-deíctico. É o tempo da ficção que assegura a apresentação dos acontecimentos mais relevantes da acção, isto é, os factos do primeiro plano diegético.

«*/... / o cavaleiro sem, sem pensar duas vezes **arrancou** logo p'ra floresta / mal **chegou** à floresta o cavaleiro receoso **deu** alguns passos / e **foi** continuando sempre assim sempre muito cauteloso até chegar a uma gruta / então o cavaleiro sem, sem receio **voltou**, **entrou** nessa gruta e **encontrou** lá o Ogre / o Ogre mal **sentiu** o cheiro do cavaleiro **foi** na direcção dele /... /.*» (NO, 7.º, n.º17)

«***Pegou** na mota e **chamou** o sapo, e quando o sapo se estava a aproximar o primo e os amigos **acenderam** os foguetes e o Bruno **passou** no meio das patas do sapo a grande velocidade.*» (NE, 9.º, n.º 28)

Notámos também que o aumento da densidade verbal se relaciona com o carácter nuclear das macroproposições: quanto mais nucleares são as macroproposições mais formas verbais convocam.

A distribuição temporal pelas diferentes macroproposições narrativas não se aproxima da organização temporal característica dos relatos de experiência vivida. Nestes, o tempo nuclear de todas as fases textuais é o PPS (cf. Apêndice X), agora com um valor deíctico de anterioridade em relação ao momento de enunciação, T0. Ou seja, há uma ancoragem clara nas coordenadas da enunciação (*eu-aqui-agora-assim*) que convoca como tempo predominante em quase todas as macroproposições, o PPS, para apresentar uma experiência de vida passada (anterioridade em relação a T0).

A macroproposição *script* é, geralmente, a mais extensa nos relatos de vida explorados, portanto é dela que consta a maioria dos verbos actualizados neste tipo de produções (cf. Apêndice X). Talvez por ser também aquela que é mais constante em termos de ocorrência e a que, provavelmente, é assimilada mais esquematicamente é também aquela que denota uma maior estabilidade temporal, quer nas duas modalidades discursivas, quer nos dois níveis escolares.

Em todos os *script* analisados predomina o PPS – frequência relativa que oscila entre os 52% na oralidade e os 54% na escrita. Logo de seguida, em torno dos 30% em todos os textos, surge o IMP. O PR apresenta uma frequência relativa que não ultrapassa os 15,3%. Finalmente, é nesta fase que o MQP tem mais representatividade (entre os 2% e os 4%), embora muito abaixo dos níveis das formas verbais de PPS, IMP e PR.

*«... depois no dia a seguir a professora **mandou** levar o material e eu **fui** sozinho **morava** ainda longe da escola / **fui** sozinho / mas depois **cheguei** lá e as mães todas **tinham vindo** com os meus colegas / e eu **fui** o único qu' a minha mãe não vin, **tinha vindo** trazer à escola e eu **fiquei** assim um pouco triste mas depois as mães **foram-se** embora e eu / **fiquei** contente.»* (NC/IO, 9.º, n.º 18)

Logo de seguida é a *avaliação* a que mais verbos convoca. Nesta macroproposição (que na maioria das vezes ocorre no encerramento textual, mas que pontualmente figura no seu início), os tempos verbais variam de acordo com o nível de ensino: os alunos de 7.º recorrem mais do que os de 9.º ao PR, por outro lado, os de 9.º convocam mais PPS do que os de 7.º (tal como ocorre no *anúncio de experiência*).

*«Nunca me **vou** esquecer dela, para mim ela **é** como uma irmã.»* (NC/IE, 7.º, n.º 30)

*«/.../ assim o **fez** e eu **aprendi** a lição nunca mais **tornei** a fazer o mesmo.»* (NC/IO, 9.º, n.º12)

Finalmente, surgem a *origem (espácio-)temporal* e o *anúncio de experiência*. Curiosamente, não há coincidência entre nível de frequência verbal e nível de frequência de fases, pois a fase/macroproposição *anúncio de experiência* que é mais frequente do que a *avaliação* e a *origem (espácio-)temporal* é a que menos verbos patenteia. Esta situação justifica-se por na escrita o *anúncio de experiência* se consubstanciar muitas vezes no título do texto (que habitualmente não apresenta predicado verbal). Inversamente, a *origem (espácio-) temporal* e a *avaliação* são fases que exigem um parágrafo, no mínimo, na economia textual, para exercerem as suas funções.

Na fase *origem (espácio-)temporal*, é o PPS que domina em todos os textos, todavia há uma oscilação de acordo com o nível escolar. Enquanto no 7.º ano a sua frequência relativa chega mesmo a ultrapassar os 70% nos textos orais, no 9.º ano (quer na oralidade quer na escrita) fica no eixo dos 50%. Há, por conseguinte, neste nível escolar uma maior frequência de PR (sobretudo na oralidade) e de IMP (sobretudo na escrita). Ou seja, há uma maior heterogeneidade verbal.

*«**Foi** no dia 29 de Março, **encontrei** o amor da minha vida, /.../ **decidi** ir à missa.»* (NC/IE, 9.º, n.º 10)

*«Quando eu **era** pequenino **tinha** mais ou menos seis anos /.../.»* (NC/IO, 9.º, n.º 18)

Na fase *anúncio de experiência*, também há discrepâncias verbais de acordo com o nível escolar: enquanto os alunos mais novos anunciam com diferentes formas verbais (PR, IMP e PPS), os mais maduros escolhem sobretudo o PPS (acima dos 70%, quer na escrita, quer na oralidade), talvez por o conteúdo informativo dos textos estar numa situação de anterioridade em relação ao momento da enunciação e o PPS servir mais claramente para marcar essa não simultaneidade com T0. A frequência do PR no 7.º ano (especialmente nas produções escritas – mais de 50% dos verbos desta fase) pode denotar alguma dificuldade de, ao anunciar a experiência, porque se está numa situação de implicação, dissociar completamente o que se passou do que se está a passar.

*«A minha melhor amiga **é** a Joana, **acho** que a setora* [sic] *já o **sabe**. **Decidi** escrever este acontecimento, porque **foi** a primeira rapariga que* [sic] *eu **confiei** mesmo.»* (NC/IE, 7.º, n.º 30)

O PR, na macroproposição *avaliação* – que se aproxima da macroproposição *moral/coda* da narrativa –, assume algum destaque, pois a sua frequência chega a atingir os 48% nos relatos de vida escritos do 7.º ano. Esta fase, porque remete para o momento de enunciação, convoca frequentemente o PR que é o tempo deíctico por excelência.

*«Agora **irrito-me** um pouco com ele, mas tudo **passa** e o amor que **sinto** por ele **é** cada vez maior.»* (NC/IE, 7.º, n.º 29)

*«Hoje em dia **continuo** a encontrar-me com todos eles, mas não na mesma turma, e claro alguns deles nem me **ligam**, mas a Luísa **continua** aquela menininha pequena mas alegre e muito minha amiga.»* (NC/IE, 9.º, n.º 9)

*«... agora **tenh(o)**, agora já **ando** melhor já **uso** placa e assim.»* (NC/IO, 7.º, n.º 13)

O IMP, menos frequente do que o PPS e mais regular do que o PR, surge, sobretudo, nas macroproposições *origem (espácio-)temporal* e *script* – fases textuais onde o tempo

do segundo plano é imprescindível para apresentação de espaços, de personagens e de acções de relevo secundário.

*«No dia 15 de Agosto **estava** a andar de bicicleta, numa estrada perto de minha casa.»* (NC/IE, 7.º, n.º 3)

*«... o meu pai **'tava** em, **'tava** na outra casa que nós **estávamos** a fazer / então de repente nós olhámos e lá na pedreira **estava** a começar a ventar MUITo a levantar o pó e e nós achámos um bocado esquisito mas viemos embora / chegámos a casa / e foi questão de dois três minutos **'távamos** dentro do carro e começou a chover muito e trovejar e eu **'tava** com medo **'tava** eu a minha mãe o meu sobrinho e a minha irmã e o meu sobrinho **era** pequenino **'tava** toda atrapalhada fugi do carro e vim para casa busc,...»* NC/IO, 9.º, n.º 11)

Concluindo, «*/.../ à structure profonde constante, la forme superficielle n'est pas indépendante de la macrostructure textuelle.*» (Fayol, 1985, p. 31). Os tempos verbais, tal como os conectores e a pontuação, permitem delimitar as grandes divisões do texto. Há consciência da existência de uma organização hierárquica – sugerida pela macroestrutura – e não tanto uma organização linear. Os alunos, ao invés de desenvolverem uma sequencialização local, gerem a textualização em função de constrangimentos locais e globais, promovendo uma organização mais ou menos recorrente para os produtos textuais finais.

