

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 41 n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACES

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (2): p. 381-909, maio-ago 2012

REVISTA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO GEL
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luiz, km 235
CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

Claudia Zavaglia
Gladis Massini-Cagliari
Juanito Ornelas de Avelar
Luciani Ester Tenani
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Marco Antônio Domingues Sant´Anna
Maximina M. Freire
Olga Ferreira Coelho
Vanice Maria Oliveira Sargentini

Editor responsável

Marcelo Módolo

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

Revisão de língua estrangeira

Maria de Fátima de Almeida Baia (inglês)
Fernanda Consoni (francês)
Meire Blanche Lungaretti (espanhol)

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Re (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL), Angel H. Corbera Mori (UNICAMP), Angélica Rodrigues (UFU), Anna Flora Brunelli (UNESP), Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Carola Rapp (UFBA), Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP), Claudio Aquati (UNESP), Cláudia Nívia Roncarati de Souza (UFF), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carneiro Capristano (UEM), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Cristina dos Santos Carvalho (UNEB), Edvania Gomes da Silva (UESB), Edwiges Maria Morato (UNICAMP), Erica Reviglio Iliovitz (UFRPE), Erotilde Goreti Pezatti (UNESP), Fabiana Cristina Komesu (UNESP), Fernanda Mussalim (UFU), Francisco Alves Filho (UFPI), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCAR), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Ivã Carlos Lopes (USP), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leda Verdiani Tfouni (USP), Lígia Negri (UFPR), Luciani Ester Tenani (UNESP), Luiz Carlos Cagliari (UNESP), Maria da Conceição Fonseca Silva (UESB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Marisa Corrêa Silva (UEM), Marize Mattos Dall Aglio Hattner (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Mário Eduardo Viaro (USP), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Neusa Salim Miranda (UFJF), Norma Discini (USP), Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Renata Ciampone Mancini (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Ronaldo Teixeira Martins (UNIVAS), Rosane de Andrade Berlinck (UNESP), Sanderléia Roberta Longhin Thomazi (UNESP), Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Seung Hwa Lee (UFMG), Sheila Elias de Oliveira (UNICENTRO), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação quadrimestral

Estudos Lingüísticos / Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo v. 1 (1978). Campinas, SP: [s.n.], 1978

Publicada em meio eletrônico (CDROM) a partir de 2001.

Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.

Quadrimestral

ISSN 14130939

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada 3. Literatura I. Grupo de Estudos
Linguísticos do Estado de São Paulo.

Reconhecimento

O presente volume da Revista *Estudos Linguísticos* contou com a colaboração dos pareceristas abaixo listados. Alguns são membros do Conselho Editorial e os demais atuaram como pareceristas *ad hoc*. A Comissão Editorial agradece o empenho de todos no sentido de tornar melhor nossa publicação.

Adail Ubirajara Sobral, Adriana Zavaglia, Adriane Teresinha Sartori, Alcides Cardoso dos Santos, Aldir Santos de Paula, Alessandra Del Re, Alvaro Luiz Hattner, Ana Maria Costa de Araujo Lima, Angel H. Corbera Mori, Anna Flora Brunelli, Aparecida Negri Isquerdo, Ariani Di Felippo, Ataliba Teixeira de Castilho, Augusto Buchweitz, Beatriz Protti Christino, Carla Alexandra Ferreira, Carlos Alexandre V. Gonçalves, Carlos Piovezani, Carmi Ferraz Santos, Carola Rapp, Cilaine Alves Cunha, Claudia Maria Xatara, Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Claudia Zavaglia, Claudio Aquati, Cláudia Regina Brescancini, Cleudemar Alves Fernandes, Cloris Porto Torquato, Cristiane Carneiro Capristano, Cristina dos Santos Carvalho, Cristine Gorski Severo, Dilson Ferreira da Cruz Júnior, Dirceu Cleber Conde, Eduardo Penhavel, Edvaldo A. Bergamo, Edvania Gomes da Silva, Edwiges Maria Morato, Elaine Cristina Cintra, Elaine Cristina de Oliveira, Elias Alves de Andrade, Elizabeth Harkot-De-La-Taille, Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Emerson de Pietri, Erica Lima, Erica Reviglio Iliovitz, Erotilde Goreti Pezatti, Ester Mirian Scarpa, Fabiana Cristina Komesu, Fabio Akcelrud Durão, Fábio César Montanheiro, Fernanda Correa Silveira Galli, Flaviane Romani Fernandes Svartman, Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale, Francisco Alves Filho, Frantome Bezerra Pacheco, Giovana Ferreira Gonçalves, Gisela Collischonn, Gisele Cássia de Sousa, Gladis Maria de Barcellos Almeida, Gladis Massini-Cagliari, Gláucia Vieira Cândido, Graziela Zanin Kronka, Isadora Valencise Gregolin, Ivã Carlos Lopes, João Bôscio Cabral dos Santos, José Borges Neto, José Sueli de Magalhães, Juliano Desiderato Antonio, Júlio César Rosa de Araújo, Larissa Cristina Berti, Lauro José Siqueira Baldini, Lilian Cristine Scherer, Lúgia Negri, Lucia Rottava, Luciana Pereira da Silva, Luciana Salazar Salgado, Luciane Correa Ferreira, Luciani Ester Tenani, Luiz Carlos Cagliari, Luiz Carlos da Silva Schwindt, Luzia Aparecida Oliva dos Santos, Luzmara Curcino Ferreira, Marcello Modesto dos Santos, Marcelo Módolo, Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Maria Célia Cortez Passetti, Maria Cristina de Moraes Taffarello, Maria da Conceição Fonseca-Silva, Maria Eduarda Giering, Maria Ester Vieira de Sousa, Maria José Bocorny Finatto, Maria José Cardoso Lemos, Maria Margarida Martins Salomão, Mariângela de Araújo, Marília Blundi Onofre, Mario Luiz Frungillo, Marisa Corrêa Silva, Marize Mattos Dall'Aglio Hattner, Mauricio Mendonça Cardozo, Mayumi Denise Senoi Ilari, Márcia Maria Caçado Lima, Monica Filomena Caron, Mônica Veloso Borges, Nelson Viana, Norma Discini, Olga Ferreira Coelho, Pedro Luis Navarro Barbosa, Raquel Meister Ko Freitag, Raquel Salek Fiad, Renata Coelho Marchezan, Roberta Pires de Oliveira, Roberto Gomes Camacho, Roberto Leiser Baronas, Ronald Taveira da Cruz, Ronaldo Teixeira Martins, Rosana do Carmo Novaes Pinto, Rosana Mara Koerner, Rosane de Andrade Berlinck, Rosane Rocha Pessoa, Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi, Sandra Denise Gasparini Bastos, Sebastião Carlos Leite Gonçalves, Sebastião Elias Milani, Sheila Elias de Oliveira, Simone Azevedo Floripi, Sonia Maria Lazzarini Cyrino, Soraya Maria Romano Pacífico, Sônia Bastos Borba Costa, Taísa Peres de Oliveira, Tony Berber Sardinha, Valéria Faria Cardoso, Vanice Maria Oliveira Sargentini, Vânia Cristina Casseb Galvão, Vânia Maria Lescano Guerra, Wilmar da Rocha D'Angelis, Wilton José Marques.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	388
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
As vírgulas não-convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de organização prosódica, evidências dos imaginários sobre a escrita	
<i>Geovana Carina Neri Soncin</i>	389
O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua	
<i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	403
Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana	
<i>Luciano Novaes Vidon</i>	419
AQUISIÇÃO DE L2	
Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França	
<i>Heloisa Albuquerque-Costa</i>	433
FILOLOGIA	
Tratativas em ofícios do século XIX: interferências do pensamento positivista na escrita oficial do período republicano	
<i>Helena de Oliveira Belleza Negro</i>	443
O emprego dos clíticos em documentos manuscritos da Capitania de São Paulo do Século XVIII – Análise do clítico Ihe	
<i>Renata Ferreira Munhoz</i>	453
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	
Práticas de leitura no ensino superior tecnológico: o sentido na cibercultura	
<i>Adriane Belluci Belório de Castro</i>	466
Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão	
<i>Daniela Nogueira de Moraes Garcia</i>	481

Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010 <i>Dirce Charara Monteiro</i>	495
O Projeto Teletandem Brasil, as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática: Resultados Preliminares <i>Jaqueline Moraes da Silva</i>	509
A unidade didática como elemento organizador do livro didático de português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980 <i>Joceli Cargnelutti</i>	524
A emergência dos gêneros discursivos em sessões de Teletandem e a Conscientização Crítica da Linguagem no ensino de Português para falantes de outras línguas <i>Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos</i>	539
O papel do teletandem na formação de professores de espanhol <i>Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho</i>	553
A relação entre o sujeito e objeto de conhecimento: a formação do professor de línguas <i>Letícia Marcondes Rezende</i>	562
LINGUÍSTICA HISTÓRICA	
A teoria do caso de Tomás de Erfurt (c. 1310): um exemplo de progresso relativo na história dos estudos da linguagem <i>Alessandro Jocelito Beccari</i>	572
Considerações sobre a não-realização da vogal epentética em corpus poético do Português Arcaico <i>Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi e Gladis Massini-Cagliari</i>	588
Analisando multissistemicamente o verbo <i>ficar</i> na história do português paulista <i>Ataliba Teixeira de Castilho e Flávia Orci Fernandes</i>	602
"Recebe(m)-se novidades": construções com <i>se</i> em anúncios de revistas paulistanas <i>Giovanna Ike Coan</i>	616
Pretérito Perfeito do Indicativo nas <i>Cantigas de Santa Maria</i> <i>Gisela Sequini Favaro</i>	632
Tradição discursiva e mudança linguística: uma abordagem da gramaticalização <i>Lúcia Regiane Lopes-Damasio</i>	645

Casos de alomorfa da vogal temática na formação de palavras das Cantigas de Santa Maria	
<i>Natália Cristine Prado</i>	658
Sândi vocálico externo e sua importância para o <i>status</i> prosódico dos clíticos nas cantigas religiosas remanescentes	
<i>Tauanne Tainá Amaral</i>	669
O estatuto prosódico dos aumentativos e diminutivos em Português Arcaico: formas simples ou compostas?	
<i>Thais Holanda de Abreu</i>	679
NEUROLINGUÍSTICA	
Alterações de linguagem nas epilepsias: um estudo neurolinguístico	
<i>Danielle P. Algave</i>	694
Funcionamento semântico-lexical: discussão crítica com base em dados de situações dialógicas com sujeitos afásicos	
<i>Rosana do Carmo Novaes Pinto e Thalita Cristina Souza Cruz</i>	708
SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA	
Crenças e atitudes linguísticas de falantes urbanos de Irati (PR): um olhar sobre o outro	
<i>Aparecida Feola e Clarice Cristina Corbari</i>	723
Varição lexical e sintática na produção escrita formal, em português, dos estudantes da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique	
<i>Artinésio Widnesse Saguat</i>	739
Intersecção entre variação linguística dos róticos e a variável sexo	
<i>Cândida Mara Britto Leite</i>	755
Saliência fônica e tempo verbal na concordância de primeira pessoa do plural do português brasileiro e europeu	
<i>Cássio Florêncio Rubio</i>	765
Um estudo etnolinguístico de designativos para "gambá" no Brasil Central: contribuições do Projeto ALiB	
<i>Daniela de Souza Silva-Costa e Aparecida Negri Isquerdo</i>	779
A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico	
<i>Dante Lucchesi</i>	793

Fenômenos variáveis na Região Sul do Brasil: aspectos de comportamento sociolinguístico diferenciado entre as três capitais <i>Edair Maria Görski</i>	806
Atlas Linguístico do Paraná – vol II: comentários sobre a Dialetometria <i>Fabiane Cristina Altino</i>	818
Negação verbal no português paulistano: envelope de variação <i>Rafael Stoppa Rocha</i>	833
Efeitos socioestilísticos em abordagens sociofuncionalistas: perguntas na fala, na escrita e na sala de aula <i>Raquel Meister Ko. Freitag</i>	844
Escopo teórico-metodológico de um Atlas Linguístico Etnográfico da Fronteira Brasil/Paraguai (ALFBP): metodologia e preliminares <i>Regiane Coelho Pereira Reis</i>	854
Balanço crítico da Sociolinguística Variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação <i>Sebastião Carlos Leite Gonçalves</i>	869
O emprego do verbo “gostar” em situações de menor e maior formalidade no Português Brasileiro e no Português de Portugal <i>Talita de Cássia Marine e Juliana Bertucci Barbosa</i>	885
TRADUÇÃO	
A tradução de termos culturalmente marcados em <i>Dois irmãos/The bothers</i> de Milton Hatoum <i>Patrícia Dias Reis Frisene</i>	898

APRESENTAÇÃO do vol. 41 (2012)

A presente edição da Revista *Estudos Linguísticos* consolida formulação proposta nos volumes precedentes, assegurando assim a continuidade do projeto de uma Revista ampla com grande qualidade de seus artigos.

Para o presente volume, foram submetidos 120 artigos, dos quais 82 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 59º Seminário do GEL (2011), realizado na Universidade Sagrado Coração de Bauru. Além disso, são publicados nove artigos originados de conferências e intervenções em mesas redondas daquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 91 trabalhos. Os artigos estão distribuídos nos três números que compõem o presente volume, que correspondem aos três eixos temáticos definidos nos volumes precedentes, a saber, “Descrição e Análise Linguística”; “Linguística: Interfaces” e “Análise do Texto e do Discurso”. A Comissão Editorial gostaria de manifestar seu agradecimento aos autores e aos pareceristas, que contribuíram para que esta publicação fosse possível. Nesse sentido, uma página de reconhecimento aos nossos pareceristas tem sido publicada, nomeando todos os que doaram seu tempo e esforço para que a avaliação dos artigos do presente volume fosse a mais criteriosa possível.

Os trabalhos publicados refletem a grande diversidade das pesquisas produzidas nos domínios da linguagem, não somente no Estado de São Paulo, como em todo o território brasileiro.

Marcelo Módolo
Presidente da Comissão Editorial

As vírgulas não-convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de organização prosódica, evidências dos imaginários sobre a escrita

(The unconventional uses of comma in argumentative texts produced in school: clues of prosodic organization, evidences of writing representation)

Geovana Carina Neri Soncin¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP),
campus de São José do Rio Preto)¹

gi.soncin@gmail.com

Abstract: This paper presents an analysis of the unconventional uses of comma in argumentative texts written by eighth-graders (last grade of Elementary School). In this paper, the specific goals are to show how the unconventional uses of comma are motivated by a prosodic organization, specially by prosodic boundaries, and also, how this prosodic organization gives evidence of writing representation.

Keywords: writing; prosodic phonology; comma.

Resumo: Este artigo apresenta uma análise dos usos não-convencionais de vírgula presentes em textos dissertativos escritos por alunos de 8ª série/9º ano (última série do Ensino Fundamental). Os objetivos específicos deste artigo são mostrar em que medida os usos não-convencionais de vírgula são condicionados por organização prosódica, em especial por fronteiras prosódicas, e, ainda, de que forma essa organização prosódica evidencia imaginários sobre a escrita.

Palavras-chave: escrita; fonologia prosódica; vírgula.

Introdução

Neste artigo, temos como objetivo central analisar o uso não-convencional da vírgula em textos dissertativos escritos por alunos de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. O uso não-convencional de vírgula é analisado de modo a responder dois objetivos específicos, a saber: (i) verificar em que medida os usos não-convencionais de vírgula estabelecem relação com a organização prosódica do Português Brasileiro (doravante, PB); (ii) a partir da análise prosódica, mostrar como os usos não-convencionais de vírgula indiciam imaginários construídos sócio-historicamente sobre a escrita. Este trabalho teve como hipótese inicial de pesquisa a premissa de que os usos não-convencionais de vírgulas estariam condicionados a fronteiras prosódicas.

Subsídios teóricos

Para subsidiarmos a análise prosódica dos usos não-convencionais de vírgula, adotamos o modelo de Fonologia Prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986). O modelo proposto pelas autoras consiste em uma representação fonológica que organiza hierarquicamente sete constituintes: o enunciado fonológico (U), a frase entoacional (I), a frase fonológica

¹ FAPESP (Processo 2009/11416-8).

(ϕ), o grupo clítico (C), a palavra fonológica (ω), o pé (Σ) e a sílaba (σ). Os constituintes da hierarquia prosódica baseiam-se em diferentes tipos de informação linguística, assim, consideram informações puramente fonológicas e também e, principalmente, informações de outros componentes da gramática, como a morfologia, a sintaxe e a semântica; no entanto, a correspondência entre constituintes prosódicos e outros componentes da gramática não é necessariamente isomórfica.

Dentre os sete constituintes da hierarquia, dois deles fizeram-se relevantes para análise dos usos não-convencionais de vírgula: ϕ e *I*. Com base em Nespor e Vogel (1986), (i) a ϕ é definida pela união de dois ou mais grupos clíticos e se configura no domínio do sintagma, ou seja, engloba o núcleo sintagmático e o que a ele está ligado no lado não-recursivo de uma língua (no caso do PB, o lado esquerdo); (ii) a *I* é definida pela união de duas ou mais ϕ s e se configura no nível da sentença, além disso, o contorno entoacional e a produção de pausas são de fundamental importância, uma vez que a variação desses elementos pode alterar os limites de *I*. Quanto ao nó mais proeminente, no caso do PB, no domínio de ϕ , ele recai sobre o elemento-cabeça mais à direita; por sua vez, no domínio de *I*, por depender de informações semânticas, ele é mais flexível, podendo ser alterado de acordo com o foco dado a certa informação; no entanto, fora de circunstâncias particulares, o nó mais forte recai na palavra-cabeça da ϕ mais à direita no interior de *I*.

Nespor e Vogel (1986) preveem também para esses constituintes a possibilidade de reestruturação. A reestruturação de ϕ pode ocorrer quando, nos termos da sintaxe, o primeiro complemento do núcleo de um sintagma posicionado no lado recursivo de uma língua não é ramificado (cf. NESPOR; VOGEL, 1986, p. 173). Exemplos de ϕ s reestruturada e não-reestruturada são, respectivamente, [um menino bonito] ϕ e [um menino] ϕ [bonito e inteligente] ϕ .

A reestruturação de *I* é caracterizada pela formação de *Is* menores a partir de uma *I* maior, desde que (i) a extensão da *I* seja relativamente longa, (ii) a velocidade de fala seja relativamente lenta e (iii) o registro seja caracterizado por maior formalidade. Existem ainda restrições sintáticas para a reestruturação de *I*, pois há a tendência de (i) privilegiar fronteiras de sintagmas nominais para a reestruturação, evitando que a reestruturação aconteça no interior dos sintagmas; (ii) respeitar a estrutura argumental, não separando um argumento de seu elemento regente; (iii) ocorrer reestruturação onde se inicia uma nova sentença no interior de um período, desde que a divisão em *Is* não interrompa a estrutura de um sintagma nominal.

Além de adotarmos o modelo de fonologia de Nespor e Vogel (1986), baseamo-nos nas descrições do PB baseadas no modelo adotado, feitas por Tenani (2002) e Fernandes (2007). Não traremos os resultados dessas pesquisas nesta subseção, pois a elas fazemos menção na seção de análise. No momento, esclarecemos apenas que Tenani (2002) investigou, com base em dados de fala controlada, a organização prosódica de sentenças neutras. Já Fernandes (2007), também com base em dados experimentais, investigou a organização prosódica de sentenças com foco prosódico no sujeito. Feitas essas breves considerações sobre esses dois trabalhos, passamos a especificar a concepção de escrita com que trabalhamos e de que modo vemos o funcionamento dos sinais de pontuação na escrita.

Assumimos com Corrêa (2004), fala e escrita como modos de enunciação e defendemos a relação de constituição mútua entre ambos, pois, por meio da consideração de que toda

prática social é em si uma prática de linguagem, não se torna possível dissociar a prática do fato linguístico que a determina. Desse modo, todo sujeito, ao enunciar, está inserido em práticas orais/faladas e/ou letradas/escritas, as quais são indissociáveis devido ao constante retorno às práticas de linguagem – sejam elas do campo do oral/falado ou do campo do letrado/escrito – que o sujeito é levado a fazer no momento em que se coloca na linguagem. Ao se inserir nessas práticas de linguagem, as quais são organizadas por diferentes instituições e suas regras, o sujeito não deixa de fazer representações sobre o seu próprio dizer, em especial, sobre a (sua) escrita.

Desse modo, de acordo com Corrêa (2004), a heterogeneidade da escrita pode ser observada por meio de três eixos de representação da escrita, construídos sócio-historicamente, os quais denunciam os imaginários do escrevente sobre a (sua) escrita. São eles: (i) o eixo da representação da gênese da escrita, em que se acredita que a escrita é representação fiel do oral/falado; (ii) o eixo do código escrito institucionalizado, em que se supõe que, ao escrever de tal forma, seja possível atender as expectativas das instituições e alçar à escrita ao que é tomado como institucionalizado; (iii) o eixo da dialogia com o já falado/escrito, em que se supõe que o texto que se escreve é um ato inaugural na história da linguagem, quando, na verdade, ele é produto do já dito/lido.

Corrêa (2004), portanto, conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (p. 9). E afirma que a heterogeneidade é inerente à escrita e não exterior a ela:

Tenciono, com essa aproximação, chamar a atenção para a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade. Concebo, portanto, a *heterogeneidade como constitutiva da escrita*, e não como uma característica pontual e acessória desta. Noutros termos: *a heterogeneidade é, de minha perspectiva, interior à escrita e não exterior a ela*. (CORRÊA, 2001, p. 143-144, grifos nossos)

No que se refere aos sinais de pontuação, em especial à vírgula, nos ancoramos na multidimensionalidade dos sinais de pontuação, defendida por Chacon (1998). De acordo com o autor, os sinais de pontuação organizam, na escrita, um ritmo próprio definido pela alternância de diferentes dimensões da linguagem, a saber: as dimensões fônica, sintática, textual e enunciativa. Na perspectiva de Chacon (1998), que defende a multidimensionalidade dos sinais de pontuação, não é possível que apenas uma dessas dimensões adquira para si o status de organizadora dos sinais de pontuação e delimitadora do ritmo da escrita, pois há sempre uma relação de alternância entre as diferentes dimensões. Por assumirmos a visão do autor e concordarmos com ele, ressaltamos que a análise que fazemos dos usos não-convencionais de vírgula é uma forma de investigarmos mais atentamente a atuação da dimensão fônica na delimitação do ritmo definido pelas vírgulas, em especial no que diz respeito à sua organização em constituintes prosódicos. Fazemos, portanto, um recorte metodológico, o qual privilegia a dimensão fônica, para a investigação do nosso objeto de análise.

Procedimentos metodológicos

Os usos de vírgula que analisamos são nomeados não-convencionais, pois são usos que, de acordo com as normas elencadas para os usos de vírgula por Rocha Lima (1986) e Cunha e Cintra (2001), obras que tomamos como referência para o levantamento de dados, estão fora das convenções. Chamamos atenção para o fato de que, embora tenhamos adotado essas gramáticas para o levantamento de dados, não está subjacente a este artigo fazer uma análise normativa dos usos de vírgula. Ao contrário, ao analisá-los, buscamos investigar as informações linguísticas, em especial aquelas que passam pela prosódia e aquelas que passam por certos imaginários sobre a escrita, que possibilitam, ou melhor, que poderiam motivar os usos não-convencionais, de modo tal que passemos a considerá-las e, desse modo, não nos limitemos ao olhar normativo. Neste artigo, especificamente, tratamos dos usos não-convencionais definidos pela presença da vírgula, ou seja, tratamos daquelas vírgulas que foram empregadas, mas que, de acordo com a convenção, não deveriam estar presentes em determinadas posições do texto.

Na análise prosódica apresentada, como será possível observar a seguir, as fronteiras e/ou domínios dos constituintes foram mapeados a partir da estrutura sintática das sentenças em que os usos não-convencionais de vírgula apareceram, pois, conforme afirma Jun (1998), de acordo com a hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986), a exemplo de outros modelos prosódicos de abordagem sintática, prevê-se uma fronteira prosódica a partir da estrutura sintática de uma sentença.

Além de considerarmos a estrutura sintática, levamos em conta a construção dos textos em que os usos não-convencionais estiveram presentes a fim de verificar os possíveis eventos tonais relacionados às categorias prosódicas mapeadas. Não fazemos, portanto, na análise, afirmações categóricas sobre a realização dos eventos tonais, mas verificamos, a partir da observação dos textos do *cópus*, as suas possibilidades de realização. Com essa escolha metodológica, recusamos o procedimento de análise da gravação dos textos escritos ou pelos próprios sujeitos escreventes ou por quaisquer outros sujeitos, pois, em primeiro lugar, esse procedimento implicaria manter, em termos teóricos, a separação entre fala e escrita, negando a concepção de escrita adotada, a qual nos faz enxergar inseparavelmente o oral/falado no letrado/escrito. Em segundo lugar, a leitura não garantiria a veracidade da relação entre as vírgulas e os eventos tonais, pois pode haver vírgula num texto, mas, durante a leitura, não se realizar a pausa, por exemplo.

Os textos dissertativos a partir dos quais analisamos os usos não-convencionais de vírgula pertencem ao “Banco de dados de produções escritas do Ensino Fundamental”, em constituição na UNESP, *câmpus* de São José do Rio Preto. Esses textos foram produzidos por alunos de 8ª série/9º ano em 2008 a partir de propostas de redação elaboradas e aplicadas pela equipe do Projeto de Extensão Universitária “Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”². Tal projeto acontece em uma escola estadual, situada em área residencial e periférica na zona sul da cidade de São José do Rio Preto, interior paulista.

² Esse projeto é credenciado e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) da UNESP e coordenado pelas professoras doutoras Luciani Ester Tenani e Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi.

Usos não-convencionais de vírgula

No corpus investigado, foram encontrados e analisados 198 usos não-convencionais de vírgula. Ressaltamos que, a partir da observação do funcionamento desses usos de vírgula nos textos, fizemos, com base na hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986), previsões sobre uma organização em constituintes prosódicos que seja preferencial nos textos analisados, o que equivale a dizer que, consideradas as características do modelo teórico adotado e ainda a natureza dos dados de escrita com os quais trabalhamos, a análise prosódica que apresentamos dos usos não-convencionais de vírgula, em especial no que diz respeito à divisão em constituintes prosódicos, não é categórica, ou seja, ela é uma possibilidade prevista pelo modelo prosódico e endossada pela observação do funcionamento do texto dos quais as vírgulas fazem parte, no entanto, não é a única.

Num primeiro momento, observamos em que medida os usos não-convencionais de vírgulas estariam condicionadas a fronteiras prosódicas. Para ilustrar o resultado a que chegamos, apresentamos a tabela seguinte.

Tabela 1: Usos não-convencionais de vírgula e fronteiras prosódicas

Usos não-convencionais de vírgula	Ocorrências
Relacionados à fronteira prosódica	185 (93,4%)
Não relacionados à fronteira prosódica	13 (6,6%)
Total	198 (100%)

De acordo com a Tabela 1, observamos o alto percentual de vírgula em fronteira prosódica, tal resultado ressalta a relevância de fronteira prosódica para a colocação de vírgulas, inclusive em posições não reconhecidas pela convenção gramatical. Desse modo, no corpus analisado, os usos não-convencionais de vírgula estão condicionados a limites de unidades prosódicas relevantes para a representação fonológica do PB. Com esse resultado, confirmamos o que tínhamos como hipótese inicial de pesquisa: os usos não-convencionais de vírgula coincidem com fronteiras de constituintes prosódicos.

De modo a avaliar a precisão e a abrangência desse resultado bem como a possibilidade de fazer generalizações a partir dele, lançamos mão do teste estatístico não-paramétrico Wilcoxon, pois os dados não apresentaram distribuição normal, critério relevante para a seleção de testes paramétricos. Nesse teste, que comparou duas variáveis dependentes, a saber, coincidência e não-coincidência dos usos não-convencionais de vírgula com fronteiras prosódicas, obtivemos o valor $p = 0,0000$. Uma vez que o valor de significância adotado foi $\alpha = 0,05$, o condicionamento de fronteira prosódica para a colocação de vírgulas é estatisticamente relevante, não sendo esse resultado devido ao acaso na amostra analisada. Desse modo, as vírgulas não-convencionais são quase categoricamente condicionadas por fronteiras prosódicas.

Considerando, portanto, que os usos não-convencionais de vírgula estão condicionados a limites de unidades prosódicas, passamos a investigar, num segundo momento, quais unidades são essas e, além disso, quais tipos de eventos tonais, frequentes nessas unidades, as vírgulas poderiam indiciar nos textos escritos.

Nos textos analisados, ϕ e I foram os constituintes prosódicos com que os usos não-convencionais de vírgula se relacionaram. A frequência relativa da coincidência entre

a posição das vírgulas e os domínios e/ou limites dos constituintes prosódicos é explicitada na Tabela 2.

Tabela 2: Uso não-convencional de vírgula e tipos de fronteiras prosódicas

Posição da vírgula	Ocorrências
Em fronteira de <i>I</i>	173 (87,3%)
Em fronteira de ϕ	12 (6,1%)
No domínio de ϕ	13 (6,6%)
Total	198 (100%)

Em (1), (2) e (3), apresentamos ocorrências que são, respectivamente, exemplos de vírgula em fronteira de *I*, em fronteira de ϕ e no domínio de ϕ .

- (1) [Com o aumento da poluição em todo o mundo,]I [os países querem a internacionalização da Amazônia,]I [e falam que o povo brasileiro não consegue cuidar do nosso patrimônio.]I (8A_16_02)
- (2) [Pode acontecer que]I [se (se) ϕ (cada um) ϕ (de nós) ϕ]I [(seres humanos) ϕ]I [(jogarmos,) ϕ (um papelzinho) ϕ (aqui) ϕ (outro) ϕ (ali,) ϕ]I [eles vão para o mesmo lugar.]I (8A_05_05)
- (3) [(Os seres humanos) ϕ (tem consciencia) ϕ (que o efeito global) ϕ (esta) ϕ (próximo) ϕ]I [(e sabem) ϕ (que ele) ϕ (pode acabar) ϕ (com o nosso, planeta,) ϕ]I [é nos]I [seres humanos,]I [tem a inteligência de saber que isso pode acabar com nosso planeta,]I [com as nossas cidades litorâneas]I [e outras cidades.]I (8A_16_05)

Das duas possíveis fronteiras prosódicas, fronteiras de ϕ e de *I*, observamos a tendência de os usos não-convencionais serem condicionados majoritariamente pela fronteira de *I* (como no exemplo 1). No entanto, nossa análise qualitativa não descarta a relevância dos usos não-convencionais de vírgula em fronteira e no domínio de ϕ (exemplos 2 e 3, respectivamente), uma vez que, por adotarmos o paradigma indiciário, assumimos que os dados singulares podem nos revelar fenômenos linguísticos significantes e, mais ainda, podem mostrar aquilo que é geral na particularidade dos dados episódicos.

Desse modo, a partir da Tabela 2, verificamos que os usos não-convencionais de vírgula, ao serem relacionados a ϕ e *I*, são mais estáveis quando se relacionam com um constituinte mais alto da hierarquia prosódica, neste caso com a *I*, e menos estáveis quando se relacionam com um constituinte mais baixo da hierarquia, neste caso ϕ . Em termos de organização prosódica, a estabilidade/instabilidade estaria relacionada com o tipo de informação que é necessária de outros componentes da gramática para a definição desses constituintes. *I*, por ser um constituinte mais alto, precisa de informação menos específica, como informações de base semântica que podem alterar o nó mais proeminente desse constituinte e, desse modo, alterar as suas fronteiras juntamente com a atribuição de pausas e de contornos entoacionais. Nesse caso, as vírgulas relacionadas a esse constituinte podem ser tomadas com indícios dessa organização mais genérica dos enunciados e, por esse motivo, se mostram como mais estáveis. Por sua vez, ϕ é um constituinte que necessita de informações morfossintáticas mais específicas, como a noção de recursividade de uma língua. Desse modo, as vírgulas relacionadas a este constituinte são evidências de uma percepção particular e refinada da atuação de fatores linguísticos menos amplos.

A distribuição dos dados nesses constituintes, de certo modo, seguiu as possibilidades da descrição prosódica do PB, dados os resultados de Tenani (2002) e de Fernandes (2007). Tenani (2002) constatou que, em sentenças neutras, enquanto a fronteira de *I* é marcada por um tom de fronteira, a fronteira de ϕ não tem essa característica, nem é marcada por acento frasal. Há evidências de acentos frasais relacionados a fronteiras de ϕ apenas em contextos de focalização (cf. FERNANDES, 2007). Faz-se, portanto, uma relação entre os resultados de Tenani (2002) e (i) a alta frequência dos usos não-convencionais de vírgula na fronteira de *I*, pois esses usos são motivados pela percepção de eventos tonais que caracterizam essa fronteira no PB; (ii) a baixa frequência de vírgulas em fronteira de ϕ , pois, nessa posição, não foram encontradas evidências de eventos tonais que marcam fronteiras mais perceptíveis, como o acento frasal; (iii) a baixa frequência de vírgula no domínio de ϕ , pois, nesse domínio, de acordo com a análise de dados de fala controlada de sentenças neutras, não é possível a ocorrência nem de tom de fronteira nem de acento frasal, pois esses eventos tonais só podem ocorrer em contexto de fronteira prosódica.

A menor frequência de usos não-convencionais na fronteira e no domínio de ϕ remetem, desse modo, a uma organização prosódica peculiar que pode evidenciar acentos tonais – e não frasais – em palavra cabeça ou em palavra não-cabeça de ϕ . Há também a possibilidade de as vírgulas colocadas em fronteiras de ϕ estarem relacionadas à focalização de elementos da sentença e, nesse caso, a marcação dessas ϕ s, assim como acontece no domínio de *I*, leva em consideração informação semântica. A aproximação das vírgulas não-convencionais na fronteira e no domínio de ϕ com os acentos tonais em palavras cabeça e não-cabeça de ϕ encontra base em Fernandes (2007), a qual observou (i) a facultatividade de acentos tonais associados a palavras não-cabeça de ϕ , que, nos dados analisados, podem estar relacionados com as vírgulas empregadas no domínio de ϕ e (ii) a obrigatoriedade de acentos tonais associados a palavras cabeça de ϕ , que, nos dados analisados, podem estar relacionados com as vírgulas empregadas na fronteira de ϕ .

Com os próximos exemplos, passamos a apresentar a que eventos tonais as vírgulas nas fronteiras de *I* e ϕ e no domínio de ϕ são tomadas como indícios. Para fazer essa interpretação dos dados, partimos das descrições de Tenani (2002) e Fernandes (2007). O exercício que fazemos neste ponto da análise é verificar, por meio da relação constituinte prosódico/evento tonal – indiciada pelo uso não-convencional de vírgula –, a que tipo de informação de natureza prosódica o escrevente pode estar se ancorando por meio de sua percepção daquilo que produz na língua, tanto no modo de enunciação falado quanto no modo de enunciação escrito, uma vez que os assumimos como constitutivos um do outro. De nossa perspectiva, essa análise parece evidenciar o caráter processual da escrita, pois, para construir seu texto escrito, o escrevente se baseia na produção e na percepção dos enunciados falados nas mais diferentes práticas orais/faladas em que se insere, além de se basear em outras representações que tem da escrita.

A Tabela 3 sintetiza os eventos tonais que identificamos para as vírgulas coincidentes com fronteira de *I*.

Tabela 3: Eventos tonais relacionados às vírgulas em fronteira de *I*

Contexto prosódico	Eventos tonais	Ocorrências
Fronteira de frase entoacional (<i>I</i>)	Tom de fronteira	154 (89,0%)
	Foco prosódico	19 (11,0%)
	Total	173 (100%)

Em maior frequência, as vírgulas em fronteira de *I* indiciam a possibilidade de realização de um tom de fronteira. De acordo com Tenani (2002), no PB, há um tom de fronteira com final ascendente em *Is* não-finais quando uma sentença neutra é formada por mais de uma *I*. Esse tom de fronteira é caracterizado por um contorno medial continuativo que associa um tom levemente ascendente (H%) à fronteira direita de *I*. A ascendência do tom de fronteira pode ser acompanhada de pausa; além disso, a percepção de uma extensão média e/ou longa auxilia na identificação das fronteiras de *I* e, conseqüentemente, na atribuição de tons de fronteira. As vírgulas relacionadas a tom de fronteira são, da perspectiva de Cagliari (1989), vírgulas cuja função é marcar um tom suspensivo; já, na perspectiva de Chacon (1998), essas vírgulas criam no leitor uma sensação de expectativa para a continuidade do enunciado e não para o seu término, de tal modo que, por meio da delimitação de unidades, um jogo rítmico é construído baseando-se na satisfação de expectativas criadas devido à seqüência de unidades com tom suspensivo. Um exemplo de vírgula como sinalizadora de um tom de fronteira é apresentado a seguir.

- (4) [Acredito que uma pessoa que fica na frente do computador conversando todos os dias,]I [tenha grande dificuldade na hora de produzir um texto,]I [pois saberá diferenciar uma língua da outra.]
I (8A_20_04_15)

Em (4), a vírgula delimita uma estrutura sintaticamente complexa: há três orações encaixadas na oração matriz “Acredito” e esses encaixes formam o sujeito oracional da oração seguinte, a qual está precedida por uso de vírgula não-convencional. Devido a essa complexidade sintática e, ainda, devido à longa extensão do período, tons de fronteira são comumente usados de modo a sinalizar a segmentação do período em partes. Nesse contexto, a vírgula indicia um tom de fronteira, com final ascendente, caracterizando um contorno medial continuativo, uma vez que não se trata de *I* final de enunciado, e há, ainda, possibilidade de pausa considerando o peso fonológico (caracterizado também em termos de complexidade sintática) da *I* delimitada pela vírgula.

Conforme mostra a tabela 3, além de evidenciar tom de fronteira, as vírgulas em fronteira de *I* podem, em menor frequência, ser tomadas como indício de foco prosódico em elementos à esquerda da vírgula. De acordo com Nespor e Vogel (1986), as *Is* alocam elementos focalizados e são esses elementos, carregados de informação semântica, que podem alterar a proeminência relativa de uma *I*, ou seja, o nó mais forte de uma *I* recai sobre o elemento focalizado quando essa *I* apresenta um contorno focalizador. O exemplo (5) traz uma ocorrência de vírgula que indicia foco prosódico.

- (5) [Ao contrário de um brasileiro comum ou normal,]I [eu sou a favor,]I [da internacionalização da Amazônia.]I (8B_03_02_03)

Nessa ocorrência, a vírgula indicia a focalização da informação “ser a favor”, a qual é de fundamental relevância para o desenvolvimento argumentativo do texto. A projeção de um contorno entoacional focalizador, nessa ocorrência, possibilita a configuração de uma *I* cujo nó mais forte é o mais à direita, nó esse que recai sobre o acento de “a favor”. Nos termos de Chacon (1998), ocorrências como essas podem ser entendidas como um jogo rítmico de uma alternância percebida como prosódica, mas que é, na verdade, uma alternância prosódico-semântica.

Consideremos a Tabela 4 para caracterizar os eventos tonais relacionados à fronteira de ϕ .

Tabela 4: Eventos tonais relacionados às vírgulas empregadas em fronteira de ϕ

Contexto prosódico	Eventos tonais	Ocorrências
Fronteira de frase fonológica (ϕ)	Acento tonal em palavra cabeça de ϕ	8 (66,7%)
	Foco prosódico	4 (33,3%)
	Total	12 (100%)

As vírgulas empregadas na fronteira de ϕ , como mostra a tabela 4, evidenciam, prioritariamente, acentos tonais em palavra-cabeça de ϕ . Essa interpretação toma ancoragem em Fernandes (2007), que verificou a obrigatoriedade de acentos tonais em palavra-cabeça de ϕ e a facultatividade de acentos tonais em palavra não-cabeça de ϕ . A percepção e a consequente marcação dos acentos tonais por meio da vírgula podem indiciar a tentativa de plasmar, no texto escrito, a alternância de tons *Low High Low High*, definida por Tenani (2002) como característica do PB, uma vez que acentos tonais são proeminências mais sutis quando comparadas a acentos frasais, por exemplo.

A ocorrência (6) apresenta vírgula não-convencional que indicia a possibilidade de acentos tonais em palavras cabeça ϕ .

- (6) [(Pois) ϕ (somos adolescentes) ϕ]*I* [(e todo adolescente) ϕ (gosta) ϕ (de diferenciar,) ϕ (algo) ϕ]*I*.
[Como de fato nosso “internetês”.]*I* (8A_05_04)

Em ocorrências desse tipo, o acento tonal, evidenciado pela vírgula, recai sobre o verbo palavra-cabeça de ϕ e, ao mesmo tempo, núcleo do sintagma verbal do qual faz parte. A esse verbo liga-se um complemento, o qual pertence à ϕ seguinte. As vírgulas, então, são colocadas no limite prosódico que segmenta verbo e complemento. Nesse limite, há a ocorrência obrigatória de acento tonal; desse modo, as vírgulas identificam, juntamente com a fronteira prosódica, alternância de tons no interior da sentença.

Além dos acentos tonais, os usos não-convencionais de vírgulas em fronteira de ϕ podem ainda evidenciar proeminências mais perceptíveis que os acentos tonais, como o foco prosódico. O estatuto do foco prosódico, enquanto alternância prosódico-semântica, já foi explicitado no detalhamento da tabela 3; no entanto, há aqui a alteração do constituinte prosódico: o foco está no domínio de ϕ e não no domínio de *I*. Devido a restrições sintáticas e fonológicas, não temos condições de afirmar que o elemento focalizado configure uma *I*, conforme propõem Nespor e Vogel (1986). Essa constatação leva-nos à assunção da análise proposta por Fernandes (2007), para quem, no PB, o foco prosódico está no domínio de ϕ , diferentemente do que levam a entender Nespor e Vogel (1986), as quais afirmam que o processo de focalização implica a formação de uma *I*.

Propomos, portanto, ao analisar as ocorrências em que a vírgula indicia foco prosódico, que as propostas de Nespor e Vogel (1986) e Fernandes (2007) sobre o domínio prosódico caracterizado como contexto propício para a focalização não sejam vistas como excludentes. Ao contrário, os dados que analisamos parecem mostrar a possibilidade de ocorrência de foco tanto num domínio maior, como a *I*, quanto num domínio menor, como a ϕ . O exemplo (7) traz uma ocorrência de vírgula que indicia foco prosódico na fronteira de ϕ .

- (7) [(Essas) ϕ (são,) ϕ]*I* [(algumas,) ϕ (das vantagens) ϕ (e desvantagens,) ϕ]*I* [(que possui) ϕ (a minha escola.) ϕ]*I* [Espero que tenha gostado,]*I* [grata pela atenção.]*I* (8C_11_03)

Em (7), não há condições que permitam afirmar que o termo focalizado prosodicamente, indiciado pelo uso da vírgula, reorganize as *Is* do período a fim de instaurar uma fronteira de *I*. Para fazer essa afirmação, levamos em conta toda a configuração prosódica do período, a qual foi, por sua vez, orientada pela colocação de todas as vírgulas empregadas e não apenas a vírgula sob análise neste momento. Desse modo, o determinante *algumas* não é anexado à *I* anterior [essas são], pois a presença de vírgula nessa posição indicia, ao mesmo tempo, reestruturação, se considerarmos que se projeta, no período, lenta velocidade de fala, e tom de fronteira. A *I* que se inicia com o determinante *algumas* termina com o nome *desvantagens*, o qual é seguido pela vírgula que marca essa fronteira. No período, há ainda a existência de outras duas *Is*. A vírgula que indicia, de nossa perspectiva, o foco no determinante *algumas* não tem condições de provocar uma fronteira de *I*, e, desse modo, não há a configuração de mais uma *I* no período, pois a sua existência implicaria, ao mesmo tempo, (i) a configuração de uma *I* muito curta, formada de apenas uma palavra fonológica ([algumas]) e (ii) a configuração de uma sequência de *Is* de diferentes tamanhos. Essas implicações não condizem com a proposta de Nespor e Vogel (1986) para a configuração de *Is*, pois, de acordo com as autoras, há uma tendência de rejeitar *Is* muito curtas e sequências de *Is* de diferentes tamanhos; tende-se, portanto, a estabelecer *Is* de tamanho aproximado, embora seja difícil precisá-lo (cf. NESPOR; VOGEL, 1986, p. 194). Desse modo, assumimos que, em ocorrências como (7), a focalização está no nível de ϕ .

Consideremos, por fim, a Tabela 5, que sintetiza os eventos tonais relacionados ao domínio de ϕ .

Tabela 5: Eventos tonais relacionados às vírgulas no domínio de ϕ

Contexto prosódico	Eventos tonais	Ocorrências
Domínio de frase fonológica (ϕ)	Foco prosódico	3 (23,0%)
	Proeminência atribuída ao relator	2 (15,4%)
	Pausa para introduzir elemento focalizado	4 (30,8%)
	Hesitação	4 (30,8%)
Total		13 (100%)

Conforme mostra a Tabela 5, no domínio de ϕ , os usos não-convencionais de vírgulas são indícios de hesitação, pausa para introduzir elementos focalizados, foco prosódico e proeminência atribuída ao relator oracional.

Nos casos em que a vírgula é pista de foco prosódico, temos mais uma vez evidências de que o foco não está necessariamente relacionado ao domínio de *I*, como observamos na análise de (8).

- (8) [Vim explicar a você o que á de bom á nossa escola e de ruim.]I [A escola Zulmira]I [por um lado]I [é boa]I [e por outro]I [é cansativa]I [e avezes]I [(muito, rígida) ϕ]I [e acaba sendo chata.]I (8C_15_03)

No dado em (8), a vírgula dá pistas da projeção de foco prosódico no intensificador *muito*, colocado à esquerda do modificador *rígida*. Nesse dado, assim como em todos os outros dados de foco prosódico – seja nas fronteiras de *I* e de ϕ ou no domínio de ϕ – a vírgula evidencia o elemento focalizado à sua esquerda. Nessa mesma ocorrência, não podemos afirmar que o termo focalizado por meio da utilização da vírgula – o intensificador *muito*

– reorganize as *I*s do período de modo a configurar uma fronteira de *I* à sua direita. Uma justificativa para isso é a não-coincidência da vírgula com fronteira prosódica. Uma vez que a vírgula não-convencional está no domínio de ϕ , não se torna possível que na posição da vírgula exista uma fronteira de *I*, pois nem mesmo uma fronteira de ϕ é observada. A fronteira de *I* não se torna possível nem mesmo por reestruturação, uma vez que, de acordo com Nespor e Vogel (1986), sintaticamente, a reestruturação não acontece no interior de sintagmas, mas apenas em suas fronteiras. Desse modo, temos evidências da necessidade de se considerar também a possibilidade de foco prosódico no domínio de ϕ , conforme propõe Fernandes (2007).

Os dois casos de vírgula que indiciam proeminência no elemento relator foram separados dos casos de vírgula que indiciam foco prosódico por uma particularidade. Em ambas as ocorrências, a conjunção *e* foi empregada embora a relação semântica estabelecida tenha sido diferente de uma relação de adição. Uma dessas ocorrências é apresentada em (9).

- (9) [(Em segundo lugar,) ϕ]I [(do lixo) ϕ (que sempre) ϕ (se acumula) ϕ (em lugares abertos,) ϕ]I [(causando) ϕ (vários tipos) ϕ (de doenças) ϕ (para a população) ϕ]I [(e, que pode) ϕ (ser evitado) ϕ (com sua reciclagem correta.) ϕ]I (8B_09_05)

Em (9), o relator *e* é usado para estabelecer uma relação de oposição. Nesses casos, parece haver projeção, no modo de enunciação escrito, de certa tendência do modo de enunciação falado, em especial daquelas práticas orais/faladas mais informais. Essa tendência é aquela da utilização do relator *e* para instaurar diversas relações de sentido, explorando, assim, a multifuncionalidade desse relator. Dessa forma, a fim de explorar as possibilidades semânticas desse relator, a vírgula seria indício da proeminência prosódica dada a ele quando não empregado para estabelecer uma relação de adição. Nesse caso, assim como nos outros casos de foco prosódico, tem-se uma alternância prosódico-semântica.

Por sua vez, as vírgulas que indiciam pausa para introduzir elemento focalizado também estão relacionadas com foco prosódico; no entanto, de maneira indireta. Em ocorrências desse tipo, os usos não-convencionais de vírgula antecedem os elementos focalizados; desse modo, os elementos focalizados estão à direita da vírgula e não à sua esquerda, como ocorre com os outros casos de vírgula em contexto de focalização já analisados. Nesses casos, no entanto, a vírgula não indicia diretamente o contorno focalizador, mas uma breve pausa que introduz o elemento focalizado à sua direita, como é possível observar a partir da análise da ocorrência em (10).

- (10) [(Também) ϕ (temos) ϕ (que lembrar,) ϕ]I [(que, a Amazônia) ϕ (concentra) ϕ (uma boa parte) ϕ (de terra) ϕ (aqui,) ϕ]I [(mas) ϕ (não) ϕ (“toda” a parte) ϕ (aqui.) ϕ]I (8B_03_02)

No entanto, a análise de que a vírgula indicia uma pausa implica considerar a existência de uma fronteira de *I*, pois, de acordo com Nespor e Vogel (1986) a configuração fonológica de *I* se dá por meio de um contorno entoacional e da existência de pausas. No entanto, a fronteira de *I* parece ser inviável na posição em que se encontram as vírgulas, pois, em ambos os casos, tem-se a presença de um elemento clítico que, por não ser acentuado, deve ser anexado ou com a sequência fônica precedente ou com a sequência fônica seguinte. Desse modo, em (10), o elemento clítico forma com *a Amazônia* uma ϕ , pois, antes dele, há um tom de fronteira associado à fronteira direita da *I* [também temos que lembrar]. A união do clítico à ϕ precedente não seria permitida pelo fato de o elemento

estar do lado direito do núcleo do sintagma, lado recursivo do PB, uma vez que a ϕ , em termos teóricos, engloba o núcleo sintagmático e o que a ele está ligado do lado não-recursivo da língua sob análise.

Temos, assim, nesses casos, evidências para considerar as vírgulas como indícios de pausa nos textos, mas provocamos, também, uma discussão teórica acerca da possibilidade dessas pausas em lugares onde a fronteira de *I* não é prevista pelo modelo fonológico adotado. Desse modo, temos uma diferença entre a previsão do algoritmo de formação de *I* e de ϕ e a realização de eventos tonais, em especial a pausa, nesses constituintes, considerando as suas condições de formação.

Por fim, temos as vírgulas que evidenciam momentos de hesitação, como exemplificado em (11).

- (11) [Espero que você entenda o que eu escrevi,]I [(e o meu lado) ϕ (de entender) ϕ (sobre, essas coisas.)
 ϕ]I (8A_17_03)

A vírgula, nessa ocorrência, indicia o momento em que o sujeito parece hesitar ao tentar sintetizar o que escreveu em seu texto. O momento de hesitação, sinalizado pela vírgula, poderia ocorrer por meio do alongamento da vogal ou por queda brusca de frequência, a qual é interpretada como pausa. Ao sinalizar essa hesitação no texto escrito, a vírgula indicaria os conflitos mostrados de negociação entre o “eu” e os outros constituintes do seu dizer. Esse conflito é indiciado também pela utilização da expressão “essas coisas”, expressão bastante vaga, a qual mostra que, talvez, o sujeito, na negociação, não tenha encontrado a melhor expressão para o seu discurso.

Por meio da análise que apresentamos, procuramos expor as informações de natureza prosódica indicadas pelos usos não-convencionais de vírgula. Lembramos que essas informações são organizadas em função da construção do texto escrito pelos escreventes, considerando a representação que esses escreventes fazem da (sua) escrita. Desse modo, os sujeitos escreventes, ao representarem a escrita de certo modo e tomados pelo processo de enunciação em que se inserem, lidam com a multidimensionalidade da linguagem (CHACON, 1998) ao acreditarem que as vírgulas podem garantir sentidos construídos numa dimensão textual e enunciativa a partir de percepções prosódicas.

Nossa argumentação é aquela em favor de considerar que os usos não-convencionais de vírgula denunciam, na perspectiva do modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2004), imaginários sobre a escrita, construídos sócio-historicamente. Desse modo, o sujeito escrevente, graças à sua constituição heterogênea possibilitada pelas mais diferentes práticas sociais da linguagem em que esteve inserido, é levado a construir representações sobre a escrita, observadas nos textos escritos por meio da ancoragem desse escrevente nos três diferentes eixos a partir dos quais é possível identificar a heterogeneidade da escrita. Particularmente, na análise apresentada, defendemos que a relação entre vírgulas, constituintes prosódicos e eventos tonais, reconstituída nos textos, é tomada como mais demonstrativa de momentos em que os sujeitos escreventes se ancoram no eixo de representação da gênese da escrita. No entanto, seguindo a proposta de Corrêa (2004), lembramos que esse eixo, assim como o eixo da representação do código escrito institucionalizado, só é possível devido à existência do eixo da dialogia com o já falado/escrito. Desse modo, as imagens construídas pelos sujeitos escreventes de que as vírgulas, na escrita, teriam condições de representar fielmente o oral só é possível graças às práticas

orais/faladas e letradas/escritas, inclusive as mais institucionalizadas, em que os escreventes estiveram inseridos³.