4.2.Macroproposições, temporalidade e modalidade

A organização temporal das macroproposições narrativas parece ser determinada, em alguns casos, pela modalidade discursiva em actualização.

Quanto à distribuição verbal, concluiu-se que nos contos, sobretudo orais, há uma maior densidade verbal nas macroproposições *orientação, complicação, (re)acção* e *resolução* (cf. Apêndice XI), por serem as macroproposições mais extensas e por serem produzidas oralmente.

As diferenças mais salientes entre oralidade e escrita registam-se no 9.º ano na *(re)acção*: os textos orais apresentam uma média verbal de 40,20, enquanto os escritos apresentam uma média de 23,65. Estabelece-se aqui uma relação estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos textuais comparados (p = 0,012) que denuncia uma maior economia linguística na escrita, paralelamente a um aumento das formas verbais na oralidade, factos motivados pela idiossincrasia de cada modalidade.

A análise da média verbal na *resolução* também denuncia esta tendência para um maior número de verbos na oralidade do que na escrita nos dois níveis escolares. Este

facto continua a relacionar-se com a maior extensão dos textos orais, com a maior frequência de discurso directo e com as hesitações e repetições próprias do discurso oral.

No que concerne aos relatos de vida (cf. Apêndice XII), a média temporal das diferentes macroproposições nas duas modalidades é muito semelhante, todavia há uma excepção a sublinhar: nos 7.º e 9º anos o *script* apresenta (tal como acontecia com a *(re)acção* nos contos) uma média verbal mais acentuada na oralidade do que na escrita. No 7.º ano essa diferença de valores das variáveis é mesmo estatisticamente significativa: $p = 0{,}015$. Este facto pode estar relacionado com o que afirmámos acima: a idiossincrasia dos modos oral e escrito.

4.3.Macroproposições, temporalidade e escolaridade

A média verbal nas diferentes macroproposições dos contos é muito semelhante nos dois níveis escolares – 7.º e 9.º ano (cf. Apêndice XIII). Todavia, na *orientação*, na modalidade escrita, a diferença entre as performances de 7.º e 9.º anos é estatisticamente significativa: $p = 0{,}028$. Esta tendência mantém-se, sem a mesma relevância estatística, na *complicação*, modalidade oral.

Quando se avança para a *(re)acção*, *resolução* e *situação final*, constata-se que os textos de alunos de 7.º ano, na escrita, apresentam uma média verbal superior às dos alunos de 9.ºano. Esta conclusão vem reforçar a ideia que referimos acima: os alunos de 7.º ano, porque têm um desempenho linguístico distinto dos de 9.º ano, concentram o seu texto nas macroproposições narrativas nucleares e manifestam um menor poder de síntese – dizer o mesmo com menos esforço cognitivo-linguístico.

Enquanto as macroproposições *orientação, complicação, (re)acção* são fulcrais para a concepção narrativa e ocorrem em número paralelo ao dos contos escolhidos para análise, as macroproposições *situação final* e *moral* (a primeira porque é passível de ser inferida a partir da *resolução* e a segunda porque é facultativa) nem sempre constam da estrutura do conto apresentada. A ocorrência da *moral*, sobretudo na oralidade, está associada à não ocorrência da *situação final*. Parece que a apresentação de uma colmata a ausência da outra.

Na escrita, os níveis de aparecimento da *situação final* são mais elevados no 7.º e 9.º ano, o que se deverá à maior precisão de planificação e ainda à descontextualização do enunciado – evitar resistências de compreensão (facilmente resolúveis no processo interactivo oral).

«*/.../ e o seu pai ficou como era antes e Flint e Alexia casaram-se e ficaram uma família unida para sempre.*» (NE, 7.º, n.º 4)

«*E agora aquele reino voltou a ser o que era, cheio de alegria e amor no ar e com muitas e muitas flores.*» (NE, 9.º, n.º 4)

Em contrapartida, a macroproposição *moral* é menos recorrente na modalidade escrita, sobretudo no 9.º ano. Isto advirá do facto de a explicitação da *situação final* facilitar a implicitação da *moral* da narrativa. Por outro lado, trata-se de jovens com maior capacidade de distanciação relativamente à informação e maior capacidade para conjecturar uma doutrina inerente ao texto. São, efectivamente, os alunos de 7.º ano que na escrita apresentam detalhadamente a *moral* da estória o que se relacionará com alguma dificuldade de inferência a partir dos factos narrados da mesma[20].

«*Gladiador nunca foi esquecido pelo povo porque era o melhor guerreira.*» (NE, 7.º, n.º 22)

Nos relatos de experiência vivida, os resultados demonstram que a escolaridade não determina, claramente, a média verbal nas diferentes macroproposições (cf. Apêndice XIV). Embora, no 9.º ano, as *avaliações* nos relatos de vida orais sejam bastante mais frequentes do que no 7.º – o que se ficará a dever à situação de interacção imediata e à maior consciência por parte destes sujeitos da necessidade de proteger a face[21] – a diferença entre a média verbal de um nível escolar e de outro não é significativa estatisticamente, em nenhuma das macroproposições.

«*/.../ e foi assim e gostei / todos os domingos ia para lá p'a 'ta, p'ra 'star com ele / e a minha história é assim.*» (NC/IO, 9.º, n.º17)

Estas conclusões poderão contribuir para a formulação de duas hipóteses de explicação: ou os alunos de 7.º ano já têm assimilado o esquema prototípico básico das

[20] Podemos, assim, afirmar que os resultados apontam para a existência de um plano verbal mais complexo e mais adaptado às exigências comunicativas em função do grau de escolarização: «*/.../ la dominance de la planification axée sur les contenus* [est] *remplacée, chez les enfants les plus âgées, par une prise en compte des exigences communicatives et une maîtrise progressive du plan langagier.*» (Dolz, 1989, p. 397).

[21] Cf. Joaquim Fonseca (2001).

duas tipologias e isso reflecte-se na aproximação da organização temporal em ambos os níveis escolares, ou, por outro lado, a escola, mais especificamente, a aula de língua materna, acrescentou pouco aos saberes dos alunos de 8.º e 9.º anos além daquilo que já tinham adquirido até ao 7.º ano de escolaridade, pois parece não ter havido progressão assinalável no tratamento da organização temporal nos textos de carácter narrativo neste período de actividades lectivas.

Feita esta reflexão acerca da organização temporal de acordo com as macroestruturas textuais subsidiárias das tipologias em estudo, estabelecendo relações com a modalidade discursiva e a escolaridade, detenhamo-nos agora a averiguar a forma como se organizam temporalmente os discursos narrativos orais e escritos em apreço ao nível da selecção e correlação dos modos enunciativos (com seus tempos verbais) descritos no capítulo IV da **Parte I** desta dissertação, no ponto 2.1.5..

5. As transições temporais

Inspirados no modelo weinrichiano (1964) de estudo da temporalidade textual através do recurso a matrizes de transições verbais, concebemos uma matriz para fazer uma exploração das transições mais frequentes no *corpus* estudado a fim de tirarmos conclusões acerca da sua organização temporal. No Apêndice XV encontramos um exemplo das matrizes usadas.

A organização temporal dos discursos pode ser denunciada pelo estudo das transições temporais – co-ocorrências de tempos verbais. Na investigação que desenvolvemos identificámos vários grupos de transições que se manifestam diferentemente de acordo com a tipologia discursiva actualizada (cf. Apêndice XVI).

Primeiro, constatámos que nos contos predominam as transições IMP→IMP, IMP→PPS, PPS→IMP e PPS→PPS, em ambas as modalidades. Nos relatos conversacionais interactivos, embora com valores percentuais com menor expressividade, prevalecem as mesmas transições. Todavia, há diferenças conceptuais que são explicadas pelas operações de ancoragem e de localização discursiva (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985), inerentes às operações de *gestão/estruturação* textual.

No âmbito do tipo de ancoragem discursiva, ambos os núcleos de textos diferem: nos contos – tipologia narrativa – o discurso alheia-se dos pontos de referência da

situação material, logo as instâncias de agentividade internas ao texto não mantêm qualquer relação com as coordenadas situacionais do momento da enunciação. Contrariamente, nos relatos de experiência vivida – tipologia narrativa conversacional/interactiva – há interacção constante entre actividade discursiva em curso e situação material. A fixação destes limites na elaboração do discurso conduz à activação de um modo discursivo autónomo, no primeiro caso, e de um modo discursivo implicado, no segundo (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985).

Simultaneamente, ao nível das operações de localização discursiva, confirma-se a tese de Bronckart et al. (1985), segundo a qual a estruturação da temporalidade envolve uma localização narrativa (anafórica), na N, e uma localização do 'récit' (deíctica), na NC/I. Assim sendo, actualizam-se dois subsistemas temporais distintos.