Portanto, neste artigo, apresentamos a análise dos usos não-convencionais de vírgula de modo a explicitar a quais características prosódicas do PB, já descritas em enunciados falados, as vírgulas podem remeter nos textos escritos e, desse modo, chamamos atenção para o caráter processual da escrita, pois fazer menção a essas características prosódicas necessariamente implica a ancoragem do sujeito por práticas sociais de linguagem, em especial aquelas do campo da oralidade, o que enaltece o retorno constante do sujeito às diferentes práticas por meio do eixo da dialogia com o já falado/escrito. Com essa argumentação, nos distanciamos da perspectiva que afirma existir “interferências” da fala na escrita e procuramos apresentar nosso intuito: aquele de contribuir com a compreensão da relação de constituição entre práticas sociais orais/faladas e práticas sociais letradas/escritas, mais especificamente por meio da especificidade da relação entre fonologia e escrita alfabética. A primeira, entendida e utilizada como meio de descrição da “língua” falada, e a segunda, tomada comumente como sistema autônomo – “a língua escrita” –, em nossa análise, são aproximadas (e por que não entendidas como constitutivas?), uma vez que assumimos, com Corrêa (2004), “fala” e “escrita” como modos de enunciação constitutivos de uma mesma língua.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. *Estudos linguísticos*, São Paulo, n. 18, p. 195-203, 1989.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, F. R. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

JUN, S.-A. The Accentual Phrase in the Korean Prosodic Hierarchy, *Phonology*, v. 15, n. 2, p. 189-226, 1998.

³ As práticas sociais de linguagem em que o sujeito não esteve inserido também são relevantes para a representação que se faz da escrita, em seus diferentes gêneros discursivos, pois toda ausência é tomada como significativa.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

ROCHA LIMA, L. H. da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

TENANI, L. E. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua

(Error and self-repair in the child's relation to language)

Irani Rodrigues Maldonade¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

iranirm@uol.com.br

Abstract: This article aims to reflect on the child's relation to language, supported by the theory developed by De Lemos (1992, 2002). In the previous study, which investigated the error and self-repair in the speech of a Brazilian child (M), two possible movements in the language acquisition process were highlighted. These movements are explored in this paper: a) when message refers to itself and b) when message refers to the code. The theoretical framework of Jakobson is the used in this interactionist approach. The results show that the child does not take the language as an object in the same way the adult does, because he is not in the language in the same way the adult is. In addition, the parallelistic game shows how the relations in language are established and arranged in a particular and unique way in M's speech.

Keywords: language acquisition; error; self-repair, Interactionism

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação da criança com a língua, amparada pela teorização desenvolvida por De Lemos (1992, 2002). Na etapa anterior da pesquisa, o erro e a autocorreção foram considerados na fala de uma criança brasileira (M), de forma que possibilitou recortar dois movimentos no processo de aquisição da linguagem, que merecem agora ser explorados: a) aquele em que parte da mensagem remete à própria mensagem e b) aquele em que parte da mensagem remete ao código. Para tanto, o quadro teórico de Jakobson é retomado na proposta interacionista. Os resultados mostram que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto, pois ela não está da mesma forma que ele na língua. Além disso, o jogo paralelístico mostra como as relações na (da) língua são constituídas e colocadas em cena de modo particular e único na fala de M.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; erro, autocorreção, interacionismo

Introdução

O erro sempre coloca a fala da criança em destaque. Quer por torná-la engraçada, ou simplesmente por mostrar diferenças em relação à fala do interlocutor adulto. Para os leigos, tais diferenças podem até ser encaradas como realizações imperfeitas da língua e, por isso, convocarem correções, no sentido de aprimorar o desempenho linguístico da criança. Entretanto, a maioria dos pesquisadores da área de aquisição da linguagem acredita que os erros fazem parte do processo de aquisição da linguagem de qualquer criança. Eles constituem, portanto, alvos privilegiados de análise por aqueles que buscam explicar o desenvolvimento linguístico infantil. Para Salonen e Laaksoo (2009), não só os erros, mas também as autocorreções devem ser examinadas nas falas das crianças, uma vez que estas cumpririam um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é concebida por eles como processo de aprendizagem.

Distante dessa visão, no interacionismo proposto por De Lemos (1982 a 2007), quadro teórico ao qual se faz adesão, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto no processo de aquisição

da linguagem. Além disso, são considerados também como marcas de subjetivação, pois eles não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem. Salienta-se, assim, o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança.

Possenti (1992) em seu artigo sobre metalinguagem, afirma que os sujeitos quando falam também tomam a língua como seu objeto de conhecimento, crítica ou diversão. Segundo o autor, essa relação do sujeito com a língua pode não se dar desta forma quando se trata de criança, estrangeiro, ou pessoa que tenha sofrido algum acometimento do tipo afásico, por exemplo. Sendo assim, a pergunta que este artigo busca responder é: de que forma essa relação se manifesta na fala da criança em processo de aquisição da linguagem? De que forma essa relação do sujeito com a língua se mostra na fala de M¹? É importante dizer que esse tema decorre dos resultados alcançados em etapas anteriores da pesquisa que venho desenvolvendo, em que foi dado relevo ao efeito produzido (na fala do outro) pelo erro na fala de M, na medida em que se investigava o deslocamento do sujeito da *segunda* para a *terceira* posição no processo de aquisição da linguagem, tal como propôs De Lemos (2002). Logo, o ponto de partida para a atual investigação leva em consideração: a) o papel fundamental que a fala do outro tem nas modificações que a criança faz em sua fala, b) que o erro e a autocorreção podem ser regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem e c) que é possível assinalar o princípio da condição de escuta, ao invés da impermeabilidade da fala da criança à correção. Nessa ocasião, foi também possível recortar dois movimentos da língua na fala da criança, que merecem agora ser explorados: a) aquele em que parte da mensagem remete à própria mensagem, de acordo com Jakobson (1974) e b) aquele em que parte da mensagem remete ao código.

Para ingressar na discussão, a teorização desenvolvida por De Lemos e o referencial teórico de Jakobson (1966, 1969, 1974, 1985) serão, em linhas gerais, apresentados na próxima seção.

Referencial teórico

A teorização desenvolvida por De Lemos

Desde o início de sua formulação, essa teorização sempre rejeitou a análise da fala da criança através das categorias oferecidas pelas descrições linguísticas. Além disso, recusa tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao invés disso, o diálogo é proposto como unidade de análise, de forma que a fala do outro é acolhida também como dado de análise, além da fala da criança. Esse quadro teórico afirma que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, razão pela qual pode ser chamado de *interacionista*. Nele, o esforço tem sido não deixar de lado nem o sujeito e nem a língua.

Ao longo dessa teorização, os processos metafóricos e metonímicos propostos por De Lemos (1992) se mostraram como os adequados para demonstrar de que maneira as propriedades formais da linguagem (da língua) podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem

1 Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e de idade, cujos dados subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010; 2011).

sido oferecida pelo estruturalismo, particularmente nas considerações feitas por Saussure (1972) e Jakobson (1974). Um pouco mais tarde, no seu percurso teórico, foi preciso conjugar os efeitos desses processos à articulação da posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem; o que se estruturou como sendo a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002). Afirmou-se, com isso, que as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança. De acordo com a autora, essas mudanças são linguísticas e também subjetivas. Cabe acrescentar que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem é uma alternativa à noção de desenvolvimento, que se assenta sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também por ela dividido. Notadamente influenciada pelas leituras que fez de Lacan, De Lemos (2002) propõe que as três posições não são ordenáveis entre si, nem são determinadas cronologicamente. Dessa forma, a autora afirma que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que um sujeito, capturado pelo funcionamento linguístico, desponta na cadeia significante.

De acordo com a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, na *primeira posição*, observa-se a fala da criança submetida à fala do outro. Verifica-se o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança. Observa-se o retorno de fragmentos da fala do outro na fala da criança. Já na *segunda posição*, observa-se a criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que “explode” em sua fala; o que não acontece do mesmo modo, na *primeira posição*.

Na *segunda posição*, verifica-se certo distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro. Tal deslocamento é percebido do ponto de vista linguístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro. De acordo com De Lemos (2002, p. 27-28), a criança surge na *segunda posição* no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas.

Segundo a autora, na *terceira posição*, observa-se a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, podem surgir: as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala, assim como as correções. Por isso, pode-se dizer que esta, particularmente, nos interessa aqui, dado o objetivo de refletir sobre a relação da criança com a língua nas modificações que faz em sua fala.

O fato é que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem tem demonstrado dificuldades quando confrontada com dados, pois a definição de cada uma das posições considera os pontos extremos dos polos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança (MALDONADE, 2011). Na etapa anterior da pesquisa (MALDONADE, 2011), foi possível mostrar, na *terceira posição*, que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto. Em outras palavras, mostrou o papel fundamental que a fala do outro tem nas reformulações da criança, que colocam as relações da língua em destaque. Sendo assim, dada a necessidade de articulação entre língua, fala e falante, o quadro delineado por Jakobson (1974) é convocado para enfrentar, mais adiante, a análise dos dados de M.

O quadro proposto por Jakobson

Jakobson (1974) afirma que tratar o signo em seu dualismo irreduzível é o ponto de partida da Linguística moderna. Acrescenta ainda que os mínimos linguísticos – as unidades – devem ser sempre investigados em termos de grupo de ordem e grupo de substituição, ou seja, em termos de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Sendo assim, um verbo deve ser definido com base num quadro de oposições no interior de um sistema que confere a ele um valor, associado a uma noção posicional. Isso mostra que uma análise puramente formal dos paradigmas verbais não significa nada mais do que a explicitação de semelhanças e diferenças entre eles, seus membros e componentes. Contudo, na perspectiva de Jakobson, o que se observa, é que a descrição linguística está inserida numa teoria de linguagem. Disso resulta, para o interacionismo, a possibilidade de se analisar a fala da criança de modo a ultrapassar o limite imposto pelas descrições linguísticas, que sendo desprovidas de uma fundamentação teórica, passam a assumir caráter semelhante ao de um sistema do tipo meramente notacional.

Interessante é notar que Jakobson inicia sua discussão sobre a gramática, do ponto em que os fatores fundamentais da comunicação linguística se apresentam. Segundo o autor, os conceitos de *código* e *mensagem* introduzidos pela teoria da comunicação são muito mais claros, muito menos ambíguos, muito mais operacionais do que tudo o que nos oferece a teoria tradicional da linguagem para exprimir a dicotomia *língua e fala*. Jakobson afirma que a interlocução deve ser o problema básico para qualquer linguista que, segundo ele, tem muito a aprender com a teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, assevera que toda significação linguística é diferencial. Essas duas afirmações são cruciais para a reflexão que se faz aqui.

Para o autor, qualquer ato de fala envolve uma *mensagem*, o *código* utilizado, o *emissor* e *receptor*. A relação entre esses quatro elementos é variável. Acrescenta ele que existem interações e permutações possíveis entre esses fatores, como, por exemplo, os papéis do emissor e do receptor que podem confundir-se ou alternar-se, o emissor e o receptor podem tornar-se o tema da mensagem e assim por diante. No entanto, Jakobson afirma que seria impossível qualquer comunicação na ausência de um repertório comum, de possibilidades preconcebidas, ou seja, de um código comum. É neste sentido, que o autor reconhece a possibilidade de tratar a dicotomia entre *língua e fala* de forma mais ampla, ou seja, através dos conceitos de *código* e *mensagem*. A pergunta que se faz aqui é: seriam tais conceitos também úteis para refletir sobre o erro e a correção na fala da criança?

De acordo com a teoria da comunicação, uma mensagem é transmitida por um destinador a um destinatário, que tem que decodificá-la. Entram em cena, o *código* empregado pelo destinador e a *mensagem*. Esta pode se referir ao próprio *código* ou a outra *mensagem*, da mesma forma que, por sua vez, o significado geral de uma unidade do código implicará numa referência ao *código* ou à *mensagem*. Sendo assim, quatro combinações possíveis são obtidas: a mensagem que remete à própria mensagem (M/M), o código que remete ao código (C/C), a mensagem que remete ao código (M/C) e o código que remete à mensagem (C/M). O autor cita o discurso indireto (citado) como um exemplo sobre a mensagem que se refere a outra mensagem (M/M). Os nomes próprios, que não podem ser definidos sem referência ao código, constituem o exemplo oferecido pelo autor para o código que remete ao código (C/C). Toda interpretação explicativa de palavras e orações, sejam elas

interlinguísticas ou interlinguísticas (traduções), constitui um tipo de mensagem que remete ao código (M/C). Todo código linguístico tem uma classe especial de unidades gramaticais chamadas comutadores², cuja significação não pode ser definida sem se referir ou remeter a mensagem (C/M). Os pronomes pessoais são apresentados como exemplo pelo autor, pois não apresentam uma significação única e constante.

Com vistas a classificar as categorias verbais, mais especificamente o verbo russo, Jakobson (1974) afirma que é necessário levar-se em conta duas distinções básicas: 1- o discurso em si³ e seu objeto, a matéria relatada (enunciada) e 2- o ato ou processo em si⁴ e qualquer um de seus protagonistas (participantes do discurso), agente ou paciente. A partir disso, consegue distinguir quatro elementos: 1) um evento relatado, ou *procès de l'énoncé*; 2) um ato de discurso, ou *procès de l'énonciation*; 3) um participante do *procès de l'énoncé* e participante do *procès de l'énonciation*; 4) destinador ou destinatário. Segundo Jakobson, todo verbo se refere a um *procès de l'énoncé*, de forma que as categorias verbais podem ser subdivididas entre as que implicam os participantes do processo ou não. O termo *designador* é utilizado para as categorias que só caracterizam um elemento do processo, seja ele o próprio processo ou seus participantes, e o termo *conectores*, para as categorias que caracterizam um elemento do processo relativamente a outro elemento. Os designadores podem indicar tanto a qualidade quanto a quantidade do elemento relatado e, podem ser chamados de qualificadores ou quantificadores.

Desse modo, afirma o autor que tanto os designadores como os conectores podem caracterizar o *procès de l'énoncé* e/ou seus participantes remetendo ou não ao *procès de l'énonciation* ou a seus participantes. As categorias que implicam tal referência são chamadas de comutadores, e as que não, de não-comutadores. Jakobson (1974) afirma que a partir desse quadro básico de distinções, pode-se definir qualquer categoria verbal genérica. Disso pode-se concluir que o verbo não é uma categoria que deve ser tratada fora da instância discursiva. O verbo é, portanto, uma categoria em que *código* e *mensagem* figuram relacionados.

Com isso, torna-se possível entender a aproximação do interacionismo desenvolvido por De Lemos com o quadro proposto por Jakobson. No interacionismo, o diálogo é proposto como unidade de análise para a fala da criança. Logo, rejeita-se a análise que recorre às categorias pré-estabelecidas pela descrição linguística, concebidas fora da esfera do discurso, em que se exclui o falante. Apresenta-se assim, para o interacionismo, uma possibilidade de tornar viável sua proposta, posto serem as categorias derivadas da relação do *procès de l'énoncé* com o *procès de l'énonciation*, tomadas num quadro de oposições, que se estabelecem no sistema, em que o falante está implicado. É possível observar, no quadro delineado por Jakobson, que a dicotomia entre *língua* e *fala* é retomada de forma mais ampla. O quadro saussuriano mostra que há uma relação de interdependência entre *língua* e *fala*, onde uma não exclui a outra. Entretanto, é preciso dizer que tal relação é, na maioria das vezes, marcada por um estado de tensão permanente. E a interpretação da fala da criança no quadro interacionista de De Lemos é uma prova disso, como se poderá ver, na próxima seção, pela interpretação dos dados de M. O trecho a seguir ilustra o que está sendo dito aqui.

2 São os “shifters”.

3 O termo discurso foi encontrado na tradução de Pujol y Cabanes para o espanhol (1974), enquanto que, na tradução de Ruwet para o francês (1963) figura “l'énonciation elle-même”.

4 Na tradução para o espanhol encontra-se “hecho em si” e, na francesa, “l'acte ou le procès lui même”.

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato de fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 1972, p. 27)

A tensão existente na dicotomia entre *língua* e *fala* pode ser notada em várias passagens do *Curso de Linguística Geral* de Saussure. Outro exemplo disso pode ser encontrado, quando o autor genebrino afirma que “seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala” (SAUSSURE, 1972, p. 28). Segundo o autor, essa é a primeira bifurcação que se encontra quando se procura estabelecer a teoria da linguagem. Cumpre escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; e que devem ser seguidos separadamente. Para ele, pode-se conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar de uma Linguística da *fala*. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a *língua*. Observe no trecho abaixo, a posição crítica de Engler sobre o assunto em pauta.

A escola moderna captou perfeitamente a verdadeira essência dos fenômenos da língua, mas mostrou-se negligente ou impotente para definir a relação que existe entre as categorias e os fatos reais da linguagem. (SAUSSURE, 2002, p. 166)

Segundo Lier-De-Vitto e Andrade (2008), apesar de a *fala* estar presente em vários momentos da reflexão de Saussure, não se pode afirmar que ele tenha realizado uma articulação entre *língua* e *fala*, pois seu objetivo foi outro: fundar a ciência da linguagem. E, para isso, ele toma o partido da *língua* e deixa as tensões e questões sobre a *fala* e sobre a relação língua-fala, para serem abordadas, mais tarde, por outros autores. Um deles foi Jakobson (1974), como já se viu aqui anteriormente.

Antes de iniciar a próxima seção, é preciso deixar registrado que um dos desafios que se apresenta para o investigador, que se coloca na perspectiva interacionista de De Lemos (1982, 1992, 2002, 2007) é justamente abordar a relação tensa entre *língua* e *fala*, ou seja, colocar-se na fronteira turva existente entre *língua* e *fala*. Logo, o que se busca nesse quadro teórico é não negligenciar esta questão.

Veja, a seguir, como a análise dos dados pode contribuir para encaminhá-la.

Apresentação e análise de dados

Nesta seção, apresento alguns episódios extraídos do *corpus* de M. Inicialmente, serão exibidos os episódios ilustrativos do primeiro movimento da língua na fala da criança, que se quer aqui interpretar: aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, nos termos de Jakobson (1974).

(1) 2;11.29⁵ (conversa sobre a visita realizada à primeira escola que M frequentou)

M: Eu **conhéço** também, **conhéço**.

Dani: Ai, não desmonta a minha maçã (brincando com massinha)

I: ã? Se eu o que?

M: Eu **conhéço**.

I: Não entendi, M, o que você falô. Eu conheço a Baronesa.

M: Eu também *conheço*.

A primeira ocorrência mostra que a fala da criança é modificada após a intervenção do adulto, que manifesta não ter entendido o que ela disse. Porém, na sequência dialógica, a forma esperada, *conheço*, aparece na fala de I e é recolocada na fala de M. O acerto aparece na fala da criança mostrando uma relação de semelhança entre a fala de M e a fala anterior do adulto, ou seja, exibindo o espelhamento entre cadeias. Apesar de a forma esperada comparecer em “Eu também *conheço*” na fala de M, do ponto de vista da relação entre os enunciados de I e M, registra-se a fala da criança submetida à do adulto; o que corresponderia à *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem proposta por De Lemos (2002). Em 1, observa-se que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* na fala de M.

Veja, a seguir, a ocorrência 2, também ilustrativa do *primeiro movimento*, que aqui se focaliza.

(2) 2;4.23 (colocando o fone de ouvido para ouvir a fita da gravação)

I: Cê ouve?

M: **Ouve**.

Só que agora não tô ouvindo.

I: Por que cê não tá ouvindo?

M: Puque não.

Esta ocorrência mostra a dependência da fala de M em relação à de I, o que corresponderia à *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem de acordo com a proposta de De Lemos (2002). O erro (“Ouve”) aparece na fala da criança mostrando a relação de semelhança entre sua fala e a fala anterior do adulto (“Cê ouve?”). No primeiro movimento, a língua parece não estar em causa para a criança. Tanto é que o diálogo prossegue sem marcas de hesitação ou dúvida na fala de M. De acordo com Jakobson, este é o caso em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*.

Veja, na sequência, mais outra ocorrência do mesmo tipo.

(3) 2;11.15 (M pega um batom para passar)

M: Pode passá na minha mão?

I: Não. Batom é pra passá na boca só.

5 A sequência dos números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias, respectivamente. O primeiro número indica anos. Os números que aparecem depois do ponto e vírgula indicam meses e os que aparecem depois do ponto final indicam dias. Se a letra *d* maiúscula vier entre parênteses depois da sequência numérica, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviações que aparecerão na apresentação dos dados referem-se: à investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), à outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (A).

I: Estraga também. Você sabia que batom custa caro?

M: Eu **sabio**.

M: A Dindinha que é/

I: Marcela, é verdade que você sobe naquele muro?

M: Aonde?

Em 3, o erro (“Eu **sabio**”), na fala de M, mostra uma relação de semelhança e diferença com a fala do adulto, imediatamente anterior a dela. A desinência de primeira pessoa (o “o” desinencial) marca a diferença entre sua fala e a de I, que apresenta a forma “sabia”. Observa-se então, que há certo distanciamento da fala da criança da do adulto, da qual aqui parece não estar tão dependente. Mesmo assim, a língua parece não estar em causa na fala de M. Após o erro em sua fala, o diálogo segue seu curso. Nos termos de Jakobson (1974), a ocorrência 3 exemplifica o caso em que parte da *mensagem* volta-se para a própria *mensagem*.

Veja, a seguir, os episódios na fala de M que ilustram o *segundo movimento* da língua na fala da criança: aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*, nos termos de Jakobson (1974).

(4) 3:01.25 (brincando de boneca)

M: Sabe? Porque ela tá com sono, eu vô colocá pijaminha.

I: Ela tá com muito sono?

M: É. Eu vô, eu vô, eu vô dá papá rápido pa ela, senão antes ela **dórma**.

Ela dóime (mais baixo)

I: Como?

M: Sabe: Vô dá papá pa ela rápido, senão ela vai doimí.

Ao contrário do que foi mostrado nas ocorrências anteriores, em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, na ocorrência (4), as relações da língua são colocadas em evidência na fala da criança. Observa-se a retomada que M faz de sua própria fala, substituindo o segmento “ela **dórma**” por “ela **doime**”. Em seguida, diante da pergunta de I (“Como?”), ainda aparece na fala da criança a sequência “senão ela vai doimí”, assinalando outra reformulação em sua fala. Note-se que “**Dórma**” é uma forma não esperada na fala da criança – o erro, que só pode ser entendido se analisado ao lado de tantos outros erros com verbos de alternância vocálica, tais como: *dómo*, *sóbo*, *tóssso*, *escrevo*, presentes na fala da criança nesse momento⁶. Tais erros indicam um distanciamento da fala da criança da fala do outro, da qual já não é mais tão dependente. Nesta ocorrência, verifica-se a abertura da vogal do radical, mostrando um alinhamento com os outros verbos de alternância vocálica. Logo em seguida, a retomada da criança de sua própria fala faz aparecer “Ela dóime”; que é dito em tom mais baixo e, por este motivo, poderia facilmente ser interpretada como sendo uma (tentativa de) correção feita por M. Isso marca sua posição subjetiva diferenciada no processo de aquisição da linguagem: a de escuta da língua, que produz modificações nas relações linguísticas em sua fala. Esta posição corresponde à terceira posição da criança na proposta de De Lemos (2002).

⁶ Outros erros com verbos de alternância vocálica podem consultados na dissertação “Erros com verbos de alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista” de Maldonade (1995).

De acordo com a gramática do adulto, a expressão “senão antes ela **dórma**” poderia ser resolvida de dois modos: “*senão ela dorme*” ou “*antes que ela durma*”. Há na fala de M o cruzamento entre eles, produzindo “senão antes ela **dórma**”. A fala de M parece ter “seguido” a primeira opção (“*senão ela dorme*”). Em resposta à pergunta de I, “*senão ela vai doimê*”, aparece em seguida na fala da criança, reforçando com isso a escolha da criança pela primeira opção.

Esta ocorrência mostra o trabalho da criança com a língua. É como se esta caminhasse na fala de M. Trata-se de um exemplo, no qual partes da *mensagem* remetem ao *código*, nos termos de Jakobson (1974), colocando em causa as relações da língua na fala de M.

Observe, a seguir, a próxima ocorrência que problematiza o tema do erro e a correção na fala de M.

- (5) 2: 10.22 (conversa sobre resfriado)
M: Ah, mas eu não tô tossindo.
I: Agora não. Mas você tosse, não tosse?
M: Eu *tussí*, não *tusso*.
I: ã?
M: Eu **tossê**, não **tósso**.
I: Que é isso?
M: Eu não, eu não *tusso*, eu *tusso*.

O episódio (5), extraído do corpus de M, mostra o paralelismo existente entre a estrutura “você tosse, não tosse?” (da fala de I) e “eu tussí, não tusso” (da fala da criança). Observa-se que o enunciado de I, apresenta-se na forma interrogativa e o de M não. Além disso, substituições aparecem quando M tenta converter a fala do outro em discurso próprio: no lugar de “você”, o “eu” aparece na fala da criança, “tussí” aparece no lugar ocupado por “tosse” na fala anterior do adulto; e “tusso” aparece no lugar antes ocupado por “tosse” na fala precedente do adulto. Note-se que o enunciado estava “correto” do ponto de vista gramatical. Porém após o “ã?” da fala do adulto, mudanças acontecem na fala de M, de forma que os “erros” aparecem: no lugar antes ocupado por “tussí” em sua fala anterior, aparece “tossê” (trazendo no verbo a desinência própria da segunda conjugação verbal) e no lugar antes ocupado por “tusso”, aparece “tósso” (forma em circulação naquele momento em sua fala). Tais substituições na estrutura parecem causar (agora sim) estranheza no interlocutor (I), que lança a pergunta, com tom de espanto: “que é isso?” Em seguida, M responde com hesitação (talvez, deixando ver sua incerteza), que pode ser mostrada através das repetições “eu não, eu não tusso, eu tusso”.