Esta conclusão é previsível dadas as operações de *gestão/estruturação* que ambas as tipologias pressupõem: nos contos, não há qualquer relação entre referente textual e as coordenadas da enunciação, logo actualiza-se um subsistema temporal de carácter secundário. A desconexão com as coordenadas enunciativas exige a criação de um mundo fictício que só é possível pelo recurso ao sistema temporal não-deíctico de que fazem parte os tempos verbais IMP, CND, MQP. Aqui o PPS surge com a função de marco intermediário em relação a T0. Nos relatos de experiência pessoal, as instâncias de agentividade textuais coincidem com as do acto de enunciação, activando o subsistema temporal do 'récit', deíctico[22].

Dentro das transições com formas verbais pertencentes aos modos enunciativos <4> (N) e <2> (NC/I) destacam-se, então, as transições PPS→PPS e IMP→IMP, seguidas pelas transições IMP→PPS e PPS→IMP[23], devido ao facto de serem os tempos verbais nucleares destes dois modos enunciativos. Ambas as tipologias (re)constroem mundos passados, uns não-actualizados/fictícios, desligados da actualidade da voz enunciativa – (N), outros actualizados/reais, ligados à actualidade de um enunciador – (NC/I).

[22] Cf. Capítulo IV da Parte I.

[23] Segundo Weinrich, estas quatro transições, além de denunciarem a «atitude de locução» do falante/escrevente, permitem dar informações quanto à dimensão «relevo das acções». Assim, nesta dimensão da organização temporal, constatámos que predominam as transições de primeiro plano (PPS→PPS) sobre as de segundo plano (IMP→IMP). Há, naturalmente, mais transições para traduzirem as acções com mais relevo; por outro lado, mantém-se a tendência, notada na dimensão «atitude de locução» de as transições PPS→PPS e IMP→IMP serem mais frequentes do que as PPS→IMP e IMP→PPS.

«***Era** uma vez uma mãe que **tinha** três FILHOS / e os filhos eh já **eram** grandes então a mãe **mandou-os** trabalhar qu'**era** para eles fazer uma casa / um **era** muito preguiçoso e então só **conseguiu** arranjar dinheiro para comprar palha outro **trabalhava** mais um bocado mas ainda **era** preguiçoso só **conseguiu** arr, juntar dinheiro para comprar tábuas e o outro **trabalhava** muito **conseguiu** juntar dinheiro para, para fazer uma casa de pedra ///.../.*» (NO, 9.º, n.º7)

«*O meu dia mais feliz **foi** no dia da minha comunhão Solene. Que **foi** assim.*» (NC/IE, 7.º, n.º 19)

Confirma-se que, como defende F. I. Fonseca (1992, p. 226), «*/.../ se o PRET PF condiciona a actualização do IMP, também o IMP narrativo* condiciona, *em certo sentido, o PRET PF, uma vez que o postula e como que abre um 'cenário' para a sua aparição. /.../ o emprego do IMP abre também no texto narrativo uma* distância modal *propiciadora da atitude de locução que Weinrich caracteriza como* narrativa, *isto é, uma atitude de 'détachement' e 'détente'.*».

Por outro lado, nos contos orais, as transições com PR aumentam em relação aos contos escritos. Esta conclusão relaciona-se com o facto de na oralidade haver uma frequência mais notória deste tempo verbal.

Na verdade, a transição com tempos verbais que não pertencem ao modo enunciativo <2> e/ou <4> mais habitual é o PR→PR, quer nos contos, quer nos relatos de experiência vivida. Nestes últimos, porque há implicação entre actividade discursiva em curso e situação material, também surgem com alguma frequência as transições 0→PR e PR→0. Ou seja, as entradas e saídas no/do texto fazem-se frequentemente pelo recurso ao PR.

«*Eu **fico** com muitos ciúmes porque ele **gosta** muito de me meter ciúmes com aquela rapariga.*» (NC/IE, 7.º, n.º 7)

«*...com quem hoje **sou** muito amiga.*» (NC/IE, 9.º, n.º21)

Passando às transições entre tempos verbais do modo enunciativo <4> e outras formas verbais, as transições PR→IMP e PR→PPS são as que se destacam mais. A primeira sobretudo no 9.º ano, a segunda preferencialmente no 7.º, pois há uma maior frequência de IMP no 9.º ano e uma maior recorrência ao PR em articulação com PPS no 7.º ano.

Estas transições predominam na modalidade oral, o que, mais uma vez, se articula com a frequência dos tempos verbais do modo enunciativo <1> nesta modalidade. Na modalidade escrita, este tipo de transição tem mais relevância nos textos dos alunos de

7.º ano, denotando que são os alunos mais novos os que mais recorrem às transições verbais entre diferentes modos enunciativos nos contos.

*«/.../ **vai** atrás das flores p'ra cortar **perdeu-se** no meio do, da floresta / e ela «Já **sei** vou por um atalho!» **foi** por um atalho /.../ Tu **vais** por ali tu **vais** por aqui!» o lobo como **era** fino foi pelo caminho mais perto / lá **foi** ele **chega** mais, mais depressa do que o Capuchinho Vermelho /.../..»* (NO, 7.º, n.º23)

Ainda se destaca nesta tipologia o recurso à transição 0→IMP, o que se deve ao facto de as entradas nos contos (sobretudo escritos) se fazer sobremaneira através do IMP, pois anuncia *«/.../ uma projecção do marco de referência enunciativo, prepara a expectativa, faz nascer perguntas implícitas sobre o «onde-quando-como», isto é, sobre a necessária identificação de um «aqui-agora-assim» real ou alternativo ao real /.../.»* (Fonseca, F. I. 1992, p. 226).

Em contrapartida, nos relatos de vida, a entrada textual mais frequente na oralidade, sobretudo, é 0→PPS. Além desta, há outras transições que envolvem formas verbais do modo enunciativo <2> e outras formas verbais pertencentes a modos enunciativos diferentes, nomeadamente, PR→IMP e PR→PPS. O PR marca, frequentemente, a relação com o momento da enunciação e o PPS e o IMP o valor de anterioridade em relação àquele.

*«E esta data é o que me **aconteceu** nunca me **vou** esquecer.»* (NC/IE, 7.º, n.º16)

Nos contos predominam as transições PPS→PR e IMP→PR. Note-se, todavia, a diferença entre a frequência da primeira no modo escrito entre os alunos de 7.º e 9.º ano: porque os alunos mais velhos mantêm o mesmo subsistema temporal no texto escrito, esta transição com modos discursivos divergentes baixa de forma notória.

A transição PPS→0 também tem algum relevo por ser a transição de saída textual mais frequente nos contos.

No que concerne às narrativas conversacionais/interactivas, são as mesmas transições a destacarem-se no âmbito das transições entre o modo enunciativo <2> e os outros modos enunciativos, embora com valores distintos, pois a situação enunciativa assume outras particularidades, como já vimos.

Concluímos que nem todas as transições que identificámos como possíveis são actualizadas pelos sujeitos. Por outro lado, há transições com ocorrências muito significativas e transições com ocorrências pouco expressivas. Dever-se-á este facto a constrangimentos co(n)textuais ou cognitivos? Será a tipologia discursiva que

condiciona a selecção restrita de determinadas sequências e co-ocorrências temporais ou será o desenvolvimento do desempenho linguístico que regula a maior/menor ocorrência de determinadas transições?

Se atendermos ao facto de que a maioria das transições actualizadas são entre formas verbais pertencentes ao memo modo enunciativo e que este facto se relaciona com a tese weinrichiana de que para haver textualidade é necessário haver manutenção de um mesmo subsistema temporal, podemos afirmar que esta tendência é sobretudo co(n)textual. Todavia, a tendência para os textos escritos recorrerem a uma maior panóplia de transições verbais do que os orais estará, certamente, relacionado com o facto de o texto ser em diferido e de haver tempos verbais que ocorrem, aparentemente, menos na oralidade (CND com valor de FUT do passado), o que denota a importância do factor cognitivo, pois a actividade escrita pressupõe um maior controlo das competências linguísticas.

Mas ficam dúvidas por resolver.

A aula de língua materna estimulará o uso de todas estas transições possíveis e explorará o seu valor linguístico-comunicativo em função do tipo de discurso/sequência em actualização?

Haverá sequencializações temporais subsidiárias de determinados modos enunciativos cujo funcionamento não seja explorado e treinado suficientemente?

Serão os valores temporais e aspectuais das próprias formas verbais que condicionam a sua selecção e actualização e limitam a sua co-ocorrência com outras formas?

Serão as orientações programáticas actuais suficientes para explorar a complexidade da organização temporal a nível textual de acordo com as tipologias discursivas?

6. Síntese e avaliação dos resultados

6.1.Organização temporal, tipologia discursiva e macroestrutura textual

O estudo da organização temporal de vários *corpora* permitiu verificar que as operações de ancoragem, localização e planificação discursivas – **gestão/estruturação** – determinam a configuração linguística particular, a nível temporal, de um arquétipo discursivo. Por outro lado, confirmou-se que os textos actualizados patenteiam uma

convergência/divergência em relação a esse mesmo arquétipo, motivada por factores como, a modalidade discursiva (oral/escrita), o nível escolar do falante/escrevente (7.º/9.º ano) e o recurso a sequências discursivas variadas (heterogeneidade composicional).

A escolha e o emprego dos tempos verbais – localização temporal – dependem das condições situacionais e enunciativas em que é produzido o enunciado – ancoragem textual –, bem como dos planos de texto em actualização – dimensão da macroestrutura linguística.

O grau de implicação/autonomia, no plano da interacção social, determina a ocorrência de determinados modos enunciativos: quanto mais um texto é autónomo mais tendência haverá para se afastar dos elementos dependentes do locutor, actualizando, portanto, o subsistema temporal secundário, anafórico (não-deíctico). Se há alguma interacção entre actividade discursiva em curso e situação material (implicação), então actualiza-se um subsistema do 'récit', deíctico.

Concomitantemente, constatou-se que a organização temporal também depende da macroestrutura textual. Criam-se, aparentemente, cadeias temporais de acordo com as macroproposições textuais descritas no primeiro capítulo da **Parte I**. Por exemplo, o PPS é mais frequente nas *complicações* e *resoluções* e o IMP nas *orientações* dos contos. O PR, por seu turno, surge sobretudo nas *avaliações* das narrativas de experiência vivida, pois as macroproposições explicitamente avaliativas envolvem uma passagem entre o mundo diegético da narrativa e a situação de interacção.

Portanto, as formas verbais permitem delimitar as grandes divisões do texto. Há consciência da existência de uma organização hierárquica – sugerida pela macroestrutura – e não tanto uma organização linear. Os alunos, ao invés de desenvolverem uma sequencialização local, gerem a textualização em função de constrangimentos locais e globais, aparentando o produto final uma organização recorrente.

Comprovou-se, então, a hipótese da inter-relação entre as operações cognitivo-linguísticas de *gestão/estruturação* e a *organização temporal*, assim como a da *homogeneidade/heterogeneidade temporal*.

6.2. Organização temporal e modalidade discursiva

O processo de competencialização do uso escrito da linguagem denuncia um distanciamento gradual em relação ao uso oral da mesma devido à génese, estrutura e funcionamento particular de cada uma destas modalidades discursivas.

A análise da organização temporal de *corpora* orais e escritos de diferentes tipologias discursivas (N e NC/I) em distintos níveis escolares (7.º/9.º ano) facultou a identificação de especificidades das complexas habilidades metacognitivas inerentes ao processo de escrita por complexificação do processo do oral. O aspecto concepcional dos discursos humanos estrutura-se, cognitivamente, num *processo gradativo* entre o tipicamente oral e o tipicamente escrito. Escrever implica, portanto, a possibilidade/capacidade de *antecipação* da representação do texto no seu conjunto, por um lado, e a faculdade de *distanciação* em relação ao mesmo enquanto objecto de gestão global e parcial, por outro[24].

Por causa do carácter directo da oralidade e da co-presença dos interlocutores, os textos orais caracterizam-se mais pela presença de marcas deícticas e por uma estruturação de conjunto articulada e dependente das propriedades da acção verbal desenvolvida – uso do PR (tempo de base do subsistema temporal deíctico). Contrariamente, os textos escritos, pela distância dos interlocutores e possibilidade de permanente correcção, caracterizam-se por uma menor presença deíctica e por uma estruturação de conjunto que testemunha alguma autonomia face às propriedades da acção verbal activada – menor frequência de PR.

Assim, concluímos com J. A. Carvalho (1998) que, no processo de aperfeiçoamento da capacidade de expressão escrita, a consciencialização da situação de comunicação escrita e das implicações que esta situação tem na construção do texto se assumem como um marco determinante.

Por outro lado, identificaram-se interferências do uso oral da linguagem no processo de construção da linguagem escrita, ao nível da progressão temporal particularmente, variando de acordo com o nível de ensino-aprendizagem do sujeito.

[24] *«O facto de a produção escrita não ser controlada pela situação de produção imediata, mas pela representação abstracta de uma situação com uma finalidade geral e um destinatário real ou simulado, construído, implica que o escrevente construa uma visão global antecipatória do texto no seu conjunto.»* (Figueiredo, 2000, p. 404).

Por tudo isso, confirmámos a nossa hipótese de que a variante da situação de produção ou propriedade do contexto – *modalidade oral/escrita* – exerce uma influência sobre a *organização temporal* dos discursos.

6.3. Organização temporal e escolaridade

Parecem ser os falantes/escreventes mais novos aqueles que têm mais dificuldades em construir sequências discursivas temporalmente homogéneas: manutenção do mesmo subsistema temporal.

Julgamos que há uma progressão na aquisição dos mecanismos de organização temporal intratextual de acordo com o perfil ontogenético do sujeito (e não só com o material linguístico em construção). Este crescendo deverá culminar com o domínio (mestria) dos mecanismos de coesão verbo-temporal da língua, pois o escrevente/falante parece organizar temporalmente de forma mais coesa as suas produções discursivas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo-linguístico[25].

Por outro lado, consideramos mesmo possível fazer inferências acerca do desenvolvimento cognitivo do sujeito produtor a partir do seu sistema de progressão temporal: a evolução faz-se no sentido de um domínio mais local dos processos de organização temporal para o domínio mais global, o que confirma a nossa hipótese do *desenvolvimento ontogenético.*

Sendo assim, com a confirmação das nossas hipóteses, atingimos os objectivos a que nos propusemos no ponto 1.1.1. do Capítulo I, desta segunda parte.

7. Implicações dos resultados apresentados na didáctica do Português

Estudos sobre a organização temporal do(s) texto(s)/discurso(s) como o que acabamos de apresentar – reconhecendo a sua diversidade, variedade e mudança – devem ter uma repercussão directa e inequívoca no ensino da produção oral e da composição escrita na aula de LM. A pesquisa em Linguística deve contribuir, portanto,

[25] Veja-se a diferença no emprego do PR em textos de alunos do 7.º ano e alunos do 9.º ano.

para facilitar à Didáctica a explicitação e a teorização dos metaconhecimentos necessários ao processo de produção/recepção discursiva.

Assim, o estudo da temporalidade como elemento linguístico de **autonomização** ou **implicação** do discurso em relação às coordenadas enunciativas, permitiu-nos esboçar uma proposta para o ensino da LM.

Propomos que os professores recorram a sequências didácticas complexas através das quais os aprendentes possam desenvolver tarefas «/.../ *tendentes, por um lado, a escrever* [e produzir oralmente] *o texto tendo em conta o desenvolvimento de operações e, por outro, actividades tendentes a apropriar-se dos conhecimentos necessários para progredir no domínio do género específico sobre que se trabalha.*» (Camps, 2003, p. 217).

Para tal, distanciar-nos-íamos do *Programa de Língua Portuguesa* (1991), onde o estudo da categoria linguística «tempo verbal» é proposto em termos frásicos: «*sistematizar os conceitos relativos às conjugações dos verbos regulares e irregulares*» (7.º ano), «*verificar em contexto, o valor aspectual das formas verbais*» (9.º ano), «*distinguir formas verbais*» (7.º e 9.º ano).

O mesmo documento refere que, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, a coesão textual deverá ser aperfeiçoada pela «/.../ *utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito (sinónimos, hiperónimos e hipónimos)*» (*idem, ibidem*, p. 50), assim como pelo uso de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais. Nenhuma referência é feita ao tempo verbal como elemento de coesão textual.

Concomitantemente, na definição das competências essenciais para a Língua Portuguesa (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), na área da expressão escrita, no âmbito do objectivo de desenvolvimento/competência específica «Naturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita», o desempenho de um aluno no final de terceiro ciclo pressupõe uma capacidade para «/.../ *organizar* ***parágrafos*** *de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas /.../.*» (Sim-Sim et al., 1997, p. 81, o negrito é nosso).

Por outro lado, na dimensão de formação «Conhecimento explícito», a perspectiva frásica na abordagem da categoria tempo verbal mantém-se, quando se sugerem os seguintes níveis de desempenho a desenvolver: «/.../ *descobrir e identificar* ***sequências***

de tempos e modos exigidas em frases complexas */.../»* e *«/.../ ter um conhecimento sistemático dos* ***paradigmas*** *de flexão nominal, adjectival e verbal /.../.»* (Sim-Sim et al., 1997, p. 92, o negrito é nosso).