“Tusso” apareceu pela primeira vez, neste episódio, na fala de M, logo após o “não” na estrutura em questão (Eu *tussí*, não *tusso*). No final do enunciado, a sequência “não tusso” é recolocada na fala de M, de modo a desarranjar (quebrar) o paralelismo em curso, provocando uma inversão na estrutura, na medida em que a negação vem para a primeira parte da sentença.

Nesta ocorrência, as substituições colocam em destaque a movimentação das cadeias linguísticas na fala da criança. É possível verificar que a estrutura do enunciado (dada pela fala do outro) é mantida inicialmente na fala da criança. Depois disso, é a fala da própria criança que se oferece para as substituições, indicando com isso a mudança em sua

posição subjetiva, pela escuta de sua própria fala/língua. Note-se ainda que, a repetição manifesta em “Eu não, eu não *tusso*, eu *tusso*”, no enunciado final de M, poderia também ser interpretada como marca da “incerteza” ou “insegurança” da criança ao operar sobre a língua.

De acordo com o quadro de Jakobson, a ocorrência 5 mostra a situação no processo de aquisição da linguagem, em que parte da *mensagem* remete ao código. E, a ruptura do paralelismo no enunciado final da criança produz, ao mesmo tempo, a suspensão do sentido da própria mensagem. Há um abalo no sentido, de modo que a relação do *procès de l'énoncé* com o *procès de l'énonciation* deixa à mostra a ambiguidade no enunciado final da criança.

Veja, a seguir, um dos exemplos mais intrigantes da fala de M.

(6) 3;2.13 (montando quebra-cabeça no quarto de M)

I: Não qué cabê, M.

M: Ajuda então!

I: Como “ajuda então”?

M: Ajuda assim, cabe. (M forçou a peça em seu lugar no quebra-cabeça)

I: Como assim, M?

M: **Cabí de coube.**

I: Hum?

M: **Cabí de coube.**

Mari: Ela tem lógica!

M: Tem lógica.

I: Como é que faz?

M: Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.

I: Minha avó, Marcela?! Minha avó já morreu.

M: Tadê sua vó?

I: Morreu.

M: Aonde ela tá?

I: No cemitério.

M: Por que?

I: Porque ela morreu, né.

Em 6, M solicitava que I a ajudasse a completar o quebra-cabeça que jogavam, em parceria da irmã de M, Mari. M tinha forçado (feito caber à força) uma das peças do jogo de encaixe e, possivelmente, solicitava a I agisse de forma parecida. Nesse episódio, coloca-se em destaque a fala de M “**cabí de coube**”, em resposta a pergunta de I (“Como assim, Marcela?”). Diante do estranhamento de I, manifesto por “Hum?”, M repete o que havia dito: “**cabí de coube**”. Logo após, Mari, ao referir-se ao enunciado de M, diz: “Ela tem lógica!”; e essa sentença é recolocada na fala da criança. Na sequência, I pergunta “Como é que faz?” a M, que responde demonstrando irritação: “Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.”

Nessa ocorrência, o que se mostra é a relação que a criança estabelece em sua fala entre as duas formas: **cabí** e **coube**. Pode-se dizer que: **cabí** alinha-se à *fali*, *fazí*, *bebi*, *tomi* e demais verbos com desinência em /i/, disponíveis na fala da criança, naquele momento

de seu processo de aquisição da linguagem; e **coube** alinha-se à *soube*, *trouxe*, e outros verbos (irregulares), disponíveis em menor escala nos discursos nos quais a criança participa. Ora, **cabí** não vem de **coube** e sim da possibilidade de tratar *caber* (verbo de segunda conjugação, se quisermos enveredar pela descrição da gramática normativa), como regular, alinhando-se a eles. O interessante aqui é mostrar como a criança, nesse momento, relaciona esses itens, estabelecendo as relações na (da) língua. Com muita naturalidade, sem causar espanto a ela, pelo menos! A irmã de M, Mari, refere que há lógica na fala de M ao dizer “**Cabí de coube**”. A lógica está no fato de ambas são formas relacionadas ao verbo *caber*. De acordo com Jakobson (1974), este é o caso em que, claramente, parte da *mensagem* remete ao *código*.

Observe, a seguir, a última ocorrência ilustrativa do segundo movimento da língua na fala de M, que se analisa aqui.

- (7) 2;08.09
I: Eu não! Estraga tudo o meu dente. Daí eu tenho que ficá indo no dentista, cheio de bichinho. Bala estraga o dente.
M: Num istago.
I: Estraga!
M: Só comi uma.
I: Uma só, pode.
M: Só comi.
I: Mas eu já comi uma.
M: Então eu já **come/eu já comiu**, né?
I: Quem?
M: Eu.
I: Daí vai estragá tudo o seu dente!
M: Não vai!

Nota-se na fala da criança uma hesitação, ou uma certa instabilidade (ou ainda flutuação) em “eu já **come/eu já comiu**” com relação à marcação da classe de conjugação verbal. No início do diálogo, I diz que bala estraga os dentes. M refuta dizendo: “Num istago.”, contrapondo-se a afirmação anterior de I. Esta insiste em seu ponto de vista e diz: “Estraga!” M responde afirmando: “Só comi uma.” I, na sequência diz: “Uma só pode.” Em seguida, M reafirma: “Só comi.” I acrescenta (talvez corrigindo-a, uma vez que esta não havia comido nenhuma bala): “Mas eu já comi uma.” E, logo depois, M diz: “então eu já **come/eu já comiu**, né?”. Do ponto de vista da descrição do português, nota-se o verbo *comer* sendo instanciado como verbo de segunda conjugação, na primeira vez em que é dito por M e, na segunda vez, como de terceira. Observe a hesitação de M ao dizer o final da palavra: na primeira vez diz “**come/eu**” e, em seguida, “**já comiu**”. Tal hesitação parece indicar a mudança subjetiva da criança no processo de aquisição da linguagem ao colocar-se na posição de escuta de sua própria fala/língua, destacando as relações linguísticas.

Observe ainda que, nesta ocorrência, estruturas são colocadas em paralelo na fala do adulto e na da criança. Os erros da fala de M parecem estar relacionados à reposição da fala do outro na fala de M, pois **come/eu** e **comiu** são formas de segunda ou terceira pessoas e não primeira, como se esperaria para este caso. Esta ocorrência é exemplar para

mostrar como as relações da língua entram em consideração para a criança em processo de aquisição da linguagem. De acordo com Jakobson (1974), este também é o caso em que parte da *mensagem* remete ao *código*.

Pode-se afirmar até aqui, que os dados reunidos mostraram situações em que, gradativamente, a língua vai sendo colocada em causa para a criança no processo de aquisição da linguagem. As ocorrências 1 e 2 mostram a posição da criança, inicialmente, guiada pela própria *mensagem*, enquanto que as ocorrências 4, 5, 6 e 7 mostram, posteriormente, o *código* destacado na escuta que M faz de sua própria fala.

Considerações

O fato de o interacionismo trazer o diálogo como unidade de análise, já anuncia uma posição particular na área de aquisição da linguagem, em que muitas vezes só a língua é tomada como objeto. A maioria dos estudos concentra-se nas mudanças linguísticas na fala da criança e são guiados, fortemente, por descrições (em graus crescentes de complexidade) da língua tomada como objeto. Vale à pena insistir na consideração de que a língua se compara à geometria, pensamento expresso por Jakobson (1970):

Outra comparação entre gramática e geometria foi esboçada por Stálin na polêmica que travou em 1950 contra a visão linguística de Marr: a propriedade relevante da gramática assenta em seu poder de abstração; “abstraindo-se de tudo o que é particular e concreto nas palavras, nas frases, a gramática trata apenas do padrão geral, subjacente às mudanças e à combinação das palavras em frases, construindo desse modo leis e regras... Neste sentido, a gramática se assemelha à geometria que, com suas leis, abstrai-se a si própria dos objetos concretos, considera-se os objetos como corpos despojados de sua existência concreta e define suas mútuas relações não como relações concretas de determinados objetos concretos, mas como relações entre corpos no geral, isto é, como relações destituídas de toda concretude. (p. 75)

O fato é que concebê-la como um conjunto de relações destituídas de toda concretude, não permite toca na questão que, para a aquisição da linguagem, é fundamental: a relação da criança com sua língua, no que diz respeito à sua estruturação enquanto falante. Para tanto, é necessário conceber a língua, não unicamente como um conjunto de relações já consolidadas, uma geometria, mas como algo em movimento que oferece a possibilidade de compor essa realidade sob padrões formais diversos. Não foi sem razão, que o quadro de Jakobson foi aqui retomado. Ele realizou parte da articulação entre *língua* e *fala*. De acordo com Lier-De-Vitto e Andrade (2008, p. 54), “ele, de fato, aproximou o universal do funcionamento da Língua do particular das falas (afasia, poesia, fala da criança)”. Assume-se, portanto, nesta linha de pesquisa, os riscos de se trabalhar na fronteira turva que separa *língua* e *fala*.

De acordo com o quadro teórico interacionista, a criança entra na linguagem capturada pelo funcionamento linguístico, produzindo enunciados que, submetidos à interpretação do adulto, recortam entidades ou eventos do mundo. A partir disso, é possível contrapor-se à concepção de que o conhecimento seja anterior ao uso das formas linguísticas e tocar na problemática da singularidade, que tem sido perseguida por De Lemos (1992, 2002, 2007) e outros pesquisadores da linha interacionista (FIGUEIRA (1996, 2003, 2008, 2009) e Maldonade (1995, 2003, 2005, 2010 e 2011)). Nessa linha de pesquisa não há lugar para

um sujeito epistêmico, pois as operações da língua implicam também na estruturação do sujeito. É dessa forma que Lier-De-vitto e Andrade (2008, p. 55) afirmam ser possível entender o alcance do termo captura no interacionismo: “não se supõe à criança nem saber, nem capacidade perceptual ou cognitiva prévios, que governem seu acesso à linguagem”.

Neste sentido, é possível afirmar que os dados selecionados mostram algumas faces da relação da criança com a língua. De maneira geral, eles indicam que a criança não toma a *língua* como objeto da mesma forma que o adulto, conforme presumia Possenti (1992), pois ela não está na *língua* da mesma forma que o adulto, para dizer o mínimo. É bastante comum (e talvez até por isso mais aceitável) a ideia de que a *língua* possa ser tomada como objeto. Entretanto, o próprio Saussure abre a possibilidade de a *fala* ser também tomada como objeto. Isso está registrado no ponto em que afirma que *língua* e *fala* estão estreitamente ligadas e se implicam mutuamente (SAUSSURE, 1972, p. 27). É preciso extrair disso maiores consequências, mas no momento, cabe apenas dizer (com Saussure) que “nada entra na *língua* sem ter sido antes experimentado na *fala*, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo” (1972, p. 196). Possivelmente, isso pode dizer mais sobre a singularidade do sujeito no processo de aquisição da linguagem.

Episódios semelhantes às ocorrências 1 e 2 permitiram afirmar (v. Maldonade, 2010) que o erro e a correção na fala da criança podem ser regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem. Essas ocorrências diferenciam-se das demais aqui, porque é a fala do outro que sustenta o aparecimento do acerto (em 1, “conheço”) e do erro (em 2, “ouve”) na fala de M. Há espelhamento entre as cadeias da fala do adulto e da criança, de tal forma que o *código* não parece estar em questão. Apesar de a ocorrência 3 já mostrar através do erro (“*sabio*”) na fala de M, certo distanciamento da fala do outro, verifica-se que a *mensagem* remete à própria mensagem.

Diferentemente, as ocorrências 4, 5, 6 e 7 ilustram a situação flagrada no processo de aquisição da linguagem, em que ao falar, M volta-se sobre o já dito, mostrando ser capaz de reconhecer, pela escuta de sua própria fala, mesmo que de uma maneira incipiente, uma diferença entre sua fala e a de seu interlocutor. Tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria *língua*. Em outras palavras, os dados mostraram a posição de escuta da criança no momento da “análise” que a criança faz da língua ou interferindo na sua relação com a língua. Entretanto, é preciso deixar claro que

[...] a atividade da criança poderá ser entendida como procedendo de uma “análise”, apenas num sentido fraco da palavra, isto é, dentro de uma explicação que não pressuponha o conhecimento prévio de significados e categorias, pronto para serem mapeados em formas e estruturas linguísticas. (FIGUEIRA, 1996, p. 65)

Já a ocorrência 4 focaliza como as relações linguísticas vão sendo trabalhadas na fala da criança (pela criança). É possível entender a aproximação com o paralelismo de Jakobson, já que a simples disposição em paralelo confere a cada similitude e diferença um peso particular. O paralelismo entre formas (**dórma**, **dóime** e **vai doimí**) faz surgir sempre possibilidades novas, imprevistas; o que se ajusta à observação feita pelo interacionismo de que não há como prever o rumo que as ressignificações podem tomar na fala da criança (v. DE LEMOS, 1992). Tais considerações impedem que ao paralelismo seja associada uma visão de aprendizagem na aquisição da língua materna. Bem ao contrário,

ele se torna útil para enfrentar a heterogeneidade constitutiva da fala da criança, distante da noção de desenvolvimento. Não se nega com isso que a *língua* possa estar em causa na fala da criança, conforme esta ocorrência parece indicar. É o caso assinalado por Jakobson em que parte da *mensagem* remete ao *código*. Há uma atividade (linguístico-discursiva) cuja referência é a própria língua. É o enunciado da própria criança que dá sustentação para as novas formas serem derivadas. Há o retorno do linguístico sobre si mesmo. Sendo assim, o que se mostra aqui é como se pode interpretar a “operação sobre o linguístico” “feita” pela criança em seu processo de aquisição da linguagem.

Na ocorrência 5, o jogo paralelístico das cadeias linguísticas (que tem origem na fala do outro) leva à suspensão do significado do enunciado final da criança. Nela o estranhamento da fala do outro, faz com que a criança modifique sua fala do “acerto” para o “erro”. Seria então possível afirmar que a criança sabe (conhece) a língua que fala?

Em 6, não é possível deixar de apontar a naturalidade com que as relações da língua se apresentam na fala de M, que traz um sinal eloquente de que a criança estaria, aparentemente, construindo a língua como sistema de regras.

Sem a pretensão de ter chegado a esgotar a reflexão iniciada aqui, sirvo-me da última ocorrência, exibida logo abaixo, para deixar registrado que há ainda muitos dados no *corpus* de M disponíveis para alimentar outros pontos de discussão, sempre abertos, sobre a atividade linguística da criança. É para lá que se pretende encaminhar daqui para frente.

(8) 3;5.13

I: Você lembra quando eu tinha o fusquinha?

M: ã. (assertiva)

I: Você lembra?

M: Lembra. Ai. Quando eu era pequena eu falava “**fuquinha**”.

I: É? E agora, como é que você fala?

M: **Fusquinha**.

I: O que que aconteceu de diferente então?

M: Não sei.

O que concluir sobre a atividade linguística de M a partir desta última ocorrência? De acordo com o que se discutiu até aqui, parece-me exagero pressupor na criança uma capacidade de explicitar a operação linguística sobre o que aconteceu em sua fala. Por esta razão é que não se pode falar em atividade metalinguística, nem em consciência. Mas não há como negar que se surpreende em 8, o momento em que duas formas da palavra são dispostas em paralelo, na fala de M, produzindo como efeito uma maior transparência da relação da criança com a língua.

REFERÊNCIAS

DE LEMOS, C. G. Da angústia na infância. In: JORNADA DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS DA ESCOLA DE PSICANÁLISE DE CAMPINAS, III, Americana, 2007.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, Barcelona, n. 1, p. 121-135, 1992.

_____. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002b.

_____. Da angústia na infância. In: JORNADA DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS DA ESCOLA DE PSICANÁLISE DE CAMPINAS, III, Americana, 2007.

FIGUEIRA, R. *O caminho da constituição de séries associativas, o que a investigação sobre o “erro” deve a Saussure*. Texto inédito, apresentado no 17º INPLA, PUC-SP, São Paulo, 2009.

_____. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas e reformulações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, XV, 2008, Montevideu. *Anais...* Montevideu: ALFAL, 2008. CD do evento.

_____. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO, E. et al. (Orgs.). *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 479-503.

_____. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. C. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 55- 86, 1996.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Tradução de A. Adler e N. Ruwet. Paris: Éd. De Minuit, 1963.

_____. *Ensayos de Lingüística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

_____. *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *Lingüística e Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 [1963]. 162p.

_____. Grammatical parallelism and russian facet. *Language*, Washington, v. 42, n. 2, p. 399-429, 1966.

JAKOBSON, R.; PORMORSKA, K. O paralelismo. In: _____. *Diálogos*. Tradução de E. Kossovitch. São Paulo: Cultrix, 1985.

LIER-DE-VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

MALDONADE, I. R Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 539-552, 2011.

_____. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 462-476, 2010.

_____. Erros na aquisição da flexão verbal: uma interpretação interacionista. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 213-222, 2005.

_____. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POSSENTI, S. Metalinguagem tem! *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 21, v. 2, p. 1123-1130, 1992.

SALONEN, T.; LAAKSO, M. Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 36, p. 855-882, 2009.

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. In: BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Orgs.). Tradução de C. A. L. Salum e A. N. Franco. São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.

_____. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972. 279 p.

Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana

(Authorship in textual productions for college entrance exam: a Bakhtinian approach)

Luciano Novaes Vidon¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Invidon@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to analyze the discursive subjectivity in genres related to Education, historically conceived as de-subjectivated (AMORIM, 2001; VIDON, 2010), which tend to conceal the subject-of-the-discourse. For the analysis, textual productions written by students were used, in special dissertative-argumentative texts. The concepts of discourse genres and author-creator by M. Bakhtin (1992b) were used, and other discursive notions about authorship and subject were considered as well. The hypothesis is that the “discursive order” of genre (FOUCAULT, 1996), in the sense of orienting a concealment of the subject and the dialogical process, does not completely forbid any stylistic and authorial work by the same subject, what reveals unique projects and discursive wishes..

Keywords: Authorship; discursive genres; Bakhtin.

Resumo: Este trabalho pretende analisar a questão da subjetividade discursiva em gêneros escolarizados que são concebidos, historicamente, como desubjetivados (AMORIM, 2001; VIDON, 2010), isto é, tendem a um apagamento do sujeito-do-discurso. Para essa análise, parte-se de produções textuais de alunos em preparação para o vestibular, sendo privilegiados textos de natureza dissertativo-argumentativa. Do ponto de vista teórico, são considerados os conceitos de gêneros do discurso e de autor-criador, de M. Bakhtin (1992b), em diálogo com outras noções discursivas de autoria e de sujeito. Como hipótese de trabalho, defende-se que a “ordem discursiva” (FOUCAULT, 1996) do gênero, no sentido de orientar um apagamento do sujeito e do processo dialógico, não interdita completamente o trabalho estilístico e autoral desse mesmo sujeito, revelando-se, assim, projetos e querer discursivos singulares.

Palavras-chave: Autoria; gêneros discursivos; Bakhtin.

Introdução

No Brasil, as discussões sobre o conceito de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1992b) se intensificaram, principalmente, a partir da assunção desse conceito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), lançados em 1994.¹

Rojo considera, no entanto, que,

[...] ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizaram tanto uma operação de desarticulação do conceito de seu espaço de sentido original, como uma rearticulação do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didatização de língua materna), que dão gênese a um “novo conceito” e não somente a um “novo uso do conceito. (2008, p. 94-5)

¹ Até, então, pode-se dizer que predominava, no ensino, uma concepção tipológica de texto, fortemente vinculada a uma teoria da comunicação de base cognitivista.

A própria Rojo introduzira entre nós, juntamente com outros pesquisadores do LAEL/PUC-SP,² uma perspectiva investigativa dos gêneros baseada nos trabalhos do chamado grupo de Genebra, composto por Bernard Schenewly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, cuja orientação investigativa ia ao encontro de propostas de “transposições didáticas” do campo da pesquisa teórica para o da prática pedagógica. A concepção de gênero defendida por esse grupo de pesquisadores tomava o conceito como instrumento semiótico de comunicação, levando-os, também, a concebê-lo como instrumento didático-pedagógico.³

Essa perspectiva de investigação do Grupo de Genebra encontrou grande respaldo no meio acadêmico brasileiro, muito em função de uma demanda histórica por uma transformação no ensino de Língua Portuguesa, em especial no que tange à leitura e produção textual. Esse tipo de trabalho de pesquisa chegou, de fato, a descrições bastante pormenorizadas de diversos gêneros discursivos ou textuais, ora com uma finalidade mais descritiva, ora com um propósito claramente didático-pedagógico, buscando-se, com isso, identificar e classificar tipos de discursos e de textos de acordo com certos domínios discursivos e propor, a partir de então, programas de ensino (BRONCKART, 1999; SCHENEUWLY; DOLZ, 1996; entre outros).

No entanto, a despeito da importância tanto do trabalho analítico em torno dos gêneros textuais, quanto do enfrentamento de questões didático-pedagógicas relacionadas ao ensino do texto em sala de aula, a relação entre os gêneros e os sujeitos discursivos ficou, praticamente, de fora dessas discussões⁴. Com isso, aspectos como estilo, autoria, argumentação, entre outros, foram pouco explorados, seja na teoria, seja na sua aplicação prática. Se pensarmos que, no ensino, os sujeitos e os gêneros estão em processo de constituição, chegaremos à conclusão de que esses aspectos merecem maior atenção.

As pesquisas em aquisição da escrita desenvolvidas, desde, pelo menos, os anos noventa, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) têm procurado explorar, de alguma forma, essa lacuna, ao se propor como objeto de investigação o sujeito em sua relação com a linguagem, e, mais especificamente, o sujeito em relação ao trabalho com os enunciados pertencentes a gêneros discursivos variados, realizados em diferentes situações de comunicação (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; 2003; VIDON, 2003; GOMES-SANTOS, 2004; ALMEIDA, 2005; entre outros).

É nesta perspectiva, que concebe o gênero como lugar de constituição de sujeitos, que situamos este artigo, recortando, da relação dos sujeitos com os gêneros, na escola, a questão da autoria, e a discutindo, dentro dessa perspectiva, a partir da análise de um texto dissertativo produzido em uma situação de preparação para o vestibular. Antes de apresentar essa análise, discorreremos, sob a ótica bakhtiniana - ancoragem teórica dos trabalhos mencionados no parágrafo anterior –, a respeito da relação sujeito-gêneros do discurso, particularmente na esfera escolar.

2 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

3 Ver, para mais detalhes a esse respeito, Gomes-Santos (2004).

4 Isso se deve, em parte, à dificuldade de se lidar com o conceito de sujeito na linguística e, também, na educação. Essa dificuldade, por sua vez, pode estar associada a dificuldades em se situar em relação a que concepção de discurso as noções de sujeito e de texto estão relacionadas.

Os sujeitos e os gêneros discursivos na esfera escolar

Historicamente, a relação do sujeito com os gêneros discursivos fora colocada em discussão, ainda que em um contexto completamente diferente do atual, pela Retórica.⁵ Posteriormente, em uma perspectiva bastante idealizante, essa discussão passou para áreas como a Estilística. Nesse último caso, o gênero privilegiado sempre foi o literário. Além disso, nessa última perspectiva, o sujeito e o gênero já estavam constituídos; o sujeito dominava o gênero e podia expressar esse domínio em forma de um estilo próprio, individual (POSSENTI, 1988; 1993; VIDON, 2003).

Há, nessa perspectiva “idealista”, conforme Rojo (2010, p. 85, a partir de BONINI, 2002),

[...] a crença de que escrever é um dom e de que, portanto, não precisa de um “ensino” que vá além de “bons modelos” tomados das “belas letras”, o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação ainda centrada em correção gramatical e ortográfica.

Essa crença, fortalecida, principalmente, nos séculos XVIII e XIX⁶, inevitavelmente se transforma em uma prática pedagógica comum, que se perpetua, diga-se de passagem, até os dias atuais.

Ao contrário do idealismo dessa concepção estilística e pedagógica tradicional, os sujeitos, em situações reais de comunicação, se constituem no trabalho com os gêneros, ao mesmo tempo em que os gêneros se constituem no trabalho dos sujeitos. É uma ‘via de mão dupla’, um processo recíproco de constituição, e não um processo unilateral em que os gêneros estão constituídos e os sujeitos ainda estão em constituição. Conforme Fiad (2008, p. 221):

O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos, feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Essas reflexões sobre a relação entre estilo e gêneros são baseadas em Bakhtin (1992 [1952-1953]), que defende a idéia de que sempre que utilizamos a linguagem o fazemos através de gêneros do discurso. Ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas.

5 A retórica, ao contrário da estilística, concebia o discurso como maleável, sujeito a conjecturas e, portanto, passível de variação, transformação. A relação, portanto, entre orador e auditório só poderiam ser dinâmicas, constituídas pela situação de argumentação. O que Aristóteles (1969) procura mostrar em sua *Arte Retórica* é justamente as diversas maneiras de persuadir um auditório, seja pelo caráter do orador, seja através das paixões dos ouvintes, seja pela disposição discursiva das provas argumentativas. Em todo caso, a relação entre o sujeito discursivo, o orador, e o gênero retórico, dependiam muito da situação em pauta, das disposições existentes e do auditório em jogo.

6 Segundo Chartier (2007), na França, a gênese da atividade de redação se encontra no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (Greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem predominavam. Esses exercícios retóricos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, já nos anos 70, se transmutará em “expressão escrita”, e, nos anos 90, do século XX, em “produção de textos”. Para Galvão e Prado (2007 apud CHARTIER, 2007), no Brasil a história não deve ter sido diferente, mesmo porque, até bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico-pedagógico) foi a França.

Supõe-se, porém, no ensino tradicional, que, depois de um certo período de contato com certos enunciados, e com o ensino da língua e das características desses enunciados, os sujeitos estarão aptos a se expressarem nos gêneros a que pertencem esses enunciados. Supõe-se, assim, que, ao final de um processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos estarão prontos, constituídos, acabados, dominando plenamente tal ou qual gênero de enunciados. Essa é uma imagem bastante comum do “escritor proficiente” - um sujeito que teria pleno domínio do gênero, seja ele romance, crônica, poema, reportagem, etc.

Postulamos, no entanto, em conformidade com Bakhtin (1992a; 1992b), que, no processo de apropriação de um gênero (utilizamos aqui a noção de *apropriação* no sentido bakhtiniano de tornar própria uma palavra que é alheia; mas esse tornar própria é, dialeticamente, permanecer alheia, tornando-se, assim, palavra alheia-própria-alheia), esse gênero não está pronto para o sujeito, não está constituído. Ele está, ao contrário, em constituição (GERALDI, 1995; GERALDI et al., 2008), em processo de apropriação. Ao mesmo tempo, o sujeito nunca estará plenamente acabado, terminado, concluído, como se fosse um produto, um artefato. A relação do sujeito com os gêneros será sempre inacabada, inconclusa.

As situações de ensino-aprendizagem de textos na escola são particularmente privilegiadas, por tentarem realizar, formalmente, alguns desses processos de apropriação de gêneros do discurso e de constituição de sujeitos de discurso. Indubitavelmente, esses processos também ocorrem fora da escola, desde que nascemos, aliás, desde a mais básica conversa entre mãe e filho. Uma dessas situações escolares privilegiadas é a de ensino-aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos, em geral voltados para a realização de provas de redação, especialmente em exames de seleção, como o vestibular (ver, também, a esse respeito, FRANCO, 2008, e MONTEIRO, 2009).

Ao que tudo indica, vivemos um momento de transição em relação às concepções linguístico-pedagógicas tradicionais de texto, o que tem se refletido, por sua vez, no ensino de língua portuguesa como um todo e, particularmente, nas provas de redação dos exames de seleção⁷. Esse processo de mudança requer um olhar investigativo sobre os acontecimentos, especialmente porque afetam o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, o ensino de leitura e de escrita, e também os sistemas de seleção (Enem, concursos públicos, vestibulares, etc.), cada vez mais presentes nos horizontes da maioria dos jovens egressos do ensino médio.

Ao entrar em contato, hoje, com esses contextos de ensino do texto dissertativo-argumentativo, os estudantes de ensino médio interagem com variados gêneros, geralmente os mais prestigiados pelos exames de seleção (em geral, gêneros literários, jornalísticos, didáticos e, publicitários). Isso pode ser confirmado através da análise de materiais didáticos de língua portuguesa, notadamente os avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

No que tange à produção de textos, porém, parece ocorrer, ainda, um processo didático-pedagógico de homogeneização, no qual o sistema de ensino tenta enquadrar os enunciados dos estudantes (teoricamente, aqui, sujeitos-de-discurso) em modelos de texto pré-definidos (protótipos de dissertação, de narração, de carta, etc.). Para Rojo (2010, p. 88-9):

⁷ Conforme Rojo (2010, p. 87), “As propostas, programas e materiais didáticos passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença do texto, e mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação, em sala de aula.”

Nas práticas de produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos. Com isso, muitos conceitos advindos da lingüística textual tornam-se comuns na escola, como os de (macro-/super-) estrutura do texto, de coerência, de coesão, de intertexto.

Esses estudantes, portanto, enquanto sujeitos-de-discurso, são orientados, na produção textual, a “modelar” seus enunciados a determinados gêneros (protótipos de dissertação, narração, carta, crônica, entre outros), adequando-se dialógica, estilística e composicionalmente a eles. Isso também significa se apropriar de tons discursivos (entoações, apreciações valorativas [VOLOSHINOV, 1976]) típicos desses gêneros.

É o que ocorre com a *dissertação escolar*. Desde as primeiras “lições” sobre esse gênero do discurso, pensa-se em uma *configuração enunciativa* que aponta para um processo de *dessubjetivação* (cf. AMORIM, 2001; ver também GREGOLIN; BARONAS, 2003), ou seja, apagamento de marcas subjetivas tanto do *eu* quanto do *outro* dialógicos constitutivos desse gênero. Os gêneros dissertativos, em geral, constituem um tom impessoal, distanciado, aparentemente pouco propício a individualidades discursivas e estilísticas (FURLANETTO, 2006). Isso tem relação, também, com um processo histórico de autoria, isto é, com um modo de se constituir como autor nesse gênero. É sobre esse ponto que refletimos a seguir.

Subjetividade e autoria no gênero dissertação escolar

A fim de ilustrar a reflexão que queremos fazer sobre a apropriação, em termos bakhtinianos, do gênero dissertação na esfera escolar, analisando a questão da autoria, tomaremos, como exemplo, o texto a seguir⁸, produzido por um estudante de ensino médio, em uma situação de preparação para a prova de redação de vestibular. A proposta temática completa encontra-se em anexo.

Desde o início da década de 90, pode-se observar o surgimento de grande número de movimentos filantrópicos como o “Fome Zero” e ONG’s de auxílio à sociedade carente. Porém, será mesmo a mais correta, a atitude dessas organizações perante o contexto social degradado do Brasil?

É fato que no País, existem, em pleno século XXI, milhões de brasileiros que ainda passam fome e encontram-se em estágio abaixo da linha da pobreza e que o Brasil, mesmo entre as 15 maiores economias mundiais, se encontra em um patamar de má distribuição de renda elevadíssimo.

Mesmo assim a atuação das campanhas não resolve a situação, e sim, funciona como uma válvula de escape via solução imediatista do problema, o que favorece ao comodismo do governo, que nada faz para melhor estruturar o sistema brasileiro. Inclusive, não é apenas o governo que se acomoda com a situação. Os favorecidos

⁸ Este exemplar de texto é oriundo de curso particular preparatório para o vestibular e faz parte do *corpus* coletado para o Projeto “Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos escolares” (VIDON, 2010) que coordenamos na UFES.

pelas organizações governamentais e não governamentais de auxílio à miséria também se acomodam. Dessa perspectiva, observamos a perda do poder revolucionário desse povo, que como cantarolado por aí, encontra-se “deitado eternamente em berço esplêndido”, e não vai à luta pelos seus direitos.

Aliás, o problema entre o povo e o governo não acaba aí. Os petistas que tanto batalhavam por seus ideais na década de 80, apenas copiaram programas de apoio do governo FHC quando assumiram o poder, e criaram alguns poucos ilusórios para acalmar a população. Como se não bastasse, o objetivo filantrópico das instituições vêm sendo distorcido, haja vista à fiscalização. Por exemplo, no último mês, foram 60 bi de reais desviados pelas ONG’s, ou seja, mais que o lucro de todas as grandes empresas televisivas juntas. O que observa-se é “pilarantropia”.

É inadmissível que a situação torne-se um “bloqueio solar com peneiras”. O governo resolver o problema “da noite para o dia” é utópico, mas por-se de “braços cruzados” a observar gestos obscenos em rede nacional de nada vale.

O contexto de produção desse texto é o de uma simulação de prova de redação de vestibular, valendo-se, para isso, de uma proposta realizada pela Unicamp em seu vestibular de 1996 (ver anexo). O tema é “a validade da ajuda aos desfavorecidos sócio-economicamente no Brasil”, sendo apresentado, ao candidato, um conjunto de fragmentos de textos, denominado “coletânea de textos”, relativos ao tema e extraídos de jornais, revistas, livros, entre outros suportes. Esses fragmentos de textos pertencem a gêneros discursivos variados (entrevista, romance, artigo de opinião, entre outros) e atendem a um princípio implícito à proposta de Unicamp, segundo o qual produzir um texto é interagir, antes de tudo, com outros textos que circulam na sociedade (princípio da intertextualidade). Desenvolver um tema, por sua vez, significa, para a proposta da Unicamp, dialogar com esse tema, sob as mais diferentes formas (princípio do dialogismo ou da interdiscursividade).

Apesar dessa “coletânea” e, inclusive, da instrução de que ela deveria ser mencionada, de alguma forma, em seu texto, o estudante em questão parece não utilizá-la, optando por estabelecer um diálogo com outras vozes sociais e outros enunciados. Há, pelo menos, uma razão para isso: o tema precisou ser atualizado, recontextualizado, e, talvez, o candidato tenha avaliado que os textos da coletânea estavam defasados, ultrapassados. É possível dizer, de qualquer forma, que o autor dialoga com vozes que circulam socialmente e que defendem uma certa posição, no caso a de que não é válido ajudar aos desfavorecidos socioeconomicamente.

Em termos enunciativos, o texto produzido é marcado, desde o início, pelo distanciamento do enunciador em relação ao destinatário, ao objeto-do-discurso e a si mesmo, constituindo uma “imagem de Autor” idealizada historicamente pelo gênero “dissertação escolar”. Em geral, em relação aos gêneros dissertativos, sua apropriação implica a assunção de um enunciador *dessubjetivado*, isto é, esse enunciador deve ser o mais objetivo possível, distanciando-se efetivamente do objeto em discussão, mostrando-se neutro, imparcial. É um processo semelhante ao descrito por Amorim (2001, p. 103-4), com base em Dufour (2000 apud AMORIM, 2001), para os enunciados científicos:

O enunciado científico não será nunca a apresentação de um eu singular e sua lógica não é a da constituição de subjetividade, mas a de pretensão de objetividade. Ausente

do enunciado ou presente sob a forma nós ou se, um locutor se apresenta para deslocar a enunciação para fora da esfera pessoal do discurso. Dufour [Os mistérios da Trindade, RJ, Ed. Companhia de Freud, 2000] o concebe como um sujeito ou um eu em vias de desubjetivação. Desubjetivação ou despersonalização que não se realiza nunca inteiramente, mas que coloca a não-pessoa como o lugar para onde tende a enunciação.

Do ponto de vista retórico, o texto dissertativo precisa articular, de alguma forma, elementos do campo da Demonstração (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), que o levam para as esferas discursivas da objetividade, da dessubjetivação, do distanciamento, das provas, a elementos do campo da Argumentação (op. cit.), aspectos mais subjetivos, passionais, apelativos, sensitivos. Esse é o jogo a ser jogado pelo enunciador, uma articulação, muitas vezes, bastante complicada para os estudantes do ensino médio que se preparam para enfrentar um vestibular e que terão que redigir um texto dessa natureza (dissertativo-argumentativo).

Tem-se, assim, um estado de tensão enunciativa evidente. Por um lado, um processo histórico de autoria cobra do sujeito uma posição *dessubjetivada*. Nessa direção, o estilo de dissertação se aproximaria mais daquilo que a Retórica, conforme Perelman (1997, p. 31), considera como domínio da Demonstração e do Convencimento, e não da Argumentação e da Persuasão. Por outro, o gênero discursivo, dada sua natureza retórica, exige desse mesmo sujeito uma argumentação, uma tomada de posição, uma subjetivação, portanto. É um paradoxo, um dilema que os estudantes de nível médio, pré-vestibulandos e vestibulandos, ou não, produtores de dissertações, têm de enfrentar.

A tentativa de uma *configuração dessubjetivada* para o enunciado que estamos analisando pode ser observada pela ancoragem temporal em que o texto se inicia (“Desde o início da década de 90”), em que há um distanciamento aspectual em relação ao momento da enunciação, pela indeterminação do sujeito, sob a forma de impessoalização do discurso (“pode-se observar”) e, em especial, pelo tratamento, também, distanciado do tema e do destinatário do texto.

O uso, por exemplo, dos operadores discursivos “É fato”, “É lógico”, “É inadmissível” se explica, em grande parte, através da valoração social dessas expressões no ensino do texto dissertativo nas escolas (especialmente em cursinhos pré-vestibulares). Do mesmo modo, apontam para esse tom racionalista do discurso dissertativo, que visa a um auditório universal, que poderá ser convencido com argumentos lógicos ou quase-lógicos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Os articuladores utilizados parecem apontar, também, para uma infraestrutura textual comum a textos dissertativos prototípicos. A introdução é ancorada por um articulador temporal (“Desde o início da década de 90”). A problematização é introduzida por um modalizador categórico (“É fato”). O desenvolvimento da argumentação é conduzido por operadores como “Mesmo assim” e “Aliás”. E a conclusão apresenta a expressão modalizadora “É inadmissível”. Esses elementos já parecem fazer parte de um modelo, de uma estrutura, cabendo apenas preenchê-la com determinado conteúdo.

Do ponto de vista lexical, chamam a atenção termos como “perante”, “estágio” e “patamar”, que talvez tentem responder a uma imagem de rebuscamento da linguagem, exigida pelo gênero, mas que se contrapõem a expressões vagas, como “situação”, “problema”, e, também, aos clichês agenciados.

Esse movimento de dessubjetivação, entretanto, não é completo, como observa Amorim (2001), citada anteriormente. Nesse texto, isso pode ser observado, desde o início, como, por exemplo, através da pergunta ao final do primeiro parágrafo (“Porém, será mesmo a mais correta, a atitude dessas organizações perante o contexto social degradado do Brasil?”). Essa pergunta parece indicar que esse tipo de enunciado não é apenas expositivo, demonstrativo, como previsto no modelo prototípico de dissertação. Ele contém, também, argumentação, que, segundo Perelman (1997, p. 31),

Diferentemente da demonstração, não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual. Ela visa incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação.

Outrossim, os inúmeros lugares-comuns presentes nesse texto são indícios de uma subjetividade também passional, constituída por “vozes” de um outro tipo de racionalidade, a argumentativa.

Movimentos de *dessubjetivação*, de um lado, e de *subjetivação*, de outro, colocam o enunciador dissertativo-argumentativo em uma posição ideológico-enunciativa de conflito, tensão. Essa posição ideológico-enunciativa requer uma apreciação valorativa, que é constituída socialmente. Sem dúvida, essa tensão deixará marcas no enunciado, em seu processo de autoria.

Nessa perspectiva, consideremos o último parágrafo do texto:

É inadmissível que a situação torne-se um “bloqueio solar com peneiras”. O governo resolver o problema “da noite para o dia” é utópico, mas por-se de “braços cruzados” a observar gestos obscenos em rede nacional de nada vale.

A expressão inicial (“É inadmissível que”) é típica do gênero dissertação escolar, uma forma indeterminada, genérica e categórica. No mesmo sentido, a construção “torne-se” tenta criar uma imagem culta e imparcial do enunciador. O mesmo poderia ser dito da construção sintática “O governo resolver... mas por-se a observar...”, com destaque para a conjugação verbal infinitiva e para o léxico rebuscado, casos de “utópico” e “gestos obscenos”. Essa configuração morfoléxicossintática rebuscada se contrapõe, no entanto, às expressões aspeadas – “bloqueio solar com peneiras”, “da noite para o dia”, “braços cruzados” –, a termos vagos, como “a situação”, “o problema”, e à conclusão apelativa em forma de clichê – “de nada vale” –, que indiciam um tratamento subjetivado do tema.

Todos esses dados apontam para uma relação tensa, presente em todo o texto, entre alteridade e subjetividade. Há um processo de autoria aqui, a meu ver, nessa relação entre uma voz alteritária, *dessubjetivante* (dados históricos, sócio-econômicos, estratégias de distanciamento, de rebuscamento), e uma estilização *subjetivante*. Essa relação dialógica será “sobredeterminada” (POSSENTI, 1988) nesse último parágrafo.

Mas, de que forma?

Há um dado que, do nosso ponto de vista, com base em C. Ginzburg (1986), pode ser considerado singular nesse sentido. Vamos a ele.

Ao tentar fechar o seu texto, o enunciador recorre, como vimos, a uma série de lugares-comuns a fim de captar, obviamente, a adesão do auditório, ao mesmo tempo em que define sua posição diante do tema. Um desses clichês, no entanto, é retrabalhado de

uma forma peculiar. A expressão “tapar o sol com a peneira” é transformada em “bloqueio solar com peneiras”. Não nos interessa aqui a avaliação desse recurso em relação aos critérios de avaliação do vestibular. O que interessa, de fato, é apontar a singularidade desse dado, no sentido de que ele pode revelar o trabalho do sujeito na linguagem, em um processo de estilização, de *sobredeterminação*, como propõe Possenti (1988), indiciando, assim, nos termos de Ginzburg (1986), um processo de autoria.

Ponderações finais

Possenti (2002), contrapondo-se à concepção foucaultiana-pecheutiana⁹ de autoria, considera que, para tratar de dados como os de aquisição da escrita, é preferível pensar a Autoria como uma questão de singularidade, relacionada à questão do estilo. A Autoria estaria relacionada aos conceitos de locutor (o falante responsável pelo que se diz) e de singularidade (modo peculiar de o autor estar presente no texto). Sobre essa última relação é que uma noção de estilo seria mais necessária.

Assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição – sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do COMO. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio. (POSSENTI, 2002, p. 109)

Na realidade, é mais do que plausível se pensar em construção de um processo de autoria, desde que o sujeito do discurso trabalhe a língua e a linguagem com determinados fins. Isto é, a intenção, o projeto de texto e o trabalho com a linguagem são os elementos fundamentais na construção da autoria. Não se está falando, evidentemente, de autor no sentido literário, clássico, mas de autor no sentido daquele que se marca na linguagem, que quer de alguma forma deixar sua marca na linguagem, e age nesse sentido, regularmente, frequentemente.

Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

É nesse sentido que se encontra o conceito de Autor-criador, em Bakhtin (1992b), interpretado por Faraco (2005) da seguinte forma:

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. [...] O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme

9 Segundo o ponto de vista clássico da AD, não há autor, mas a função de autor, a posição de autor. A AD trabalha com uma noção universalizante de sujeito e, por consequência, de autor. Para Foucault (2002), haveria uma relação necessária entre Autor e Obra. Autor, nessa perspectiva, estaria relacionado a algum campo do discurso – científico, religioso, literário, etc. Esses autores, ainda segundo Foucault, poderiam ser fundadores de discursividade (pelo menos, alguns).

recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (p. 39)

No texto analisado, o sujeito, na posição de autor, cria uma expressão sua, tomando-a de um outro (no caso, uma voz coletiva) uma expressão popular cristalizada, “tapar o sol com a peneira”, e se debruça sobre ela, intervém em sua forma (POSSENTI, 2002), sobredetermina-a (POSSENTI, 1988) e a enuncia. Não é gratuito, também, o fato de essa expressão vir no último parágrafo do texto, fechando a sua argumentação. Um efeito de sentido possível, entre inúmeros outros, é o de que o assistencialismo (tema da redação) nada mais faz do que um “bloqueio solar com peneiras”. Esse parece ser o ponto de vista desse sujeito, autor-criador, coerentemente expresso, desenvolvido em seu texto e sintetizado nessa expressão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

ALMEIDA, P. R. Hibridismo cultural e linguístico no universo escolar: confronto e conflito de vozes na construção de identidades. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1969.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1994.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2007.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRATI, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

FIAD, R. S. Autoria e ensino. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *As múltiplas faces da autoria*. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2008.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, K. R. *O gênero editorial em contexto de vestibular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

FURLANETTO, M. M. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos topoi. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 519-546, set./dez. 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. L. *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

MONTEIRO, I. M. C. *Indícios de autoria em narrativas de estudantes do ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação - A nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Estilo e aquisição da escrita. *Estudos Linguísticos XXII*, Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, p. 202-204, 1993.

_____. Indícios de autoria. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 01, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, CEDOCEF, n. 37/38, p. 31-49, 1996. [Tradução provisória de Roxane Rojo.]

VIDON, L. N. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos escolares. 2010. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

VOLOSHÍNOV. Discurso na vida e discurso na arte (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático). Discours in life and discours in art (concerning sociological poetics In: _____. *Freudianism – A marxist critic*. New York, Academic Press, 1976. [1927]

ANEXO(S)



UNICAMP
NÃO ABANDONA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

REDAÇÃO

ORIENTAÇÃO GERAL

Há três temas sugeridos para redação. Você deve escolher um deles e desenvolvê-lo no tipo de texto indicado, segundo as instruções que se encontram na orientação dada para cada tema. Assinale no alto da página de resposta o tema escolhido.

Coletânea de textos:

- Os textos foram tirados de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema. Eles não representam a opinião da banca examinadora: são textos como aqueles a que você está exposto na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros, e que você deve saber ler e comentar. Consulte a coletânea e utilize-a segundo as instruções específicas dadas para o tema. Não a copie.
- Ao elaborar sua redação, você poderá utilizar-se também de outras informações que julgar relevantes para o desenvolvimento do tema.

ATENÇÃO: se você não seguir as instruções relativas ao tema que escolheu, sua redação será **ANULADA**.

TEMA A

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos.

Levando em conta a coletânea abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre aquela campanha, redija uma dissertação sobre o tema: **dar o peixe ou ensinar a pescar?**

1. *Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US\$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis.*

("O avesso da fome", *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

2. *A cada ano que passa, mil crianças morrem por dia debaixo do céu brasileiro. Morrem de doenças para as quais a medicina criou uma infinidade de nomes, todos sinônimos de um só mal: fome, subnutrição.*

(Eric Nepomuceno, *Caderno FOME*, *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

3. *Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na Terra de Canaã.*

(José Américo de Almeida, *A bagaceira*)

4. *Querido Cony, (...) venho te dar os parabéns pela crônica "Não é por aí". Também eu não quero bagunçar a campanha contra a fome (...), mas já era tempo de alguém dizer que para*



UNICAMP
PRÓ-REITORIA DE ORIENTAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

acabar com a fome precisa-se de reforma agrária, justiça social, melhor distribuição de renda. A caridade é uma das virtudes teológicas, mas para acabar com a fome no Brasil não basta...

(Jorge Amado, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 24/06/93).

5. Betinho - ... *há uma relação estreita entre conjuntura e estrutura. Se eu não sou capaz de mudar alguma coisa aqui e agora, seguramente não serei capaz de mudar no futuro. Toda vitória que eu consiga hoje, por menor que seja, está criando condições para a reforma estrutural.*

Folha - *O movimento tem um caráter filantrópico, assistencialista. A filantropia sempre foi considerada inócua e muitas vezes associada à picaretagem.*

Betinho - *Pilantropia (r!). Esse movimento está nos obrigando a diferenciar solidariedade de assistencialismo e filantropia de pilantropia. Para mim, solidariedade é um gesto ético, de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é exatamente o contrário.*

(de uma entrevista de Betinho ao jornal Folha de S. Paulo, 05/09/93)

6. *Mas eis que Chico Buarque, justificando sua participação no show do Memorial, veio com um argumento curioso. Você pode dizer que distribuir alimentos não resolve nada, lembrava ele, "mas não distribuir resolve alguma coisa?" Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma.*

(Marcelo Coelho, Folha de S. Paulo, 08/09/93)

7. *Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe...*

(Geraldo Anhaia Mello, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93)

8. *Pessoas que moram nas ruas de São Paulo não têm uma idéia exata do que seja a campanha da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. Elas se dizem cansadas de movimentos que distribuem alimentos, mas não conseguem resolver o problema da miséria. Essas pessoas - que seriam as principais beneficiadas pela campanha - pedem a criação de mais empregos, pois querem conseguir uma moradia e poder escolher a comida.*

(Folha de S. Paulo, 21/09/93)

9. *Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário. (...) Hoje sabe-se: o capitalismo não acaba com a miséria, O socialismo também não. Não há mais sonho nem utopia. Resta apenas a concreitude tenebrosa da miséria. (...) não se está sugerindo que a sociedade assuma o papel do Estado. Mas é importante compreender: é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. (...) (o cidadão) morrerá, como têm morrido milhares, se alguém não lhe der comida.*

(Alicione Araújo, Caderno FOME, Jornal do Brasil, 12/09/93)

10. *Eu nunca senti fome na vida, mas acho que deve ser muito triste.*

(Adriana, 12 anos, Veja, 15/09/93)

Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França

(Français sur Objectif Universitaire (FOU) à la FFLCH-USP: formation
linguistique et discours universitaire aux étudiants
qui préparent des études universitaires en France)

Heloisa Albuquerque-Costa¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

heloisaalbuqcosta@usp.br

Résumé: L'enseignement de langues étrangères sur des objectifs spécifiques a reçu au long des années de différentes dénominations liées aux besoins des public-cible visant leur insertion en contexte professionnel et/ou universitaire et aux méthodologies qui ont marqué l'évolution de la didactiques de langues (LEHMANN, 1993, MANGIANTE; PARPETTE, 2004; MOURLHON-DALLIES, 2008). Cet article s'insère dans cette problématique mettant en relief l'enseignement du français aux étudiants en mobilité partant faire des études dans des universités françaises qui se voient confrontés à une série de situations d'ordre institutionnel, interculturel et langagières (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) pour mieux s'adapter et intégrer le milieu universitaire français. Le module de *Français sur Objectif Universitaire* (dorénavant FOU) sur la Plateforme Moodle a été conçu pour les étudiants en mobilité de l'Université de São Paulo (USP) ayant comme but traiter des situations orales et écrites spécifiques du milieu universitaire français.

Mots-clés: français sur objectif universitaire, milieu universitaire, mobilité, compétences

Resumo: O ensino de línguas estrangeiras para objetivos específicos recebeu ao longo dos anos diferentes denominações de acordo com as necessidades do público-alvo visando a sua inserção em contexto profissional e/ou universitário e com as metodologias que marcaram a evolução da didática das línguas (LEHMANN, 1993, MANGIANTE; PARPETTE, 2004; MOURLHON-DALLIES, 2008). Este artigo se insere nessa problemática enfatizando o ensino do francês para estudantes em intercâmbio para realizar estudos em universidades francesas que se deparam com uma série de situações de ordem institucional, intercultural de linguagem (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) para melhor se adaptarem e integrarem o meio universitário francês. O módulo de Francês para Objetivo Universitário (FOU) na Plataforma Moodle foi concebido para os alunos em intercâmbio da Universidade de São Paulo (USP) tendo como objetivo tratar das situações orais e escritas do meio universitário francês.

Palavras-chave: francês para objetivo universitário, contexto universitário, intercâmbio, competências

Introdução

O desenvolvimento de uma política de internacionalização das universidades no Brasil tem como uma de suas referências oficiais as diretrizes nacionais do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem mobilizado as universidades, por meio de suas Comissões de Relações Internacionais, a verificar a possibilidade de acordos e aperfeiçoar os já existentes no sentido de definir propostas de intercâmbio entre os estudantes brasileiros e estrangeiros. O PNE enfatiza claramente a necessidade de criação de programas e ações que reforcem a

internacionalização por meio de ações e projetos que promovam o intercâmbio científico e tecnológico entre instituições de ensino, pesquisa e extensão universitária (PNE -2011-2020).¹

Uma das consequências imediatas dessas ações se reflete no aumento do número de candidaturas de alunos universitários em nível de graduação e pós-graduação de diferentes áreas nos últimos anos que buscam, com os estudos em uma universidade estrangeira, completar sua formação no Brasil e, assim, diferenciar e valorizar o seu currículo em âmbito nacional e internacional.

Nesse contexto, duas questões iniciais se colocam e justificam a importância de se desenvolverem programas de formação linguística, acadêmica e intercultural para o contexto universitário, no nosso caso em língua francesa.