Para tal, são sugeridas actividades como *«/.../ exercícios de construção e* ***completamento de frases contendo vários tipos de orações subordinadas****, com vista à consciencialização e sistematização de sequências de tempos e de modos verbais; /.../ análise e identificação de* ***orações subordinadas substantivas, adjectivas e adverbiais****; /.../ consciencialização e sistematização dos* ***paradigmas*** *de flexão nominal, adjectival e verbal.»* (Sim-Sim et al., 1997, p. 93, o negrito é nosso).

Como se pode constatar, os próprios documentos ministeriais propõem o estudo morfológico dos tempos – não semântico, e muito menos textual. O verbo assume uma função meramente frásica, e o seu carácter coesivo global num texto não está previsto para o terceiro ciclo, embora o seu funcionamento textual já esteja conceptualizado, faltando só sistematizá-lo e explicitar o seu conhecimento implícito[26].

As unidades das línguas devem ser interpretadas, efectivamente, em função das condições de emprego nos contextos variados, não exclusivamente em função do código[27]. Consideramos que *«/.../ pour aider l'élève à réfléchir sur les fonctionnements textuels complexes et à les maîtriser, il faudrait lui fournir des moyens permettant de dépasser le travail sur la phrase. /.../ ce qui devrait être visé dans l'enseignement /.../ conformément /.../ le développement* d'activités langagières variées *et la maîtrise des* contextes dans lesquels elles s'enracinent.» (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & De Weck, 1987, p. 233).

Para tal, urge estudar, detalhadamente, gramáticas, manuais de língua materna e documentos programadores da acção pedagógica, a fim de se definirem novas linhas de orientação no eixo da ruptura ou da continuidade, nesta área da aprendizagem da LM.

---

[26] Por outro lado, actualmente, privilegia-se, parafraseando J. A. Carvalho (1998), uma abordagem da escrita que promove sobretudo a produção de textos em que a dimensão contextual é menos relevante. Isto impede a consciencialização da importância da dimensão extralinguística na construção dos discursos escritos e simultaneamente uma distanciação em relação aos discursos orais.

[27] Como salientam Vilela, Duarte e Figueiredo (1994, p. 254): *«/.../ a não consideração de uma gramática de texto como extensão natural de uma gramática de frase parece-nos uma limitação deste programa.»*

Concomitantemente, os conceptualizadores destas orientações pedagógico-didácticas têm ignorado o fenómeno do PR de narração nos tratamentos gerais que propõem do funcionamento dos tempos verbais. Os próprios linguistas consideram-no um fenómeno marginal, assinalando quase exclusivamente o «efeito de estilo» que produz. Todavia, há relações com o desenvolvimento do desempenho linguístico que deveriam ser melhor exploradas.

Estes serão os contributos mais directos que esta investigação poderá dar para o repensar do processo de ensino-aprendizagem do(s) discurso(s) na aula de LM actualmente.

8. Conclusão

Os resultados apresentados nos pontos anteriores deste capítulo demonstram a existência de afinidades claras entre a organização temporal nos textos de carácter narrativo estudados e as situações comunicativas em que foram produzidos: há uma inseparabilidade entre língua e contexto do seu uso. Confirmou-se que as capacidades discursivas envolvem «/.../ *capacités à utiliser de façon différenciée les structures de la langue en fonction des situations d'interaction dans lesquelles sont placés les locuteurs.*» (De Weck, 1991, p. 312).

No âmbito das operações discursivas de **gestão/estruturação**, o tipo de ancoragem discursiva determinou que os discursos estudados se assumissem como subsidiários da tipologia Narrativa ou da tipologia Narrativa Conversacional/Interactiva.

As desinências verbais foram analisadas como indícios à superfície textual das operações linguístico-cognitivas que relacionam interactivamente o momento da produção verbal, o momento do evento narrado e o ponto de referência construído pelo sujeito (Bronckart et al., 1985), permitindo distinguir, por este processo, discursos subsidiários de diferentes tipologias discursivas. Nos contos – N – o discurso alheia-se dos pontos de referência da situação material, logo as instâncias de agentividade internas ao texto não mantêm qualquer relação com as coordenadas situacionais do momento da enunciação. Contrariamente, nos relatos de experiência vivida – NC/I – há interacção constante entre actividade discursiva em curso e situação material. A fixação destes limites na elaboração do discurso conduziu à activação de um modo discursivo

autónomo, no primeiro caso, e de um modo discursivo implicado, no segundo (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 1985).

Por este motivo, ao nível do sistema de localização discursiva, confirmou-se a tese de Bronckart et al. (1985), segundo a qual a estruturação da temporalidade envolve uma localização narrativa (anafórica), na N, e uma localização do 'récit' (deíctica), na NC/I. Assim sendo, a actualização de dois subsistemas temporais distintos teve implicações na organização geral da temporalidade dos discursos estudados: o PPS e o IMP funcionam diferentemente nos contos e nos relatos de experiência. Esta conclusão foi reforçada pelo estudo das particularidades funcionais do PR.

Por outro lado, a organização temporal também depende da macroestrutura dos enunciados textuais: a distribuição das diferentes formas verbais pelo texto permitem delimitar as suas grandes divisões (sequências discursivas ou macroproposições/fases inerentes a essas sequências). Os falantes/escreventes têm, efectivamente, consciência da existência de uma organização hierárquica (e não linear) dos enunciados que nos é sugerida pela macroestrutura configurada pelos discursos.

Finalmente, as variáveis modalidade discursiva (oral e escrita) e escolaridade (7.º e 9.º ano de escolaridade), enquanto constrangimentos contextuais, também influenciam a configuração temporal final de um discurso, em qualquer das tipologias estudadas.

Perante isto, concluiu-se que o ensino da língua, nomeadamente o tratamento da organização temporal em discursos de carácter narrativo, só pode desenvolver-se em dois eixos: na base de um *corpus* de frases ou de enunciados seleccionados – actividades de inferência e codificação conduzindo à competencialização das principais noções e regras do sistema da língua (já previsto no *Programa de Língua Portuguesa – Plano de organização do ensino-aprendizagem*); e na base de um *corpus* de textos empíricos também seleccionados – activação de uma sensibilização às condições de funcionamento dos textos no seu contexto comunicativo, através da conceptualização de algumas regras das operações cognitivo-linguísticas de **contextualização, gestão/estruturação** e **textualização** (a aprofundar no referido programa).

O professor de LM tem de saber como funciona a língua/o discurso para saber criar/seleccionar estratégias e actividades que desenvolvam a capacidade de expressão/compreensão oral e escrita. Documentos escritos e/ou orais podem funcionar

como pontos de partida para a oralidade e/ou escrita, assim como podem ser um ponto de chegada e funcionar como intermodalidades: partir do oral para a escrita e vice-versa.

Recorramos, então, a meios heurísticos que permitam o (re)conhecimento da organização dos discursos a vários níveis (não só ao nível da temporalidade), partindo de uma base teórica orientadora que nos permita criar instrumentos de exploração da complexidade da organização dos discursos e asseguradores de novas aquisições linguístico-comunicativas.

O (re)conhecimento das especificidades das práticas discursivas é fundamental para os professores poderem conceptualizar e sistematizar o seu funcionamento, orientar a sua recepção e produção, e avaliar e corrigir as produções (orais e escritas) dos aprendentes, assegurando a progressão dos mesmos.

Para tal, sugerimos que se proceda, por exemplo e para começar, à criação de instrumentos generalizantes para as actividades de produção e interpretação relacionadas com a organização temporal dos textos subsidiários das tipologias N e NC/I, em função das análises que nesta dissertação se apresentaram.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

> «*A forma mais correcta de a didáctica agir sobre o ensino da escrita* [e da oralidade] *e o tornar mais eficaz é fazer incidir a sua atenção nos fenómenos cognitivo e linguístico que intervêm na sua constituição.*»
> O. Figueiredo (2000, p. 405)

Pensámos, planeámos, escrevemos, revimos, com a exactidão, a clareza e a concisão possíveis, o processo de investigação desenvolvido até aqui e que agora encerramos (ainda que temporariamente). Este processo permitiu-nos fazer algumas ilações (mais ou menos inovadoras) e sistematizar determinadas ideias que convém recuperar em jeito de conclusão. Por outro lado, sugeriu e despertou o interesse por outros campos de investigação que, não cabendo no âmbito deste trabalho, poderão ser objecto de uma abordagem futura.