A primeira se refere à necessidade de ampliação do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O conhecimento geral (níveis iniciais) de uma língua não é mais suficiente para capacitar os alunos a prestar exames de seleção para as universidades onde desejam estudar e, sobretudo, para desenvolver competências de recepção e produção de trabalhos específicos do meio universitário no qual vão se inserir que lhes permitam ter aproveitamento adequado nas matérias que façam parte do seu currículo no exterior. No caso da língua francesa, em estudos realizados sobre os conhecimentos em francês dos estudantes inscritos em universidades na França, constatou-se que grande parte apresenta um conhecimento da língua realizado no país de origem oriundo de cursos de francês nível iniciante e intermediário, oferecidos pelas escolas de língua geral cujo objetivo principal é o desenvolvimento de situações orais e escritas do cotidiano francês e não necessariamente aquelas que envolvam situações específicas do meio universitário.

A segunda questão diz respeito às especificidades acadêmicas de cada uma das áreas. O que é exigido de um aluno de Letras cursando matérias de Literatura e Linguística, em termos de produção de trabalhos orais e escritos, não é o mesmo de um aluno de Engenharia Alimentar, o que faz com que os programas de curso de línguas para a preparação desses alunos seja adequado ao que eles de fato vão enfrentar enquanto situações de comunicação oral e escrita em cada uma das áreas.

É fundamental tratar de um outro aspecto decorrente desses acordos relacionado às diferenças interculturais às quais o alunos são expostos que podem integrar os módulos de ensino de línguas para contexto universitário. É possível antecipar algumas situações do cotidiano cultural do país no qual a universidade se localiza e da vida universitária, com todos os serviços que são propostos e integram o dia a dia de um estudante.

Este artigo tem como objetivo discutir as etapas metodológicas que fazem parte da elaboração e construção de um programa de ensino de língua francesa para o desenvolvimento de competências orais e escritas em três eixos fundamentais, o linguístico, o acadêmico e o intercultural, de estudantes que se candidatam a programas de intercâmbio para realizar estudos em universidades francesas.

Como conceber um curso FOS/FOU? Quais os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta?

¹ PNE – Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: out. 2010

Quais os conteúdos de um programa FOU para estudantes brasileiros candidatos a intercâmbio em universidades francesas?

Essas são algumas das questões que pretendemos discutir neste artigo, além da apresentação da experiência realizada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), que se insere em um projeto de pesquisa realizado pela mesma faculdade, na área de Francês, sob minha responsabilidade, com a *Université Lumières Lyon2*, cuja professora responsável é Chantal Parpette.

Concepção de um curso FOS: pressupostos teóricos e etapas metodológicas

O ensino/aprendizagem do francês para contextos específicos recebeu, ao longo dos anos, diferentes denominações que se referiam a demandas diversas relacionadas a situações nas quais o aprendizado da língua francesa seria necessário para a atuação do indivíduo em contextos profissionais e/ou universitários (LEHMANN, 1993; MANGIANTE; PARPETTE, 2004; MOURLHON-DALLIES, 2008).

Francês científico e técnico, língua de especialidade, públicos especializados, francês funcional foram terminologias utilizadas em resposta à solicitação de elaboração de programas de cursos dirigidos a públicos que necessitavam aprender a língua francesa visando a uma comunicação oral e escrita em meio profissional ou ainda para o desenvolvimento de competências de leitura quando da necessidade de prestar exames de proficiência para ingresso em programas de pós-graduação. Neste último caso, a partir de 1970, na América Latina, surge e se desenvolve em grande escala o ensino de línguas instrumentais, no nosso caso, o Francês Instrumental, que ainda hoje reúne numerosos alunos que desejam ingressar em cursos de pós-graduação ou aperfeiçoar suas competências em língua francesa para a leitura de bibliografia específica e para realizar apresentações em congressos e colóquios em língua estrangeira (PIETRARÓIA, 1997; ALBUQUERQUE-COSTA, 1999; MOURLHON-DALLIES, 2008). O desenvolvimento de estratégias de leitura para a compreensão de textos em francês de áreas específicas permitia aos alunos o acesso a uma documentação original e respondia a uma necessidade pontual e desenvolvida em curto espaço de tempo (um ou dois semestres). Inúmeras pesquisas na área do ensino de línguas instrumentais foram realizadas desde seu surgimento e permitiram um aprofundamento do que é ler em língua estrangeira, quais as competências e estratégias são desenvolvidas para a formação do leitor na língua alvo. (GIASSON, 1990; JOUVE, 1993; PIETRARÓIA, 1997; CHARTIER, 1998), entre outros.

Mangiante e Parpette (2004), ao retomar essas nomenclaturas, fazem uma diferença mais precisa entre francês de especialidade (*Français de Spécialité*) e francês para objetivo específico (*Français sur Objectif Spécifique* – FOS), afirmando que a primeira se refere a um contexto profissional que pode reunir diferentes profissionais que nele atuam, como, por exemplo, na área do turismo (guias turísticos, agentes de viagem, entre outros). No caso de um programa FOS, a demanda é mais precisa e se refere a uma atividade profissional em particular, como, por exemplo, a preparação de enfermeiras brasileiras que precisam aprender francês para realizar um estágio em um hospital em Paris.

Nos dois casos, as competências orais e escritas na língua-alvo são desenvolvidas e um programa específico para cada contexto vai determinar os objetivos e os conteúdos do programa de curso a ser elaborado.

Dois outros aspectos levantados por Mangiante e Parpette (2004) ressaltam que um curso FOS se caracteriza por uma situação de urgência em termos de aprendizagem, na medida em que a formação deve se realizar em um curto espaço de tempo em vista da inserção do aluno em contexto profissional e/ou universitário e que não há previamente um material pedagógico disponível no mercado para atender às diferentes demandas. É necessário o trabalho de coleta de dados para que os documentos orais e escritos sejam selecionados.

Do ponto de vista metodológico a concepção de um curso FOS supõe, portanto, o desenvolvimento de procedimentos que devem ser desenvolvidos para caracterizar o tipo de curso, as necessidades que serão atendidas, os objetivos e os conteúdos que integrarão o programa que será elaborado.

Os autores citados definem cinco etapas para a elaboração de um curso FOS que vão desde a caracterização da demanda até a elaboração do material didático específico. São elas:

- identificação da demanda por meio da formulação clara da solicitação de formação feita pela instituição, com explicitação do público-alvo, do tempo previsto para sua realização, das condições de infraestrutura para o desenvolvimento do programa;
- a identificação das necessidades do público-alvo em termos das situações de comunicação oral e escrita do contexto no qual serão inseridos;
- a coleta de dados nos contextos profissionais e/ou universitários;
- a análise e o tratamento dos dados (seleção de situações de comunicação oral e escrita que vão integrar o programa de curso);
- a elaboração de sequências pedagógicas e preparação de material didático para o curso.

Essas etapas metodológicas exigem da parte do professor que elabora o programa de curso um trabalho de pesquisa, de contatos com os responsáveis institucionais do contexto no qual serão inseridos os alunos para a obtenção de informações que servirão para a definição dos conteúdos do curso.

Segundo Mangiante e Parpette (2011), os cursos de Francês para Objetivo Universitário (FOU) seguem as etapas metodológicas acima e se caracterizam, portanto, como cursos FOS elaborados para um público específico: os estudantes que preparam viagem de estudos para a França. A demanda concreta de formação em língua francesa se dá na medida em que os alunos candidatos a programas de intercâmbio necessitam desenvolver competências orais e escritas relacionadas a discursos específicos do meio universitário visando a sua adaptação e integração nas universidades francesas.

São as etapas de elaboração de um curso FOU e, mais especificamente, a experiência concreta na FFLCH-USP que desenvolveremos na próxima sessão.

Concepção de um curso FOU: etapas metodológicas e módulo experimental na FFLCH-USP

O aumento dos acordos entre universidades brasileiras e francesas para o desenvolvimento da internacionalização dos cursos de graduação e pós-graduação representou um incentivo concreto para o aumento da mobilidade de estudantes brasileiros que se

candidatam a programas de intercâmbio em universidades francesas (duplos diplomas, estudos integrados ou candidaturas individuais). Segundo dados do Campus France em 2009/2010, 2931 estudantes de todo o Brasil foram estudar na França, sendo que 237 estavam ligados à Universidade de São Paulo.²

Esses dados demonstram um contexto conjuntural, institucional e político favorável à mobilidade,³ colocando-se, portanto, a necessidade de se refletir sobre ações que favoreçam a formação em língua francesa no desenvolvimento de competências linguísticas, metodológicas relacionadas ao meio universitário francês e interculturais.

Como mencionado anteriormente, as etapas metodológicas para a concepção de cursos FOU são as mesmas desenvolvidas para cursos FOS.

São elas:

- **Identificação da demanda:** necessidade de preparar os estudantes candidatos a intercâmbio em universidades francesas do ponto de vista linguístico, cultural e acadêmico (discursos orais e escritos próprios ao meio universitário francês);
- **Identificação das necessidades:** formação para o desenvolvimento de *competências interculturais* relacionadas ao cotidiano de uma cidade francesa (meios de transporte, serviços culturais, entre outros); *competências institucionais* relacionadas ao meio universitário (funcionamento administrativo, serviços de uma universidade francesa e aspectos práticos sobre inscrição e modalidades de curso); *competências de linguagem – discursos específicos do meio universitário* (produção de trabalhos, como realizar uma apresentação oral, anotações em uma conferência ou aula magna, exames, relatórios, compreensão de aulas magnas (*cours magistraux* in Mangiante e Parpette, 2011) ;
- **Coleta de dados:** pesquisa de documentos autênticos que circulam nas universidades e entrevistas com alunos que já vivenciaram as situações acima, com os funcionários dos setores administrativos, registros de aulas, entre outros (MANGIANTE; PARPETTE, 2011)
- **Tratamento/análise dos dados** – a partir do material coletado, definir os objetivos e conteúdos que integrarão a formação FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2004).
- **Elaboração de sequências pedagógicas:** elaboração de sequências pedagógicas para atingir os objetivos, as competências e as situações de comunicação oral e escrita que serão desenvolvidas.

Considerando as etapas acima, como se estruturou o Curso a distância FOU na FFLCH-USP?

Inicialmente é necessário justificar a razão pela qual a modalidade a distância foi escolhida. A FFLCH é composta por cinco cursos, Filosofia, Letras, Geografia, História e Ciências Sociais, e os acordos internacionais de colaboração existentes não agrupam estudantes em número suficiente para a formação de grupos homogêneos por faculdade.

2 Campus France. Disponível em: < www.brasil.campusfrance.org>. Acesso em: jun.10 de 2010.

3 Programa *Sciences sans Frontières* lançado pela Presidente Dilma Rousseff do Brasil para o incentivo aos programas de intercâmbio, destacando em particular, os acordos com universidades francesas e *Grandes Écoles* (acordos CAPES – BRAFITEC e BRAFRAGRI).

Nesse sentido, a modalidade a distância na Plataforma *Moodle* permitiu :

- a) a possibilidade de o aprendizado em língua francesa ser oferecido não somente para alunos de uma mesma faculdade, mas sim para áreas afins, por meio de módulos comuns, transversais próprios ao contexto universitário francês;
- b) a utilização de ferramentas que permitiram a elaboração de sequências didáticas que favoreceram a interação e autonomia dos alunos na realização de tarefas que os colocavam diante de situações próprias ao meio universitário francês;
- c) a realização das atividades e interação entre alunos-alunos e alunos-professor totalmente em língua francesa.

Para a definição de conteúdos do curso foram utilizados dois procedimentos. O primeiro, baseado nos estudos de Mangiante e Parpette (2011), que discorrem sobre diferentes contextos e modalidades de curso de preparação aos estudos universitários franceses. O segundo, a partir de entrevistas realizadas com alunos que realizaram intercâmbio que apontaram para três blocos principais de necessidades concretas enfrentadas pelos alunos:

- preparação do dossiê de candidatura: o aluno interessado em realizar intercâmbio se coloca em situação de *préparation au voyage* (preparação de viagem), com uma certa antecedência, na medida em que sabe que precisa programar seus gastos e sua estada prolongada na França. Entendemos aqui desde o trabalho de navegação no *site* da universidade em que se quer estudar até os procedimentos de preenchimento de formulários e traduções de documentos para obtenção do visto.
- preparação às situações da vida cotidiana e universitária francesa;
- preparação às situações de comunicação oral e escrita próprias do meio universitário francês.

Dois outros aspectos obtidos nas entrevistas realizadas com alunos da FFLCH (um da Letras e outro da História) apontam para questões interessantes.

O aluno que vai para intercâmbio tem uma vivência universitária que o tornaria capaz de se adaptar ao meio acadêmico francês. No entanto, o relato dos entrevistados demonstra que as diferenças de cultura se manifestam no cotidiano de organização dos cursos e nas relações entre os atores diretamente envolvidos. Por exemplo, a relação de proximidade apontada pelos alunos no contexto brasileiro e o distanciamento no meio universitário francês.

Acrescenta-se ao dado acima que a preparação linguística realizada em cursos de francês dados em escolas de língua, que desenvolvem uma proposta mais generalista de ensino, não desenvolve competências discursivas próprias a situações de comunicação oral e escrita presentes nas universidades francesas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), o que exige do aluno uma outra adaptação, esforço e a mobilização de recursos cognitivos para comunicar-se em língua francesa.

Os conteúdos desenvolvidos foram definidos para uma carga horária de 30 horas e, segundo o tratamento e análise dos dados explicados acima, foram definidos como segue abaixo:

- 1) Familiarização com a plataforma Moodle e elaboração dos perfis dos alunos.

- 2) Compreensão oral de trechos de conferências (canal U)⁴ ou de aulas inaugurais em francês. Anotações de um documento oral.
- 3) Expressão escrita: preparação e redação de planos de apresentação de seminários.
- 4) Compreensão escrita de textos científicos/ acadêmicos.
- 5) Elaboração de projetos de iniciação à pesquisa: do tema à definição de objetivos e pesquisa bibliográfica.
- 6) Compreensão oral de depoimentos de estudantes franceses e estrangeiros que residem ou residiram na França.
- 7) Conhecer uma universidade francesa: *Université Lumière Lyon 2 – campus*, formações e serviços.
- 8) Compreensão escrita e preenchimento de documentos administrativos.
- 9) Trabalhos finais, exames e memoriais.

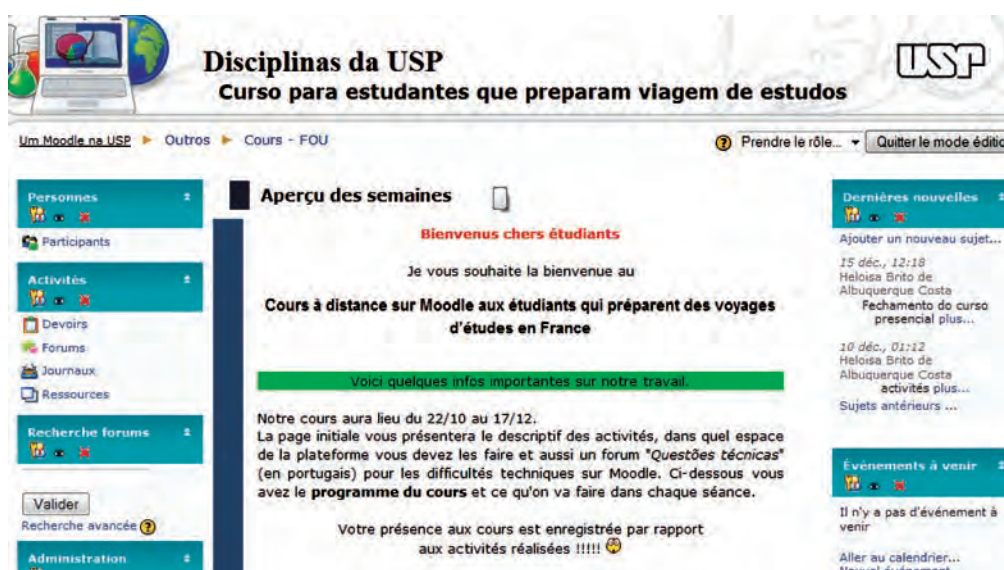


Figura 1 - Página inicial da Plataforma Moodle do Curso FOU - FFLCH

A título de exemplificação, apresentaremos o desenvolvimento de situações específicas do contexto universitário francês que trouxeram interessantes interações no curso a preparação de seminários, denominados em francês *exposés*.

A atividade foi realizada na terceira semana de aula e foi apresentada em duas etapas. A primeira, de ordem metodológica, para identificar os procedimentos que os alunos utilizavam para a realização de seminários (escolha do tema, aspectos a serem abordados, desenvolvimento do plano de apresentação); e a segunda, de organização das informações em um *power point* a ser enviado ao professor para avaliação e *feed-back* da produção final.

⁴ Ver *site* <<http://www.canal-u.tv/>> conferências em francês em diferentes áreas e níveis de dificuldade em francês. Acesso em: abr. 2010.

29 octobre - 4 novembre

3ème Cours

Objectifs:

- apprendre à faire un plan d'exposé
- réaliser les étapes pour faire le plan et son développement

Activités:

Les étapes pour faire un plan d'exposé dans le domaine de vos études (réponses au Forum: "Comment faire un plan d'exposé?")

- quel sujet choisir?
- quels points vous allez sélectionner pour traiter le sujet de votre exposé?
- quelles sources vous prenez pour développer les aspects soulevés ci-dessus?
- quelles sont les informations sélectionnées pour développer chaque point de l'exposé?

Réalisation de l'exposé (à envoyer dans le devoir: "Mon exposé: plan et développement):

- faites **un plan** - une séquence (une liste de points à traiter) qui montre le développement de votre sujet
- **identifiez pour chaque point des informations qui y correspondent**
- faites au power point **le plan de votre exposé et son développement**

Pour réfléchir et auto-évaluer votre travail: utilisez l'espace



 **Journal (diário)** 

Figura 2 – Atividade da semana 3

Além disso, os alunos participaram e interagiram em um fórum durante uma semana para troca dos procedimentos e produções realizados, como indicado na Figura 3.

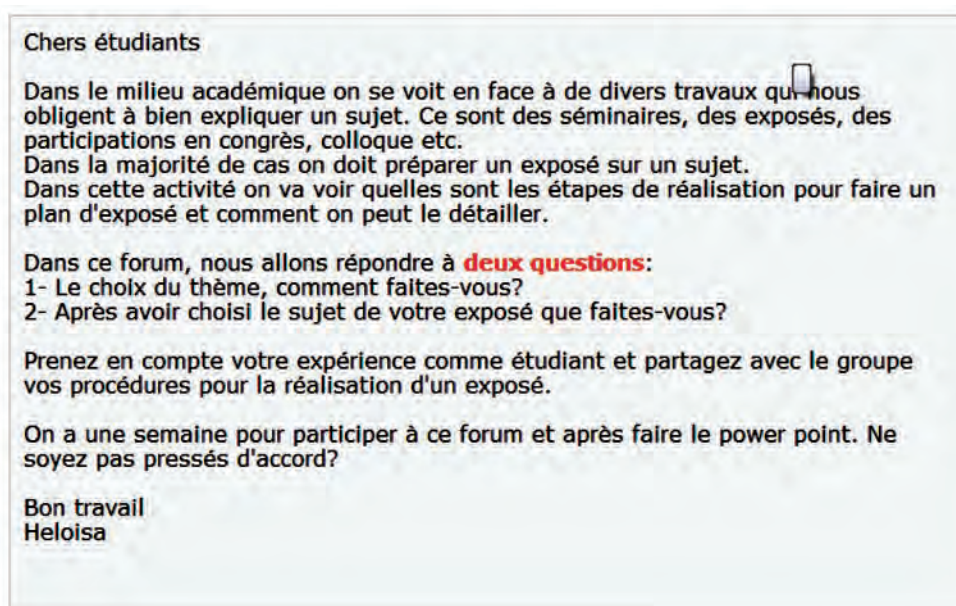


Figura 3 – Abertura do fórum

Os dados analisados e obtidos nessa sequência nos permitem afirmar que a participação dos alunos foi significativa e foi expressa por meio das 34 mensagens postadas relacionadas aos objetivos propostos: escolha do tema; procedimentos de seleção de informações para a elaboração do plano de *exposé*, *power point* final do trabalho e comentários sobre os *feed-backs* dados pelo professor sobre todas as etapas constitutivas da atividade.

Em relação ao papel do professor, sua atuação foi de

- mediador no fórum para assegurar os objetivos colocados inicialmente;
- colaborador para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos do aluno na elaboração de seu plano de *exposé* e pp (power point) – conhecimento das características da produção que deveria ser realizada (*comment faire un exposé à la française*);
- facilitador da auto-avaliação do aluno em relação ao seu percurso de aprendizagem e à realização da atividade (revisão do que achavam que sabiam fazer para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento do *apprendre à faire un exposé en milieu académique*).

Em registros da avaliação do curso, essa sequência foi destacada como uma das mais significativas, pois mobilizou conhecimentos de ordem linguística (em língua francesa), cultural (adequação de termos e clareza do que se pretende informar em relação ao tema escolhido) e metodológica (procedimentos utilizados no meio universitário francês em relação ao gênero *exposé*).

Podemos afirmar, finalmente, que a resposta positiva ao trabalho atendeu a uma necessidade de preparação a uma das situações de comunicação oral que os alunos vão vivenciar em sua formação e que atestam a importância da coleta de dados em cursos para objetivos específicos.

Conclusões

As conclusões desta reflexão nos remetem a aspectos evocados no início deste artigo e podem ser agrupadas em três eixos: o primeiro é o institucional, relacionado às especificidades dos acordos, à necessidade de identificar as exigências acadêmico-administrativas apresentadas pelas universidades francesas, particularidades que podem ser tratadas antes da partida do aluno; o segundo é de ordem intercultural, um dos aspectos mais enfatizados nas entrevistas, no momento da chegada à universidade francesa e todas as medidas para a inscrição nos cursos e definição de aspectos práticos ligados ao cotidiano; e o terceiro é o eixo de formação linguística e metodológica que está relacionado ao conhecimento concreto das situações de comunicação oral e escrita específicas do meio universitário francês. Tais competências são divididas em competências transversais, como as desenvolvidas na atividade apresentada neste artigo e específicas por área de conhecimento, o que demanda um trabalho detalhado de coleta de dados, temática para ser abordada em um outro momento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. *Revista do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP)*, São Paulo, n. 2, p. 63-72, 1999.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Bruxelas: De Boeck, 1990.

JOUVE, V. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.

LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1993.

MANGIANTE, J.M.; PARPETTE, C. *Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

_____. *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, 2008.

PIETRARÓIA, C. C. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

Sites consultados

Campus France. Disponível em: <www.brasil.campusfrance.org> Acesso em: jun. 2010.

PNE – Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: out. 2010.

Tratativas em ofícios do século XIX: interferências do pensamento positivista na escrita oficial do período republicano

(Tratativas en los oficios del siglo XIX: las interferencias del pensamiento positivista en la escritura formal de la época republicana)

Helena de Oliveira Belleza Negro¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

holiveira79@yahoo.com.br

Resumen: El trabajo apuntará la tratativa formal y las influencias positivistas en los oficios del siglo XIX, del 1883 al 1890. Los documentos pertenecen a la Administración General de los Correos de Brasil y están en el Archivo Público del Estado de São Paulo. La formalidad de las tratativas será el punto de análisis del artículo, pues presenta distintas situaciones sociales, en que se pueden analizar la influencia del nuevo régimen en la escritura oficial.

Palabras clave: Filología; lingüística histórica, história social

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as tratativas formais e as influências positivistas nos ofícios do século XIX, no período de 1883 a 1890. Os documentos pertencem à Administração Geral dos Correios do Brasil e são parte do acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo. A formalidade das tratativas serão analisadas neste artigo, pois apresentam situações sociais diferentes, nas quais poderemos analisar a influência do novo regime na escrita oficial.

Palavras-chave: Filologia; lingüística histórica; história social

Introdução

O presente artigo analisará os tratamentos formais e as influências positivistas em ofícios oitocentistas. Esses documentos pertencem ao *corpus* da Administração Geral dos Correios de São Paulo e fazem parte da Coleção Correios, presente no Arquivo Público do Estado de São Paulo, latas 5641 e 5642, do período de 1833 a 1890.

Os ofícios possuem características próprias, que os diferenciam de outros gêneros textuais. Segundo Belotto (2002, p. 77), a principal característica para classificar um documento como ofício é sua estrutura, pois tais manuscritos possuíam “título abreviado – of., seguido da sigla do órgão expedidor e do número do ofício. [...] Em seguida, a direção e o vocativo Senhor. [...]”. Ainda sobre o gênero ofício, Silveira (2005, p. 120) afirma que:

o ofício é um tipo de correspondência oficial que se presta a vários propósitos comunicativos [...] visando à comunicação e ao intercâmbio entre instituições públicas e (...) entre estas e as instituições privadas.

Os fac-símiles analisados apresentam essas características, trazendo em suas evocações fórmulas como “Ilustríssimo, Excelentíssimo Senhor” e como fecho “Deus Guarde a Vossa Excelência”, em grande parte dos manuscritos. Esses tratamentos ocorriam também acompanhados de “Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor” ou, ainda, “Ilustríssimo, Excelentíssimo e Digníssimo Senhor Doutor”.

Embora alguns desses tratamentos fossem previstos em leis e manuais da época, as fórmulas apresentadas nos ofícios são mais formais, demonstrando distanciamento entre emissor e receptor com excessiva cortesia, características comuns à natureza da comunicação.

Mas foi a partir de novembro de 1889 que os tratamentos passaram por alterações e identificou-se o vocativo “Ilustre Cidadão” e o fecho “Saúde e Fraternidade”, substituindo os tratamentos “Ilustríssimo, Excelentíssimo Senhor” e “Deus Guarde a Vossa Senhoria”. Beltrão (1987, p. 269) afirma que a saudação “Saúde” é um tratamento que data do século XIII, muito presente nos documentos oficiais europeus, sendo adaptado por Benjamim Constant em nossas redações.

Sob essa perspectiva se traçarão as perspectivas dessas mudanças, refletidas no fim do império e início do período republicano, época em que as influências positivistas e um novo ideal de regime político deixaram suas marcas na língua escrita. Tais mudanças não se configuraram somente no âmbito político, mas também no social.

Foi a partir dessa informação inicial que se procurou explicar a substituição dessas saudações em documentos da administração pública e verificou-se que “Saúde e Fraternidade” foi a saudação adotada em lugar de “Deus Guarde”, após a proclamação da república.

Além desses aspectos, analisou-se também a adoção do termo *cidadão* em todos os fechamentos. Ocorrências como “Cidadão Presidente”, “Cidadãos Membros do Governo” são comuns em documentos da mesma época.

A partir de tais levantamentos buscaram-se em literatura específica as motivações para a adoção das novas saudações e fechamentos dos ofícios. Analisaram-se obras específicas e as influências linguístico-sociais para as mudanças impostas pela proclamação da república. Para explicar-se a função do termo *cidadão* e a motivação para seu emprego realizou-se uma análise semântica do verbete em Moraes (1813), comparando sua definição com as existentes nos dias atuais. Também se analisou o termo sob uma perspectiva semântica e histórico-social, com o intuito único de esclarecer seu estatuto nos usos da época.

O corpus: descrição dos manuscritos e levantamento dos dados

Os autores dos documentos destinados ao presidente da província de São Paulo são funcionários da Administração dos Correios, assim, verifica-se uma relação de subordinação, pois os ofícios partem de um órgão da administração pública para a presidência da província.

Os manuscritos possuem traços e tratamentos característicos do modelo de boa escrita da época, encontrado no *Novo Secretário Português*, de José Ignacio Roquete (1860).

O *Novo Secretário Português* (1860) traz vasta lista de evocações e despedidas a serem utilizadas nos diversos tipos de comunicação escrita. Em seu prólogo, cita o “Código de bom tom” e as “varias outras particularidades que não são para desprezar se quisermos passar por gente bem criada, e que conhece as regras de bem viver” (ROQUETE, 1860, p. 11). Complementa fornecendo as fórmulas que devem ser utilizadas em tratativas oficiais afirmando que:

Como nas correspondências das confrarias e associações se costuma usar das mesmas fórmulas, que nas públicas ou officiaes; diremos qual é a praxe seguida nestas, afim de se

poder empregar quando for necessário. No alto do officio põe-se o tratamento devido á pessoa; por exemplo: Ill^{mo} Ex^{mo} Sn^r, e no fim escreve-se em regra separada: Deus Guarde a V. (ROQUETE, 1860, p. 11)

A partir de novembro de 1889 os tratamentos mudam e verifica-se a adoção do vocativo “Ilustre Cidadão” e do fecho “Saúde e Fraternidade”. Essa mudança reflete o fim do império e as influências positivistas da época. Para análise descritiva, os fac-símiles foram organizados cronologicamente, conforme tabela a seguir:

Quadro 01 - Relação dos documentos analisados

	Doc. 01	Doc. 02	Doc. 03	Doc. 04	Doc. 05
Vocativo	Illustrissimo Excellentissimo Senhor	Illustrissimo Excellentissimo Senhor	-	Illustre Cida- dão	-
Saudação	Deus Guarde a Vossa Excel- lencia	Deus Guarde a Vossa Excel- lencia	Deus Guarde a Vossa Excel- lencia	Saude e Fra- ternidade	Saude e Fra- ternidade
Destinatário	Illustrissimo e Excellentis- simo Senhor Presidente da Provincia de S. Paulo	-	Illustrissimo e Excellentis- simo Senhor Presidente da Provincia de S. Paulo	Aos Cidadãos Membros do Governo Provizório do Estado de São Paulo	Ao cidadão presidente Dignissimo Governador d’este Estado
Remetente	Diretor Geral	O Adminis- trador	O Adminis- trador	O Administra- dor Interino	O Adminis- trador
Data	02/01/1868	26/03/1881	24/10/1889	25/11/1889	14/01/1890
Assunto	Autorização para criação de uma agência de correios	Roubo de ma- las e correspon- dências	Parecer sobre solicitação de licença médica	Informação de licença médica	Solicitação para elevar categoria de agência de Correios.

Saudações em documentos oficiais e sua relação com a Igreja

Ao identificarem-se, no Quadro 1, mudanças nas evocações e fechamentos dos ofícios, buscaram-se as motivações reais para tais ocorrências. Em uma primeira análise, verificou-se a substituição da expressão “Deus Guarde” em lugar de “Saúde e Fraternidade”. Essas mudanças ocorrem a partir de novembro de 1889, coincidentemente após a proclamação da República, que se deu em quinze de novembro do mesmo ano.

Mas, para explicar tais mudanças, será necessário analisar as influências do pensamento positivista no novo regime, porque e como ocorreram.

Alguns conceitos da Igreja da Humanidade foram incorporados ao novo regime, dentre eles, os dizeres na bandeira nacional, o calendário de feriados nacionais e as fórmulas da escrita oficial.

A supressão do termo “Deus Guarde” aponta para a separação Estado e Igreja e está intimamente relacionada aos manifestos positivistas da época. A liberdade religiosa era o objetivo e visava a “garantir a fraternal concurrencia dessas doutrinas e seus representantes,

de modo que pacificamente prevaleça aquela que, na realidade, corresponder ao conjunto das exigências humanas – moraes, intellectuaes e praticas” (MENDES, 1913, p. 10).

Mas a liberdade religiosa não era a única medida adotada pelo governo republicano provisório. A secularização dos cemitérios, a não aceitação do divórcio, a plena liberdade de comunicação, a supressão de ensino oficial superior e o calendário de festas cívicas entre outras medidas.

No entanto, as medidas que proclamavam a separação entre Estado e Igreja foram seladas com a constituição republicana de 1891. Então, por que foram encontrados em 1889 traços dessas mudanças nos documentos oficiais?

As alterações nas correspondências oficiais deram-se a partir de 16 de novembro de 1889. “Em seu lugar foram introduzidas [...] as fórmulas republicanas, que manifestam os votos puramente humanos segundo as tradições da República Francesa de 1792 [...]”, como afirma Lins (1964, p. 339 apud MENDES). Ocorreram antes mesmo da adoção da nova bandeira e os objetivos eram o de proclamar as mudanças promovidas pelo novo regime. A família, a pátria e a humanidade fariam parte das bases teóricas, que foram refletidas na bandeira nacional, nas novas práticas sociais propostas e na nova constituição, o regime republicano.

Cidadão: tratamento formal ou “título positivista”

Um segundo aspecto das tratativas nos documentos oficiais é a adoção do termo *Cidadão* nos ofícios elaborados após 1889. Esse tratamento substituiu “*Illustrissimo e Excellentissimo Senhor*”, fórmula vigente até a proclamação da República. Após novembro de 1889, como se pode observar nas despedidas dos documentos 04 e 05 do Quadro 01, a nova fórmula republicana antecede a expressão “*Membros do Governo*” no documento 04 e “*Presidente*” no documento 05.

As formas de distanciamento não foram alteradas ou suprimidas, mas adaptadas ao novo regime. Mesmo com a supressão dos superlativos *Excellentissimo* e *Illustrissimo*, as formas *Illustre* e *digníssimo* foram mantidas.

Apoiando-se nesses dados serão verificadas as motivações para o emprego de *cidadão*. Para isso será analisado, sob o aspecto semântico, o percurso linguístico do vocábulo e depois o emprego do termo sob um aspecto histórico-linguístico. Após ambas análises, se depreenderá sobre as conotações empregadas nos usos dos termos presentes nos ofícios.

Inicia-se a análise com um retrocesso ao início do século XIX, verificando-se a matriz semântica do vocábulo *Cidadão* em Moraes (1813, p.686), que traz o seguinte significado:

CIDADÃO, s. m. O homem que goza dos direitos de alguma Cidade, das isenções, e privilegios, que se contém no seu toral, posturas, &c. homem bom. "fazião, hum juiz Cidadão da Cidade, ou Villa, e outro Fidalgo;" aqui cidadão como contraposto a fidalgo. Ord. Af. 2. 59, 9. (corresponde ao bourgeois, Francez) e T. 60. §. 8. "nam sendo fidalgo, ou pessoa honrada, ou cidadão, ou filho de cidadão honrado, &c." §. adj. não cidadã. Gouto, s. 2. 4. §. Vizinho de alguma Cidade. V. Cron. F. III. P. 4. c. 92. no fim. foi cidadão em Goa. §. lig. Cidadões do Geo. P. de Suso, f. 268. outros dizem Cidadãos, mais conforme á Analogia Hespanhola, que seguimos, nestes plurais, Leão, Orthogr. f. 224. mas a f. 226. diz: Cidadãos, e Cidadões, villãos.

Figura 01. Verbetes cidadão em Moraes

As definições de Moraes apontam para um homem cujo grau de representatividade social estava atrelado a sua importância dentro da comunidade e de sua função ou atuação no meio em que vivia. Pode-se verificar, ainda, a contraposição existente entre fidalgo e cidadão e, diante disso, remetê-la a uma divisão social, cujas denominações separavam os homens, por graus de representatividade.

Então, segundo o dicionarista, compreende-se que, o cidadão era o indivíduo parte de uma cidade ou vila, mostrando-se como figura representativa para a população local e que gozava de boa reputação.

Nos dicionários da atualidade, a acepção cidadão remete ao mesmo significado abordado por Moraes. Houaiss retrata, ainda, um significado mais antigo. A definição, oriunda da antiguidade clássica, remete aos primórdios do significado de *Cidadão*, empregado para definir a atribuição dos participantes da vida política e social na Grécia antiga. Abaixo a definição de cidadão em Houaiss (2001, p. 714):

S.M (1269 cf. IVPM supl) 1. habitante da cidade 2. indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos 2.1 aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas 2.2 título honorífico concedido por uma cidade (ou outra unidade de um país) a alguém a ela vinculado por realizações, serviços, laços culturais ou afetivos etc., e que é natural de outro lugar 2.3 aquele que recebe esse título 3. Diacronismo: arqueologia verbal. Na Grécia antiga, indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo 4. Diacronismo: arqueologia verbal. indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania 5. Uso: informal. Qualquer indivíduo; sujeito.

Com base na primeira acepção de Moraes e na acepção 2 de Houais, identifica-se que o cidadão, tanto no século XIX, como atualmente, é um representante da cidade, em seu maior grau e configura-se como um indivíduo importante para a organização social e que dela participa.

A partir de tais considerações, segue-se à análise do emprego de *cidadão* nos fechamentos oficiais, em documentos do século XIX. O uso adotado pelos republicanos remete para “aquele que goza dos direitos constitucionais e das liberdades democráticas” (HOUAISS, 2008, p. 714) ou do “homem que goza dos direitos de alguma cidade” (MORAES, 1813, p. 395), no entanto, sua aplicabilidade banalizou-se a partir do uso indiscriminado do termo.

Indiscriminado, porque foi amplamente difundido e, além de aplicado nas comunicações oficiais, tornou-se tratamento característico do novo regime. Ao emprego da tratativa Lemos (1894, *apud* LINS, 1964, p. 341) afirma:

Não sabiam êstes (os discípulos de Augusto Comte), de fato, a partir de 15 de novembro de 1889, referir-se a quem quer que fosse sem aditar-lhe um indefectível “cidadão”: “Cidadão Presidente da República”, “cidadão ministro”, “cidadão pretor”, “cidadão doutor” e, até, por incrível que pareça, “cidadão Bispo” [...]

Comte, inclusive, já se referia com cautela o uso de *cidadão*. Para o filósofo o termo possuía um significado específico. Lins (1954, p. 341) ilustra seus dizeres:

Embora seja, como vós, republicano desde a adolescência, sempre recusei converter o precioso qualificativo de “cidadão” em tratamento universal, indistintamente aplicado até aos que de nenhum modo o merecem. O instituo público jamais ratificou as prescrições tirânica e ridículas, que tentaram impor tal empirismo. [...] Por isso adotei sempre a judiciosa máxima do republicano Andreieux, meu último professor de literatura: “Chamai-vos senhores, mas sêde cidadãos.

Augusto Comte posicionava-se contra o uso geral de *cidadão*, mas a tratativa aplicada nos documentos republicanos reflete-se como uma tentativa de “adequar” a sociedade a um novo pensamento, o positivista, bem como ao novo regime, o republicano. A alternativa para tal medida era demonstrá-la por meio de símbolos que fossem visíveis a toda a sociedade e pelos mais variados meios de divulgação e a escrita oficial era um deles.

Cidadão não passou a aparecer somente nas escritas oficiais, mas também nas tratativas pessoais e literárias, como retratado no conto “O velho Lima”, de Artur de Azevedo.

O conto resgata a experiência de um velho funcionário público que, afastado do trabalho e sem informação sobre os novos acontecimentos, retorna à repartição pública no dia 23 de novembro. Ao aguardar o bonde inicia um diálogo, que lhe causa estranheza: “— Bom dia, cidadão! / Bom dia, comendador. / Qual comendador! Chama-me Vidal! / Já não há comendadores!” (AZEVEDO, 2005, p. 28).

O conto retrata a mudança repentina de regime político e as mudanças geradas por ela, remetendo ao pensamento da sociedade na época. Ao ser tratado como *cidadão*, o Velho Lima espanta-se e, logo remete ao uso de um tratamento comum à época, muito utilizado em documentos oficiais: “O velho Lima estranhou o cidadão, mas de si para si pensou que o comendador dissera aquilo como poderia ter dito ilustre, e não deu maior importância ao cumprimento” (AZEVEDO, 2005, p. 28)

Para o personagem, *cidadão* não era familiar, pois não era um tratamento que qual estava acostumado a receber, no entanto, *ilustre* soava-lhe familiar. Se considerarmos

os dias atuais e *cidadão*, como um tratamento formal, o equivaleríamos ao *senhor* que utilizamos atualmente. Assim, percebe-se que tanto *ilustre* como *cidadão* figuravam, em momentos diferentes, como formas de tratamentos usuais. Não necessariamente possuíam essa função, mas atingiam um estatuto de tratamento pronominal.

Negro (2012, no prelo) identificou em análises de manuscritos, a supressão do tratamento *senhor* e a adoção de *cidadão* nas tratativas oficiais da época.

[...] Com a proclamação da república e o crescimento do pensamento positivista, no Brasil, tratamentos que figurassem uma relação de igualdade deveriam ser utilizados, em detrimento dos tratamentos mais formais. Com isso passou-se a não utilizar *Ilustre* no superlativo em companhia do tratamento *Senhor*. Tal tratamento foi substituído por *Cidadão*.

No intuito de fundamentar as hipóteses levantadas, serão verificados os aspectos semânticos do vocábulo *senhor*. Com base nas obras de Moraes (1813, p. 686) e Houaiss (2008, p. 2545), tem-se as seguintes definições:

SENHOR , s. m. O que tem o dominio de algum escravo, ou coisa ; Senhor util , o que tem o dominio util ; e não o direito. §. Senhor, homem nobre de grande estado, que mancinha mesnadas, e dava soldo. Ord. Af. 1. f. 392. “ de- vemos mandar a hum Rico-homem Senhor de cavalleiros.” §. Senhor de si, de suas acções, o homem livre, que não depende de outrem. §. Senhor de si ; i. é, em perfeito juizo, sem perturbação, sem paixão. B. T. 1. 16. “ Em seus trabalhos, e paixões era mui soffrido, e senhor de si.” §. Senhor do campo, o que atugentou delle o inimigo. M. Lusit. §. na Astrolog. o planeta dominante em hũa casa. §. antiq. Pat. Emfr. 3. 1. e 3. 3. §. Senhor, assim fador, ledor, e outros em or se usava feminino. V. o artigo Parança

Figura 02. Verbetes Senhor em Moraes

As definições de Moraes remetem ao detentor de posses, homem pertencente à alta classe social. Abaixo as definições de Houaiss.

S.M (sXIII cf.FichIVPM) 1. Na Idade Média, proprietário de um feudo. 2. Aquele que possui algo; dono, proprietário. 3. Dono da casa; amo, patrão. 4. Pessoa que exerce poder, dominação, influência. 5. Fig. Aquele que tem pleno domínio sobre si, sobre uma coisa, sobre uma situação <s. de si> <s. da própria vontade> <s. da situação> 6. Aquele que tem autoridade como rei, imperador; soberano, chefe. 7. Possuidor de algum estado ou território. 8. pessoa nobre ou distinta; homem da burguesia ou de outra condição social. 9. homem de meia-idade ou idoso Ex.: o marido de Ana já é um s. 10. Tratamento cerimonioso ou respeitoso dispensado aos homens. 14. ant. título honorífico de alguns monarcas; título de nobreza de alguns fidalgos. Gramática a) aum.irreg.: *senhoraço* b) na acp. 10, emprega-se, na linguagem informal, *seu* em lugar de *senhor*, quando acompanhado do nome próprio: *seu Joaquim veio aqui ontem* c) *o senhor* funciona na verdade como um pronome pessoal, razão por que é classificado como pronome de tratamento em frases como: *o senhor pode passar-me o açúcar?* d) como adj., *senhor*, informalmente empr. antes de um subst., sugere a idéia de ‘grande, ótimo, perfeito, desejável’: *um senhor carro*

e) em Portugal, em linguagem formal, quando alguém se endereça a uma pessoa que tem um título (universitário, nobiliárquico etc.), acrescenta, quase sempre, ao tratamento de *senhor* (e suas flexões de gênero e número) esse título (*senhor doutor, senhora doutora professora, senhor major*)

Essas definições repetiram-se em Houaiss, que as complementou, inserindo os significados expostos no item 10. A gramaticalização do referido termo também foi apontada pelo dicionarista e essa se encaixa no emprego presente nos documentos oficiais.

Avaliando as definições de *senhor* em ambos dicionários serão encontradas semelhanças que se enquadram na empregabilidade do tratamento na época. “Senhor” é o tratamento dado ao “homem nobre, de grande estado” (MORAES, 1813, p. 686). Tal significado é revisitado em Houaiss, que o define como “pessoa nobre ou distinta; homem da burguesia ou de outra condição social” (HOUAISS, 2008, p. 2545).

Ao analisarmos as expressões que possuem o termo cidadão e substituindo-o por *senhor* ou por *ilustre*, como sugerido no conto de Azevedo, temos os seguintes exemplos:

- (1) Aos Cidadãos Membros do Governo Provizório do Estado de São Paulo
- (2) Aos Senhores Membros do Governo Provizório do Estado de São Paulo
- (3) Aos Ilustres Membros do Governo Provizório do Estado de São Paulo

O exemplo (01) é parte do fechamento retirado do documento 04 (representado no Quadro 01). Os exemplos (02) e (03) são adaptações do exemplo (01), no entanto, contém substituições do termo Cidadão. Nas frases (02) e (03), respectivamente, os sintagmas *senhores* e *ilustres* substituem *cidadão*, fornecendo uma nova versão para a mesma expressão.

Com as devidas alterações verifica-se que na frase (02) o termo “Senhores” apresenta-se como um tratamento formal, cuja função é estabelecer uma relação de cortesia e afastamento entre emissor e destinatário. Caso não houvesse essa tratativa, a expressão não conteria o distanciamento necessário, que o tipo de documento analisado (ofícios).

No entanto, ao analisarem-se as expressões *Ilustre* e *Cidadão*, constata-se que não possuem a mesma atribuição. Em ambas frases (01 e 03) funcionam como sintagmas nominais de adjetivação do sujeito, no caso específico, os Membros do Governo Provizório. Diante de tal análise, concluímos que os referidos termos qualificam o indivíduo e não podem ser considerados como tratamentos formais, cuja função principal, nos documentos analisados, foi demonstrar afastamento entre os interlocutores.

Considerações finais

Após analisar os traços semânticos dos termos empregados nos ofícios do século XIX, concluímos que *cidadão* não se tratava de um título positivista e tampouco de um tratamento formal.

Não se pode elevá-lo a um *título* pela banalidade com que fora utilizado. O vocábulo *cidadão*, em sua perspectiva etimológica, é muito mais que um homem que está inserido na sociedade. Ele é representante de todos os anseios da comunidade e participa de todas as decisões e movimentos nela perpetrados e não foi o que ocorreu com a proclamação da república, movimento alheio à participação social. Isso pôde ser constatado no conto

de Arthur Azevedo, pois como o Velho Lima, do conto, outros habitantes da capital não participaram do movimento republicano e, simplesmente, adotaram os símbolos e tratamentos característicos do novo regime. Logo, os “cidadãos” não são homens diferenciados dentro da sociedade brasileira do século XIX, mas sim todos os homens inseridos nela. Tal princípio comunga os preceitos de igualdade e humanidade inseridos na escola positivista.

Também não se pode classificá-lo como um *tratamento formal* devido aos traços semânticos presentes nas fórmulas em que está inserido. O termo funcionava como um sintagma com estatuto de pronome, não possuindo como função de distanciamento social ou hierárquico, próprio dos tratamentos formais. Dentre as acepções positivistas era um tratamento digno aos homens que faziam parte da sociedade, remetendo ao senso de igualdade e humanidade e remetendo a um objetivo contrário à formalidade. Diante disso, agiria como uma espécie de “código”, que tinha como objetivo unir a um só patamar todos os representantes da comunidade. O termo cidadão, tão usual na república, evocava à participação social do movimento republicano e às influências francesas de igualdade e fraternidade. Por tais colocações não se pode alça-lo à categoria de tratamento formal.

Assim como *senhor*, utilizado para dirigir-se a grandes autoridades, nos séculos XIII ao XVIII e banalizado no decorrer do século XIX, ocorreu com *cidadão*. As mudanças linguísticas e as variações de uso de determinadas expressões ou termos estão condicionadas às mudanças sociais, políticas e à sua vinculação ao contexto social. No caso específico, a proposta de igualdade, remetida ao adotar-se o tratamento *cidadão* não foi bem aceita, pois se tornou comum, perdendo o sentido proposto pelo regime republicano. Com isso retoma-se um processo comum à língua: a variação do significado linguístico dentro de um contexto social e de determinada época.

Hoje, *cidadão* pode ser utilizado de forma banal e até pejorativa, deixando esquecidos, inclusive, as motivações que levaram ao seu uso no final do século XIX.

Mesmo que alguns destes tratamentos não sejam utilizados atualmente ou, ainda, tenham tornado-se somente fórmulas, como as utilizadas em cartas nos dias atuais, os ofícios mostram uma fase da história social em que as tendências políticas influenciaram diretamente na escrita. Os ofícios da administração pública, sob esse aspecto, tornam-se importantes meios de resgate linguístico, apresentando indícios das mudanças das formas de cortesia e tratamento adotados no Brasil República e seus reflexos na escrita oficial.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. *Contos de Artur Azevedo*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2005. p. 28-30.

BELLOTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2002. 120 p.

BELTRÃO, Odacir. *Correspondência, linguagem e comunicação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 265-270.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LINS, I. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1964. p.303-359.

MENDES, T. *Ainda a verdade histórica acerca da instituição da liberdade espiritual no Brasil bem como do conjunto da organização republicana federal*. In: Biblioteca virtual. University of Florida. Disponível em: <<http://ufdcweb1.uflib.ufl.edu/UF00025489/00001/22j>>. 1913. p. 01-25. Acesso em: 05 nov. 2011.

MORAES SILVA, A. *Diccionario da língua portugueza*. 2. ed. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

NEGRO, H. O. B. Breve análise das formas de tratamento presentes em manuscritos da administração geral dos Correios. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo (Orgs.). *História do Português Paulista*. Vol. 3. Série Estudos. São Paulo: IEL, 2012. (No prelo)

MATOS, O. A filosofia e suas discretas esperanças. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1978. p. 49-62.

ROQUETE, J. I. *O novo secretario portuguez*. In: *BIBLIOTECA virtual*. São Paulo. Disponível em: <<http://books.google.com>>, 1860. p. 11-15. Acesso em: 27 jun. 2009.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 119-200.

O emprego dos clíticos em documentos manuscritos da Capitania de São Paulo do Século XVIII – Análise do clítico *lhe*

(The use of clitics in handwritten documents from the Province of São Paulo of the eighteenth century – An analysis on the clitic *lhe*)

Renata Ferreira Munhoz¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade São Paulo (USP)

renatamunhoz@usp.br

Abstract: This paper presents a proposal to analyse the clitic *lhe* in manuscript documents of the late eighteenth century, between the years 1765 and 1775, from the government of Morgado de Mateus in the province of São Paulo. All these documents, originally loose, are in a manuscript book numbered as 170 in the Arquivo Histórico do Estado São Paulo (AHESP). In order to contribute to linguistic and philological studies, a semi-diplomatic and justilinear transcription of these documents was used.

Keywords: Philology; manuscripts; clitics.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de análise do clítico *lhe* em documentos manuscritos do final do século XVIII, entre os anos de 1765 e 1775, referentes ao governo de Morgado de Mateus na Capitania de São Paulo. Esses documentos, originalmente avulsos, encontram-se reunidos em um livro manuscrito de número 170 no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo (AHESP). A fim de contribuir para estudos filológicos e linguísticos, a transcrição semidiplomática e justilinear dos documentos foi empregada.

Palavras-chave: Filologia; manuscritos; clíticos.

Introdução

Este trabalho tem o intuito de, a partir de documentos manuscritos da capitania de São Paulo arquivados no acervo do AHESP (Arquivo Histórico do Estado de São Paulo), analisar aspectos gramaticais referentes ao emprego do pronome pessoal do caso oblíquo átono *lhe*. Definido como pronome clítico, é “uma das formas átonas do pronome pessoal, situadas na dependência do acento tônico de um verbo adjacente ou próximo, com o qual constituem um único vocábulo fonético” (CASTRO, 2008, p. 195).

De acordo com a proposta de resgate e estudo da Língua Portuguesa do século XVIII, o presente trabalho intenciona analisar pormenores linguísticos referentes ao tópico gramatical dos clíticos. Para tanto, serão empregados como *corpus* quatro documentos, de um conjunto de manuscritos da segunda metade do século XVIII, transcritos de forma semidiplomática e justilinear. Segundo Cambraia et al. (2001, p. 13), para estudos linguísticos é simplesmente inviável uma edição de textos antigos totalmente transcritos no português atual, pois se perderiam todas as particularidades essenciais para um estudo acerca da Linguística Histórica, daí a escolha pela edição semidiplomática, que mantém as marcas textuais da tradição manuscrita: tais como a pontuação, as abreviaturas, a segmentação e a junção de palavras.

Para que a transcrição dos manuscritos possa fornecer fontes de consulta dignas de confiança, utilizaram-se as “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos”, propostas durante o 2º Seminário “Para a História do Português do Brasil”, realizado em Campos do Jordão, em maio de 1998. Tais normas foram seguidas de acordo com a versão revista e adaptada para minha dissertação de Mestrado (MUNHOZ, 2009, p. 85-87),¹ Assim, Munhoz (2009, p. 100-482) apresenta, originalmente, as transcrições de todos os documentos do livro manuscrito de número 170 do AHESP.

O clítico *lhe*

O termo *clítico* não se refere apenas a pronomes, mas a todas as formas que se assemelhem a palavras sem poderem ocorrer por si sós em um enunciado, sendo estrutural e fonologicamente dependentes de uma palavra vizinha em uma dada construção. Entretanto, neste artigo, o emprego desse termo refere-se apenas aos pronomes pessoais do caso oblíquo átonos. Tais pronomes assumem a função sintática de objeto, são monossilábicos e, por não terem tonicidade própria, dependem do acento da palavra que está imediatamente antes ou depois (normalmente um verbo).