Sob a clara variedade de assuntos abordados nesta dissertação, num olhar final pela sua globalidade, emerge uma unidade que convém assentar: o potencial da linguagem para se adequar ao contexto, pois «/.../ *falar* [e escrever] *não é só pronunciar* [e registar] *palavras, nem só construir frases, nem sequer apenas construir textos, é sobretudo agir sobre o contexto.*» (Fonseca, F. I., 1992, p. 329).

A reflexão acerca da organização temporal, desenvolvida até aqui permitiu, efectivamente, ilustrar a inseparabilidade entre a linguagem e o contexto do seu uso. Ao analisarmos unidades do sistema de uma língua natural – os tempos verbais do modo indicativo do Português –, identificámos nos seus usos traços de operações cognitivo-linguísticas. Esta análise linguística das marcas temporais reforçou a ideia de dependência entre experiência humana e exercício da linguagem.

O estudo de produtos das operações cognitivo-linguísticas de **contextualização**, **gestão/estruturação** e **textualização** – discursos/textos de carácter narrativo – viabilizou a avaliação de alguns desempenhos de alunos do terceiro ciclo, sobretudo, ao nível das operações cognitivo-linguísticas de segundo nível (**gestão/estruturação**), assim como licenciou a identificação de variações importantes de funcionamento da

organização temporal nos discursos em função das tipologias discursivas, das macroproposições textuais, da modalidade enunciativa e mesmo do nível escolar.

Partindo do pressuposto de que as actividades linguístico-verbais são activadas numa zona de práxis social (tempo e espaço do acto de produção, referencial e da interacção social), por um ou mais agentes (enunciador(es)) e são orientadas por um objectivo ilocutório definido em função de um público particular (destinatário), os discursos, como se comprovou pelas análises efectuadas na **Parte II**, assumem uma organização mutável de acordo com as relações existentes entre esses mesmos parâmetros (da situação de produção, do referente e da interacção social).

A selecção verbo-temporal depende das condições situacionais e enunciativas que induziram ora a um relato de experiência (pessoal e implicado), ora a uma narrativa (impessoal e autónoma), ora ao PPS (escrita), ora ao PR (oralidade), mas também está condicionada pela organização macroestrutural. A posição do processo na cadeia dos eventos condiciona a probabilidade de emprego do IMP, por exemplo, que é mais elevada na macroproposição *orientação* do que nas macroproposições *complicação* e *resolução* de uma sequência narrativa, onde predomina o PPS.

Por outro lado, a organização temporal dos discursos também é condicionada pelo nível escolar dos alunos e pela modalidade discursiva activada.

Ao verificar como são geridas e controladas as sequências temporais – diferentes tipologias discursivas actualizam diferentes subsistemas temporais –, confirmámos que a organização temporal em dois tipos discursivos – N e NC/I –, nas modalidades oral e escrita, é complexa e varia de acordo com o nível escolar. Por isso, a sua abordagem em contexto educativo deve ser desenvolvida de forma diferenciada e adequada ao nível do desempenho linguístico dos escreventes/falantes.

Este processo sublinhou a necessidade de se estudarem os discursos das línguas naturais de acordo com as situações concretas de interacção, assim como confirmou a vinculação deste estudo a uma dimensão cognitiva da linguagem humana.

Concomitantemente, o estudo frisa quão desacertado é considerar a modalidade escrita como simples transcrição/fixação gráfica da modalidade oral (Fonseca, F.I., 2000).

A escrita activa habilidades metacognitivas que complexificam os mecanismos da modalidade oral: «/.../ *o oral e o escrito adquiriram uma especificidade que se*

sobrepõe a uma inicial distinção limitada ao tipo de suporte físico da mensagem /.../.» (Fonseca, F. I., 1994a, p. 153). Portanto, o ensino destas modalidades deverá envolver uma reflexão alargada acerca das situações de comunicação, das condições particulares de concepção e transmissão da mensagem e das tipologias discursivas, pois escrever é uma aptidão consciente, intencionalmente trabalhada, assim como o oral deveria ser.

Os jovens escreventes reconhecem, segundo nos pareceu, a língua escrita como uma língua distinta da oral. Cabe-nos, portanto, consciencializá-los dessa especificidade através do cotejo de discursos orais e escritos.

Por tudo isto, validamos a pertinência da conjugação dos estudos psico-cognitivos e linguísticos de J.-P. Bronckart com os estudos linguísticos mais estruturalistas de J.-M. Adam, para se repensar a Didáctica da Língua Materna.

Assim, o professor de LM deverá assegurar a consciencialização dos recursos formais da língua, nomeadamente ao nível da construção da coesão temporal nos discursos de carácter narrativo, não obliterando uma «/.../ *sistematização gramatical que dê conta da inscrição das dimensões pragmáticas no sistema formal das línguas* /.../.» (Fonseca, F. I., 1994c, p. 125).

Estas são as principais ideias e ilações que se podem extrair da nossa investigação e cuja validade se deve sobremaneira ao recurso (ainda que pouco frequente nos estudos linguísticos) a um programa de análise estatística de dados para o domínio da Ciências Sociais – SPSS. Este programa permitiu um registo homogéneo e rigoroso dos dados ao longo da pesquisa, dados que o observador humano é muitas vezes incapaz de detectar ou de anotar com precisão.

Todavia, o nosso projecto de investigação, além de permitir aprofundamentos teórico-práticos, suscitou questões para reflexão futura, nomeadamente:

– será que o funcionamento intratextual dos tempos verbais dos modos enunciativos subjacentes à N e NC/I dos alunos de 9.º ano (final da escolaridade obrigatória) corresponde ao dos adultos[1]?

[1] É urgente desenvolver pesquisas acerca da construção da coesão temporal em textos produzidos por adultos em português, pois estes facultarão referências para os estudos acerca da aquisição desta competência pelos jovens, o que terá influxos nas práticas escolares. Por outro lado, o estudo/análise de textos literários a este nível também poderia ser interessante para cotejar com os usos mais comuns da língua portuguesa.

– Qual a (inter)relação efectiva entre o uso dos advérbios/expressões adverbiais, das formas verbais e das pessoas gramaticais na construção da coesão verbal nos diferentes tipos discursivos?

– Qual o tratamento/a abordagem que gramáticas, manuais de língua materna[2] e documentos programadores da acção pedagógica fazem do tempo e do aspecto verbais e da sua relação com as tipologias discursivas e com a macroestrutura dos textos?

– Qual a relação entre o uso do PR de narração e o desenvolvimento do desempenho linguístico dos falantes/escreventes?

– Quais as desarticulações na estruturação textual motivadas por rupturas, uso inadequado e falta de domínio do mecanismo de coesão temporal? Qual a sua relação com as tipologias discursivas e o desenvolvimento ontogenético dos sujeitos?

Finalizamos este trabalho com o sentimento de dever cumprido, mas conscientes de que «/.../ *relatividade e precariedade são constitutivas de todo o saber como condição da validade que só uma inserção histórica pode garantir-lhe.*» (Fonseca, F. I., 1992, p. 16). Esperamos que este seja um contributo válido, ainda que temporário, para uma actualização da Didáctica da Língua Portuguesa no Ensino Básico, assim como um contributo para o alargamento dos estudos linguísticos em Portugal, sublinhando o carácter dialéctico e dinâmico que envolve estes dois domínios da reflexão científica – Didáctica e Linguística.

[2] O investigador J. A. Brandão de Carvalho concluiu que «/.../ *há aspectos fundamentais da escrita (a planificação, a revisão de conteúdo, a variação das características do texto em função do contexto de comunicação; etc.) que praticamente estão ausentes dos manuais.* » (Carvalho, J. A., 1999: 186). Com as conclusões apresentadas, confirmámos quão importante é desenvolver a capacidade de escrever tendo em conta estas variáveis e quão importante é a organização temporal para a construção coesa dos discursos. Por isso, parece haver uma necessidade de repensar a forma de encarar a competência de escrita por parte destes documentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS[1]

[1] Elaboradas a partir das orientações do *Publication manual of the American Psychological Association* (2001).

ABASCAL, D. (1997). La lengua oral en la enseñanza secundaria. In C. LOMAS, & A. OSORO (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Barcelona: Paidós.

ADAM, J.-M. (1987a). Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité. In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN, & B. SCHNEUWLY (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 23-33). Bruxelles: De Boeck Université.

ADAM, J.-M. (1987b). Textualité et séquencialité. L'exemple de la description. *Langue Française, 74*, 51-72.

ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle.* Liège: Mardaga.

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et protypes.* Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (1994). *Le texte narratif.* Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (1996). *Le récit* (5.ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

ADAM, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire*?. *Langages, 141*, 10-27.

ADAM, J.-M., & LORDA, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos.* Barcelona: Ariel Lingüística.

ADAM, J.-M., LUGRIN, G., & REVAZ, F. (1998). Pour en finir avec le couple récit/discours. *Pratiques, 100*, 81-98.

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5.ª ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

ANÇÃ, M.ª H. (1990). *A expressão do tempo e do aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português, língua materna.* Dissertação de Doutoramento em Didáctica do Português não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.

BAIN, D. (1987). D'une typologie à une pédagogie du texte. In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN, & B. SCHNEUWLY (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 65-69). Bruxelles: De Boeck Université.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BEAUGRANDE, R.. (1984). Writing vs. Spelling, Grammar, and Speech. In R. BEAUGRANDE (Ed.), *Text production - toward a science of composition* (Vol. XI, pp. 214-278). New Jersey: Ablex Publications Corporation.

BELTRÁN, M. (2000). Cinco vías de acceso a la realidad social. In M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ, & F. ALVIRA (Orgs.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed., pp. 15-55). Madrid: Alianza Editorial.

BENVENISTE, É. (1974a). L'appareil formel de l'énonciation. In *Problèmes de linguistique générale II* (pp. 79- 88). Paris: Éditions Gallimard.

BENVENISTE, É. (1974b). Le langage et l'expérience humaine. In *Problèmes de linguistique générale II* (pp. 67-78). Paris : Éditions Gallimard.

BENVENISTE, É. (s.d.). *O Homem dialogal* (Isabel Maria Lucas Pascoal, Trad.). Lisboa: Vega Editora. (Obra original publicada em 1966)

BERGOUNIOUX, G. (2001). Esquisse d'une histoire négative de l'endophasie. *Langue Française, 132*, 3-25.

BERICAT, E. (1998). *Le integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona: Editorial Ariel.

BRES, J. (1994). *La narrativité.* Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot.

BRONCKART, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique.* Bruxelles: Mardaga.

BRONCKART, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue Française, 74*, 29-49.

BRONCKART, J.-P. (1989). La production des marques temporelles dans divers types de textes. In C. RUBATTEL (Org.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande Actes des rencontres de linguistique française, Crêt-Bérard, 1988* (pp.127-147). Berne: Peter Lang.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P., & PASQUIER, A. (1987). Élaboration et gestion des représentations. In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN,

& B. SCHNEUWLY (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 211-222). Bruxelles: De Boeck Université.

BRONCKART, J.-P., & SCHNEUWLY, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H., & TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística.

CAMPS, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.201-222). Porto: Edições Asa.

CARVALHO, J. A. B. (1990). A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 129-138.

CARVALHO, J. A. B. (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (1999). A escrita nos manuais escolares de Língua Portuguesa: objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? In R. V. de CASTRO, A. RODRIGUES, J. L. SILVA & M.ª L. SOUSA (Orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares* (pp.179-187). Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, M.ª Clara Torres C. C. (1999). *Para o estudo da configuração temporal no conto. Análise de* Tempo de Mercês *de M.ª Judite de Carvalho.* Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva não publicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir* (10.ª Ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.

CHAFE, W. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. In Wallace L. Chafe (Ed. Vol.), *Advances in discourse processes: Vol. III. The pear stories. Cognitive, cultural and linguistics aspects of narrative production* (pp. 9-50). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

CHISS, J.-L. (1987a). Articulation langue/textes (grammaire/écriture). In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN, & B. SCHNEUWLY (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 97-106). Bruxelles: De Boeck Université.

CHISS, J.-L. (1987b). Malaise dans la classification. In *Langue Française, 74*, 10-28.

CHISS, J.-L., & FILLIOLET, J. (1987). La typologie des discours. In *Langue Française, n. º 74*, 3-9.

CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., & SCHNEUWLY, B. (Eds.). (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits.* Bruxelles: De Boeck Université.

COLE, M., JONH-STEINER, V., SCRIBNER, S., & SOUBERMAN, E. (Eds.). (1978). *L. S. Vygotsky. Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard: Harvard University Press.

COUTINHO, M.ª A. (2003). *Texto(s) e competência textual.* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

CUENCA, M. J. (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales.* Madrid: Arco Libros, S.I..

CULLER, J. (1987). Towards a linguistics of writing. In N. FABB, D. ATTRIDGE, A. DURANT, & C. MacCABE . *The linguistics of writing. Arguments between language and literature* (pp. 173-184). Manchester: Manchester University Press.

CUNHA, C., & CINTRA L. (1984). Verbo. In *Nova gramática do Português contemporâneo* (pp. 377-536). Lisboa: Edições Sá da Costa.

DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

DIONÍSIO, M.ª L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português.* Coimbra : Almedina.

DOLZ, J. (1989). L'analyse des temps du verbe dans les textes d'enfants. Vers la construction d'une méthodologie. In C. RUBATTEL (Org.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande Actes des rencontres de linguistique française, Crêt-Bérard, 1988* (pp. 379-401). Berne: Peter Lang.

DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?. *Études de Linguistique Appliquée, 101*, 73-86.

DUARTE, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M.ª H. M. MATEUS, A. M.ª BRITO, I. DUARTE, I. HUB FARIA, S. FROTA, G. MATOS, F. OLIVEIRA, M. VIGÁRIO & A. VILLALVA, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 85-123). Lisboa: Editorial Caminho.

DUARTE, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de* Os Maias *de Eça de Queirós.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DUARTE, I. M., FIGUEIREDO, O., & VILELA, G. (1995). Metodologia do ensino do Português. In A. D.CARVALHO (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 227-261). Porto: Porto Editora.

ESPERET, E. (1984). Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. MOSCATO, & G. PIERAULT-LE BONNIEC (Eds.), *Le langage construction et actualisation, 98*, 179-196.

ESTEVES, A., & AZEVEDO, J. (Ed.). (1998). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais.* Porto: FLUP, Instituto de Sociologia.

FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive.* Lausanne: Delachaux & Niestlé.

FAYOL, M. (1986). Cohérence et cohésion: une revue des travaux français de psychologie expérimentale. In M. CHAROLLES, S. J. PETÖFI & E. SÖZER (Eds.), *Research in text connexity and text coherence* (pp.125-146). Hamburgo: Helmut Buske Verlag.

FAYOL, M. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. CHISS et al. (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelles: De Boeck Université.

FERNANDES, A. T. (1998). Alguns desafios teórico-metodológicos. In A. ESTEVES, & J. AZEVEDO (Eds.), *Metodologias qualitativas para as ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: FLUP, Instituto de Sociologia.

FIGUEIREDO, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. I. FONSECA (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas.* Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, O. (2000). *A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa Geral e Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

FIGUEIREDO, O., & FIGUEIREDO, E. B. (2003). *Dicionário prático para o estudo do português: da língua aos discursos*. Porto: Asa.

FILLIETTAZ, L. (1999). Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle du discours. Les cas des récits oraux. *Cahiers de Linguistique Française, 21*, 261-327.

FILLIETTAZ, L., & GROBET, A. (1999). L'hétérogénéité compositionnelle du discours: quelques remarques préliminaires. *Cahiers de Linguistique Française, 21*, 213-259.

FILLIOLET, J. (1987). La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogiques. *Langue Française, 74*, 97-107.

FLEISHMAN, S. (1991). Toward a theory of tense-aspect in narrative discourse. In J. GVOZDANOVIC, & Th. JANSSEN (Eds.), *The function of tense in texts* (pp. 75-97). North-Holland: Amsterdam.

FONSECA, F. I. (1985). Deixis et anaphore temporelle en portugais. *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, Série II, Vol. II, 277-292.

FONSECA, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994a). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português* (pp. 147-176). Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994b). Competência narrativa e ensino da língua materna. In *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português* (pp. 107-115). Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994c). Gramática e Pragmática: alguns aspectos do uso do conjuntivo perspectivados no quadro do ensino do Português como língua estrangeira. In *Gramática e pragmática. Estudos de Linguística Geral e de*

Linguística Aplicada ao ensino do Português (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1996). Deixis e pragmática linguística. In I. HUB FARIA, E. R. PEDRO, I. DUARTE, & C. A. M. GOUVEIA (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e portuguesa* (pp. 437-445). Editorial Caminho: Lisboa.

FONSECA, F. I. (2000). Da Linguística ao ensino do português. In Neusa BASTOS (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método* (pp.11-27). São Paulo: IP-PUC.

FONSECA, J. (1992). *Linguística e texto/discurso. Teoria, descrição, aplicação.* Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

FONSECA, J. (2001). *Língua e discurso.* Porto: Porto Editora.

FRANÇOIS, D. (1977). Traits spécifiques d'oralité et pédagogie. *Pratiques, 17,* 31-52.

FRIEDRICH, J. (2001). La discussion du langage intérieur par L. S. Vygotskij. *Langue Française, 132,*57-71.

GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J., & ALVIRA, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

GARCIA-DEBANC, C. (1987). Évaluation des productions écrites. In J.-L. CHISS et al. (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 133-145). Bruxelles: De Boeck Université.

HAGEGE, C. (1985). *L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines.* Paris: Fayard.

HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and written language* (2.ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English.* Londres: Longman.

HALTE, J.-F. (1987). Les conditions de production de l'écrit scolaire. In J.-L. CHISS et al. (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 35-44). Bruxelles: De Boeck.

HICKMANN, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In G. PIERAULT-LE BONNIEC (dir.), *Connaître et le dire* (pp. 239-262). Bruxelles: Mardaga.

IMBS, P. (1968). *L'emploi des temps verbaux en Français moderne. Essai de grammaire descriptive.* Paris: Librairie C. Klincksieck.

KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., & DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.

LABOV, W. (1972). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États Unis*. Paris: Éditions de Minuit.

LABOV, W., & WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In W. LABOV & J. WALETZKY, *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Washington: University of Washington Press.

LAKATOS, E. M.ª, & MARCONI, M. (1991). *Fundamentos de metodologia científica* (3.ª ed.). São Paulo: Editorial Atlas, S.A.

LOBO, A. (Coord.). (2002). O *ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

LOMAS, C., & OSORO, A. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

MARTÍN, F. A. (2000). Diseños de investigación social: criterios operativos. In M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ, & F. ALVIRA (Orgs.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed., pp. 99-125). Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN, F. A., & MORENO, F. B. (2000). Introducción al análisis de los datos. In M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ, & F. ALVIRA (Orgs.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed., pp. 486-523). Madrid: Alianza Editorial.

MARTIN, R. (1971). *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris: Éditions Klincksieck.

MARTINS, L. C. (1998). *Ora bem prontos vá! Marcadores discursivos num texto oral do Português*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva não publicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing. In M. MARTLEW (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 295-277). Chicester: John Wiley & Sons.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica. (1998). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de organização do ensino-aprendizagem* (Vol. II, 6.ª ed.). Lisboa: INCM.

MOUCHON, J., & FILLOL, F. (1980). *Pour enseigner l'oral.* Paris: CEDIC.

NEF, F. (1986). Le présent. In *Sémantique de la référence temporelle en français moderne* (pp. 82-107). Berne: Peter Lang.

OLIVEIRA, F. (2003). Tempo e aspecto. In M.ª H. M. MATEUS, A. M.ª BRITO, I. DUARTE, I. HUB FARIA, S. FROTA, G. MATOS, F. OLIVEIRA, M. VIGÁRIO & A. VILLALVA, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 127-178). Lisboa: Editorial Caminho.

OLIVEIRA, F., FERREIRA, I., BARBOSA, J., CUNHA, L. F., & MATOS, S. (2001). O lugar da semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto. In F. I. FONSECA (Org.). *A Linguística na formação do professor de português* (pp. 65-81). Porto: CLUP.

PEREIRA, M.ª L. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e práticas.* Porto: Edições Asa.

PESTANA, M.ª H., & GAGEIRO, J. N. (1998). *A análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo.

PEYTARD, J. (1970). Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue Française, 6,* 35-47.

PINCHON, J. (1974). L'homme dans la langue. L'expression du temps, *Langue Française, 29,* 43- 54.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. Van (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris: Dunod.

RAMILO, M.ª C., & FREITAS, T. (2002). Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In I. M. DUARTE, J. BARBOSA, S. MATOS, & T. HÜSGEN (Orgs.), *Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do Centro Linguística da Universidade do Porto* (Vol. II, pp. 55-67). Porto: CLUP.

REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REICHENBACH, H. (1947). *Elements of symbolic logic.* Nova Iorque: The Macmillan Company.

REUTER, Y. (Ed.). (1995). *Actes du colloque Théodile-Crel. Les interactions lecture-écriture* (2.ª ed.). Berne: Peter Lang.

REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire* (2.ª ed.). Paris: ESF éditeur.

REVAZ, F. (1998). Variétés du Présent dans le discours des historiens. *Pratiques, 100,* 43-61.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II.* Paris: Éditions du Seuil.

RICOEUR, P. (1996). *Teoria da interpretação.* Lisboa: Edições 70.

ROCHEX, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie, 120,* 105-147.

RODRIGUES, Â. C. S. (1996). Formas de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo no plano textual-discursivo. In M.ª F. B. NASCIMENTO, M.ª C. RODRIGES, & J. B. GONÇALVES (Orgs.), *Actas do XI encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. I, pp. 281-296). Lisboa: Colibri – Artes Gráficas.

ROMIAN, H. & MARCHAND, F. (1987). Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits. In J.-L. CHISS et al. (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 83-95). Bruxelles: De Boeck.

ROSÁRIO, L. J. da C. (1986) – *Narrativa africana de expressão oral: transcrita em português.* Dissertação de Doutoramento em Literatura Africana de Língua Portuguesa não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

ROSSI, J.-P. (2000). *Os métodos de investigação em psicologia.* Instituto Piaget: Lisboa.

RUBATTEL, C. (Org.). (1989). *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des rencontres de linguistique française, Crêt-Bérard, 1988.* Berne: Peter Lang.

SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. SCHNEUWLY, & J.-P. BRONCKART (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 167-201). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. in J.-L. CHISS et al. (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck Université.

SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs.* Lausanne: Delachaux e Niestlé S.A.

SCHNEUWLY, B. (1989). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Pratiques, 73*, 107-117.

SCHNEUWLY, B. (1995). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. REUTER (Ed.), *Actes du colloque Théodile-Crel. Les interactions lecture-écriture* (2.ª ed., pp. 155-173). Berne: Peter Lang.

SCHNEUWLY, B., & BRONCKART, J.-P. (Orgs.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

SILVA, F. (2003). A temporalidade em *O Homem* de Sophia de Mello Breyner Andresen. In F. I. FONSECA, A. M.ª BRITO, I. M. DUARTE, & J. GUIMARÃES (Org.s), *Língua Portuguesa : estruturas, usos e contrastes* (pp. 79-95). Porto: CLUP.

SIMONIN-GRUMBACH, J. (1975). Pour une typologie des discours. In J. KRISTEVA, J.-C. MILNER, & N. RUWET, *Langue, discours, société* (pp. 85-121). Paris: Éditions Seuil.

SIMONIN-GRUMBACH, J. (1977). Linguistique textuelle et étude des textes littéraires. À propos de *Le Temps* de H. Weinrich. *Pratiques, 13*, 77-90.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M.ª J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho.* Lisboa: ME – DEB.

SOUSA, G. DE V. (1998). *Metodologia da investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos.* Porto: Livraria Civilização Editora.

SOUSA, O. C. (2000). *O Imperfeito num* corpus *de aquisição.* Dissertação de Doutoramento em Linguística não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

TAVARES, A. M.ª R. (2001). *Tempo e aspecto do tempo Presente. Algumas questões semânticas.* Tese de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva não publicada, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

VAN DIJK, T. A. (1973). Grammaires textuelles et structures. In C. Chabrol (Org.), *Sémiotique narrative et textuelle* (pp. 177-207). Paris: Larousse Université.

VAN DIJK, T., A. &, KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York, Academia Press.

VEIGA, A. (1987). El *presente histórico* como hecho de sistema verbal. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía, 14,* 169-216.

VET, C. (1980). *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle.* Genève: Librairie Droz.

VET, C. (1981). La notion de «monde possible» et le système temporel et aspectuel du français. *Langages, 64,* 109-124.

VIGNER, G. (1982). *Écrire.* Paris: CLE Internationale.

VIGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem* (M. Resende, Trad.). Lisboa: Antídoto. (Obra original publicada em 1966)

VIGOTSKY, L.S. (1983). The prehistory of written language. In M. MARTLEW (Ed.), *The psychology of written language* (pp.279-292). Chicester: John Wiley & Sons.

VIGOTSKY, L.S. (1985a). La pensée et le mot. In B. SCHNEUWLY, & J.-P. BRONCKART (Orgs.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 67-94). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

VIGOTSKY, L.S. (1985b). Les racines génétiques du langage et de la pensée. In B. SCHNEUWLY, & J.-P. BRONCKART (Org.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 49-65). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

WEINRICH, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje* (Federico Latorre, Trad.). Madrid: Editorial Gredos, SA. (Obra original publicada em 1964)

WEINRICH, H. (1973). *Le temps.* (Michèle Lacoste, Trad.). Paris: Éditions Seuil. (Obra original publicada em 1964)

WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge Massachusetts-London: Harvard University Press.