Há, na seção *edição fac-similar e semidiplomática justalinear*, a imagem facsimilar e a respectiva transcrição semidiplomática dos quatro documentos selecionados como *corpus* deste artigo. Em todas as transcrições destacaram-se, em negrito, as ocorrências dos clíticos. No entanto, por conta de suas ocorrências mais pontuais, será observado apenas o clítico *lhe* e suas flexões.

Como os demais clíticos, o *lhe* é um elemento que compartilha da propriedade sintática de palavra independente, por constituir um complemento verbal como objeto indireto das terceiras pessoas do singular e plural do discurso a ambos os gêneros.

Quanto ao aspecto morfológico, os clíticos podem ser considerados como afixos, devido às características de atonicidade e subordinação à estrutura silábica das palavras às quais se unem. Em contrapartida, Bisol (2005, p. 184) atribui aos clíticos o *status* de palavras independentes que se juntam a outras de conteúdo, na formação de uma unidade prosódica: o grupo clítico.

Desse modo, os clíticos comportam-se sintaticamente como argumentos verbais, enquanto pode ser considerados, morfológicamente, elementos átonos.

O *corpus*

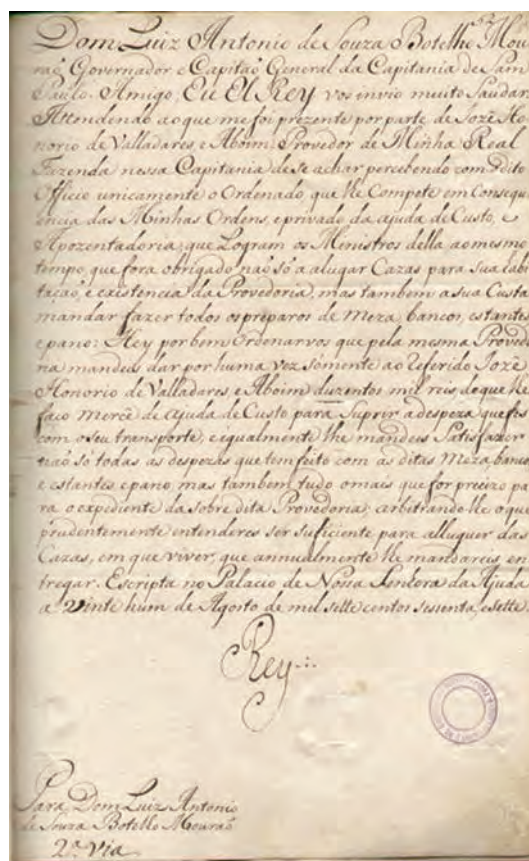
De acordo com Silva (1989, p. 15), o *corpus* é sempre um corte intencional sobre a totalidade de uma língua, pois tais documentos, especialmente aqueles que retratam um estado de língua do passado, determinam os limites de observação sobre a documentação preexistente. Assim, o *corpus* aqui empregado é formado por um conjunto de quatro documentos manuscritos a serem analisados como fragmentos de um dado momento, retratando o uso da Língua Portuguesa em correspondências oficiais do século XVIII.

¹ Dissertação disponível para consulta no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01122009-152250/fr.php>>.

Selecionaram-se, segundo a classificação de tipologia documental estabelecida por Bellotto (2002, p. 54-77), duas cartas régias e dois ofícios, a fim de possibilitar a comparação entre documentos de diferentes intenções discursivas e graus de formalidade distintos. A fim de facilitar a visualização, transcreveu-se apenas um fólio do documento 4, uma vez que os demais manuscritos estão contidos no mesmo espaço.

Edição fac-similar e semidiplomática justalinear

Apresentam-se, a seguir, os quatro documentos estudados em versão facsimilar do manuscrito, antecidos de seu verbete explicativo, elaborado com base em Megale e Neto (2006, p. 133) e seguidos da respectiva transcrição semidiplomática. Destacam-se, em negrito, todos os pronomes clíticos para melhor visualização.

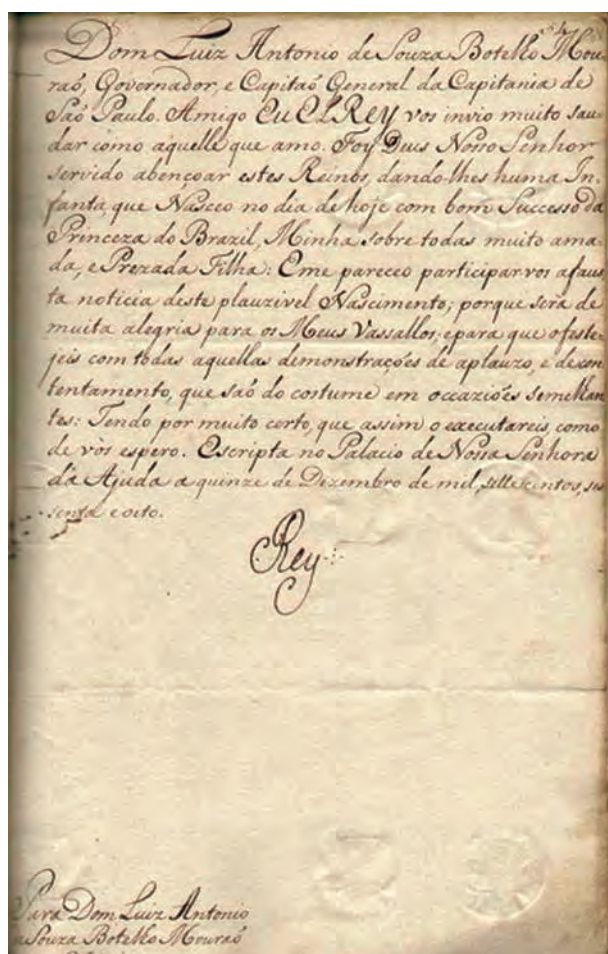


Documento 1 – 1767, Agosto, 21. Lisboa. CARTA RÉGIA do Rei de Portugal, Dom José I, ao Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, Dom Luís Antonio de Souza Botelho Mourão, ordenando que fossem pagos uma ajuda de custo e um reembolso pelos investimentos do Provedor da Real Fazenda, José Honório de Valladares e Aboim.

Dom Luiz Antonio deSouza Botelho Mouraõ Governador, eCapitaõ General daCapitania deSam Paulo. Amigo; Eu El Rey vos invio muito Saudar. Attendendo ao que mefoi presente por parte deIozêHonorio de Valladares, e Aboim, Provedor deMinha Real Fazenda nessaCapitania dese achar percebendo com odito Officio unicamente o Ordenado, que lhe Compete em Consequencia das Minhas Ordens, eprivado daajuda deCusto, e Apozentadoria, queLogram os Ministros della, ao mesmo tempo, quefora obrigado naõ sãaalugar Cazas para suahabitacãõ, eexistencia daProvedoria, mas tambem asua Custa mandar fazer todos os preparos de Meza, bancos, estantes, epano: Hey por bem Ordenar-vos quepela mesma Provedoria mandeis dar por huma vez sómente ao referido Iozê Honorio de Valladares, eAboim duzentos mil reis, dequele faço Mercê deAjuda deCusto paraSuprir adespeza quefes com oseu transporte; eigualmente lhe mandeis Satisfazer naõ só todas as despezas que tem feito com as ditas Meza,bancos, eestantes, epano, mas tambem tudo omais quefor preciso para o expediente dasobre dita Provedoria; arbitrando-lhe o que prudentemente entenderes ser suficiente para alluguer das Cazas, em queviver, queannualmente lhemandareis entregar. Escripta no Palacio deNossa Senhora daAjuda a Vinte hum deAgosto de mil sette centos sessenta,esette.

Rey

ParaDomLuiz Antonio
deSouzaBotelho Mouraõ | SegundaVia



Documento 2 – 1768, Dezembro, 15. São Paulo. CARTA RÉGIA do Rei de Portugal, Dom José I, ao Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, Dom Luís Antonio de Souza Botelho Mourão, informando sobre o nascimento da Infanta, filha da princesa do Brasil.

DomLuiz Antonio deSouza Botelho Mou=
raõ, Governador, e Capitãõ General daCapitania de
Saõ Paulo. Amigo EuELRey vos invio muito sau=
dar como aquelle que amo. Foy Deus Nosso Senhor
servido abençoar estes Reinos, dando-lhes huma In=
fanta, que Nasceo no dia dehoje com bom Successo da
Princeza do Brazil, Minha sobre todas muito ama=
da, ePrezada Filha: Eme pareceo participar-vos afaus=
ta noticia deste plauzivel Nascimento; porque serà de
muita alegria para os Meus Vassallos; epara que ofeste=
jeis com todas aquellas demonstraçoẽs de aplauzo, e de con=
tentamento, queSaõ do costume em occazioẽs semelhan
tes: Tendo por muito certo, que assim o executareis, como

devòs espero. Escripta no Palacio de Nossa Senhora da Ajuda a quinze de Dezembro demil, settecentos, sessenta e oito.

Rey

Para Dom Luiz Antonio

de Souza Botelho Mourão

Segunda Via

Copia

Foraõ prezentes a Sua Magesta-
de as Relaçoes de Vossa Senhoria com datas de 3, e 4
de Dezembro de 1772 em repostadas Cartas que
lhe dirigi com data do primeiro de Outubro de 1771: E
igualmente no mesmo Senhor as cartas Reali-
çoes de V. Magesta de 14 de Abril de 1773
e Papel intitulado - Haer - em resposta de Car-
ta que tambem lhe rexevi com data de 10 de De-
zembro de 1772. E remanado para outra occasi-
ã de dez de Abril que aqui se fez sobre a go-
vernancia, e respeito ao governo da Capitania
de que trata a dita Relaçao, the vou ter remen-
te para vir por as posturas Orden. de Sua Ma-
gestade, que V. Magesta no Papel junto as-
signado ta minha Leha.

Dec. J. P. A. C. do Pala-
cio de Nossa Senhora da Ajuda em 15 de
Abril de 1774. Martim de Melo e Castro
Cap. de Sua Magesta de Souza Botelho
Mourão

Luiz Antonio de Souza

Documento 3 – 1774, Abril, 21. Lisboa. OFÍCIO do Secretário de Estado da Marinha e do Ultramar, Martinho de Melo e Castro, ao Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, Dom Luís Antonio de Souza Botelho Mourão, retomando correspondências anteriores e prevendo o envio de futuras ordens do rei.

Copia

Foraõ prezentes a Sua Magesta=

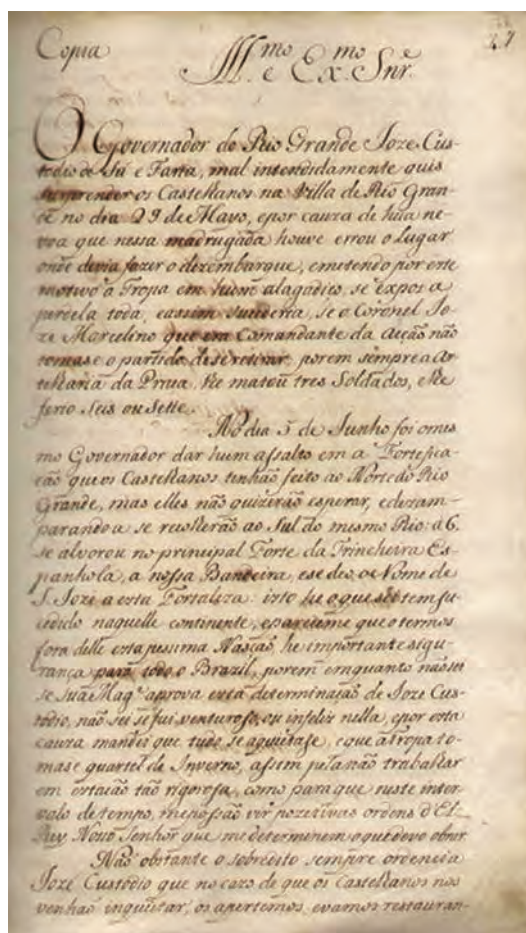
de as Relaçoes de Vossa Senhoria com datas de 3, e 4

de Dezembro de 1772 em repostadas Cartas que

lhe dirigi com data do primeiro de Outubro de 1771: E

igualmente vio o mesmo Senhor as outras Relações de Vossa Senhoria com data de 14 de Abril de 1773 e o Papel intitulado = Notas = emrepostada Carta que também **lhe** escrevi com data de 20 de Novembro de 1772: E reservando para outra ocasião dizer a Vossa Senhoria o juízo que aqui se fez sobre os excessivíssimos, dispendiosos, e impraticáveis Serviços de que trataõ as ditas Relações, **lhe** vou taõ somente participar as positivas Ordens de Sua Magestade, que Vossa Senhoria achará no Papel junto as signado da minha Letra.

Deos Guarde a Vossa Senhoria Palácio de Nossa Senhora da Ajuda em 21 de Abril de 1774 = Martinho de Mello e Castro = Senhor Dom Luis Antonio de Souza Botelho Mourão.
Dom Luis Antonio de Souza



Documento 4 – 1767, Julho, 14. Lisboa. OFÍCIO do Conde Vice Rei, ao Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, Dom Luís Antonio de Souza Botelho Mourão, informando sobre os problemas por que têm passado as tropas de Rio Grande, da Graça.

Copia Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor

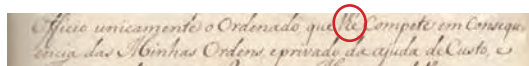
O Governador do Rio Grande Ioze Custodio de Sá e Faria, mal intendidamente quis surprender os Castelhanos na Villa de Rio Grande no dia 29 de Mayo, e por cauza de hua nevoa que nessa madrugada houve errou o Lugar onde devia fazer o desembarque, emetendo por este motivo a Tropa em hum alagadiço, se expos a perdela toda, e assim succedia, se o Coronel Ioze Marcelino que era Comandante da Acção não tomase o partido de ~~deser~~retirar; porem sempre a Artelharia da Praça, **l**he matou tres Soldados, **e**lhe ferio Seis ou Sette.

No dia 5 de Junho foi o mesmo Governador dar hum assalto em a Forteficacão queos Castelhanos tinhaõ feito ao Norte doRio Grande, mas elles não quizeraõ esperar, edezamparando **a se** recolheraõ ao Sul do mesmo Rio: a 6, **se** alvorou noprincipal Forte da Trincheira Espanhola, a nossa Bandeira, **ese** deo oNome de Saõ Iozé a esta Fortaleza: isto he o que sei temsucedido naquelle continente, epareceme que o termos fora delle esta pessima Nasçaõ, he importantesigurança para todo o Brazil, porem emquanto não sei se SuaMajestade aprova esta determinação de Ioze Custodio, não sei se fui venturoso, ou infeliz nella, epor esta cauza mandei que tudo **se** aquietase, e que aTropatomase quartel de Inverno, assim pelanaõ trabalhar em estacaõ taõ rigorosa, como paraque neste intervalo detempo, **me** possaõ vir pozetivas ordens d'El-Rey Nosso Senhor que **me** determinem o que devo obrar...

As ocorrências

Como o trabalho do filólogo consiste em facilitar a compreensão do texto para estudos históricos e, ao mesmo tempo, conservar as marcas textuais da tradição manuscrita para servir de fonte a estudos linguísticos, os fragmentos manuscritos apresentados a seguir têm a respectiva edição semidiplomática justalinear com o clítico *lhe* em destaque.

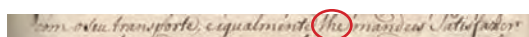
As ocorrências do clítico *lhe* no documento 1 são as seguintes:



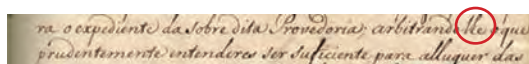
Officio unicamente o Ordenado, que **lhe** Compete em Consequencia das Minhas Ordens, e privado da ajuda de Custo, e



Honorio de Valladares, e Aboim duzentos mil reis, de que **lhe** faço Mercê de Ajuda de Custo para Suprir a despeza que fizes



com o seu transporte; e igualmente **lhe** mandeis Satisfazer



ra o expediente dasobre dita Provedoria; arbitrando-**lhe** oque prudentemente entenderes ser suficiente para alluguer das



Cazas, em queviver, queannualmente **lhem**andareis en-

No documento 2, há a seguinte ocorrência:

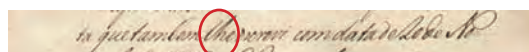


servido abençoar estes Reinos, dando-**lhes** huma In= fanta, que Nasceo no diadehoje com bom Successo da

As ocorrências observadas no documentos 3 são as seguintes:



deDezembro de1772 emrepostadasCartas que **lhe** dirigi com data doprimeiro deOutubrode1771. E



ta que tambem**lhe** escrevi com data de20 de No=



de que trataõ as ditas Relaçoes, **lhe** voutaõ somen-

Por fim, no documento 4, destacam-se os clíticos em:



tomase o partido deseretir; porem sempre aAr- telharia da Praça, **lhe** matou tres Soldados, **elhe** ferio Seis ouSette.

Análise

As ocorrências destacadas no *corpus* corroboram as qualidades de independência sintática e de dependência fonológica do clítico analisado. Empregado como forma oblíqua objetiva indireta, correspondente às terceiras pessoas do discurso e aos pronomes de tratamento, o clítico *lhe* é sintaticamente independente. Ao mesmo tempo, a proximidade de um verbo e, por vezes, a ausência de fronteiras entre esse clítico e as palavras adjacentes confirmam a sua dependência fonética.

Nos três primeiros documentos, as ocorrências de *lhe* atuam como objeto indireto. Além disso, *lhe* atua como *dêitico* ou *díctico*, ao retomar a forma de tratamento referente ao destinatário da correspondência. Assim, não se observa no *corpus* analisado o fenômeno do *lheísmo*, em que os clíticos com função de objeto direto (*o* e *a*) seriam substituídos pelo *lhe*.

O documento 4 apresenta duas ocorrências em que *lhe* não seria objeto indireto, mas adjunto adnominal, uma vez que os verbos transitivos diretos “matar” e “ferir” transferem a esse clítico função similar à de pronome possessivo.

Quanto à colocação pronominal, segundo Cunha e Cintra (2001, p. 483), os pronomes pessoais átonos *me*, *te*, *se*, *o*, *lhe* expressam argumentos verbais, colocando-se antes ou depois de verbos no Português de Portugal, e predominantemente antes no Português Brasileiro. Esse autor afirma que, ao longo da história do Português, observou-se certa mobilidade de colocação dos clíticos, predominando inicialmente a ênclise, até o século XIV, começando então o domínio da próclise até o século XVI, seguido do retorno da preferência pela ênclise.

Em consonância com a afirmação acerca da preferência pela ênclise, as duas cartas régias, redigidas pelo mesmo escriba, apresentam ocorrências similares do clítico *lhe*, de acordo com as regras de colocação pronominal da norma culta atual: com emprego de próclise apenas posteriormente a palavras atrativas. Em contrapartida, os dois ofícios, redigidos por punhos diversos, apresentam ocorrências distintas do mesmo clítico, com colocação pronominal similar às variantes atuais do Português: contando com o emprego de próclise de modo generalizado, até mesmo após o uso de vírgulas.

Diversas pesquisas de caráter diacrônico mostram que, de acordo com Castilho (2010, p. 483), “os nossos clíticos nunca foram tão bem-comportados, tendo-se apurado uma oscilação entre a ênclise e a próclise ao longo dos séculos, assim representável: ênclise>próclise>ênclise”. Com isso, explica-se a preferência pela próclise nos ofícios, documentos com menor grau de formalidade que as cartas régias, corroborando a tendência de uso da próclise, apontada por pesquisas como a de Galves e Paixão de Sousa (2005, p. 93), em detrimento de afirmações mais conservadoras de algumas gramáticas da época.

Embora o escopo seja restrito, o estudo dos quatro documentos selecionados comprova que não se pode periodizar de forma absoluta aspectos gramaticais, uma vez que, mesmo dentro da tentativa de manutenção da norma culta, em contextos e usos formais como na documentação do governo, ocorrem variações significativas. Embora sejam do mesmo período e estejam encadernados como páginas do mesmo livro manuscrito, os documentos apresentam variações gramaticais quanto à função sintática e à colocação em relação ao verbo do pronome *lhe*. Tais variações podem, de acordo com os fragmentos selecionados, ocorrer devido a diversos fatores, tais como o grau de formalidade exigido em cada tipologia textual e a habilidade/grau de instrução do escriba responsável pelo registro.

Conclusão

Este artigo analisou ocorrências do clítico *lhe* no contexto de documentos manuscritos da segunda metade do século XVIII, formatados em duas tipologias textuais: carta régia e ofício.

Pode-se afirmar que o *lhe*, denominado clítico devido a sua dependência fonológica, pode ser definido como uma palavra sincategoremática, por não possuir sentido autônomo. Entretanto, as ocorrências no contexto são decisivas para a garantia da coesão textual, acarretando funções importantes, seja sintaticamente como objetos indiretos ou adjuntos adnominais, seja como termos referenciais no discurso enquanto dêiticos.

A verificação dos aspectos sintáticos e da colocação pronominal do clítico *lhe*, no contexto dos documentos manuscritos, indicou que não se podem determinar funções estanques, nem regras únicas de colocação pronominal a um dado momento histórico. Segundo Castilho (2010, p. 484), a oscilação verificada no emprego dos clíticos ao longo da história da língua desperta grande interesse teórico por ser, como a própria língua, um fenômeno complexo que permite profícuos estudos.

Somam-se à análise do clítico *lhe* as questões de âmbito filológico e paleográfico, apresentadas por meio do resgate de documentos manuscritos e suas transcrições que visam à melhora da compreensão da Língua Portuguesa escrita no século XVIII.

REFERÊNCIAS

- BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de Arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. p. 54-77.
- BISOL, L. O clítico e seu hospedeiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 141, 2005.
- CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G.; MEGALE, H. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Série Diachronica 1, Humanitas, 2001. 13 p.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 483-484.
- CASTRO, I. *Introdução à história do português*. Lisboa: Edições Colibri, 2008. 195 p.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 483 p.
- GALVES, C. M. C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Clitic-placement and the position of subjects in the History of European Portuguese. In: GEERTS, T.; GINNEKEN, I.; JACOBS, H. (Orgs.). *Romance Languages and Linguistic Theory: selected papers from Going Romance*. Amsterdã: John Benjamins, 2005. 93 p.
- MEGALE, H.; NETO, S. de A. T. (Orgs.) *Por minha letra e sinal (Documentos do Ouro do Século XVII)* São Paulo: Ateliê Editorial – FAPESP, 2006. 133 p.

MUNHOZ, R. F. *Correspondência oficial para o Morgado de Mateus transcrição semidiplomática do livro n° 170 do AESP de 1767 a 1775*. 2009. 555 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas e Vernáculas. Área de Concentração: Filologia Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, R. V. M. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do Português Arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

Práticas de leitura no ensino superior tecnológico: o sentido na cibercultura

(Reading practices in technological higher education:
the sense in cyberculture)

Adriane Belluci Belório de Castro¹

¹Faculdade de Tecnologia de Botucatu – FATEC-BT

abbcastro@ig.com.br

Abstract: Our proposal is to reflect on teaching and learning of reading in technological higher education considering, using a linguistic-discursive reference. This study is also based on the theoretical assumption that understands reading as a complex cognitive process which includes variables at the same time and also demands reflection and criticism – in different levels for its processing.

Keywords: Reading; cyberculture; technological higher education.

Resumo: Utilizando um referencial linguístico-discursivo e partindo do pressuposto teórico de que a leitura é um processo cognitivo complexo que compreende variáveis ao mesmo tempo em que exige reflexão e crítica – em diferentes etapas – para seu processamento, nossa proposta será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no ensino superior tecnológico em que se tem como cenário a sociedade da informação e do conhecimento.

Palavras-chave: Leitura; cibercultura; ensino superior tecnológico.

Introdução

A tecnologia é um dos principais agentes de transformação das sociedades na atualidade. Nada escapa à sua influência: política, economia, meio ambiente, saúde, educação, todos os setores sociais, ou sofrem adaptações, ou se renovam diante das inovações tecnológicas intensamente introduzidas na sociedade. O desenvolvimento das tecnologias de informação e, especialmente, a profusão das redes interativas de comunicação colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, em que as práticas, atitudes, modos de pensamento e valores se alteram freneticamente.

Nesse contexto histórico-social, a internet tem inaugurado novos modos de se gerir a informação, de se produzir conhecimento, de se estabelecer relações sócio-discursivas e, particularmente, de se estabelecer o contato leitor-texto, criando substanciais transformações também na prática específica da leitura. As novas possibilidades de publicação, organização, formatação, difusão e apropriação da informação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados.

Além disso, o mundo da comunicação digital instaura a superabundância de informações cuja oferta ultrapassa em muito a capacidade de assimilação por parte dos leitores, incitando, desse modo, uma nova relação destes com os textos. Sendo assim, não restam dúvidas de que a cibercultura traz grandes desafios para a educação formal e formalizada das novas gerações.

De acordo com Xavier (2010, p. 207), “talvez o aspecto pouco abordado pela linguística brasileira tem sido as possibilidades de mudanças nos processos de leitura por causa do uso intenso das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto *on-line*”.

Nesse sentido, nosso interesse aqui será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no atual contexto social do qual emerge um novo tipo de leitor, focalizando especificamente o âmbito do ensino superior tecnológico.

É sabido que o ensino superior tecnológico se caracteriza, entre outros aspectos, pelo fato de ser um curso de graduação de curta duração, em média três anos. Tal característica, que acompanha o ritmo de velocidade imposto à sociedade contemporânea, exige que o professor trabalhe com a leitura de modo rápido e, ainda assim, eficiente. Além do curto período, outro fator que dificulta a prática da leitura, de forma intensiva, no ambiente acadêmico-tecnológico, é o desempenho linguístico observado em ingressantes, os quais comumente apresentam dificuldades de compreensão e interpretação de gêneros tipicamente acadêmicos.

Diante do exposto, como pensar a leitura hoje no âmbito do ensino superior tecnológico? Por quais transformações passam as práticas de leitura de jovens que ingressam em cursos superiores tecnológicos? Como promover um preparo adequado para os futuros profissionais no que diz respeito à aquisição de informações e, principalmente, à produção e desenvolvimento de conhecimento e à prática do saber? Apenas o acesso à informação não garantirá a qualidade da leitura, principalmente em se tratando de ensino superior, pois, além da apreensão da informação, é necessário desenvolver o conhecimento e, conseqüentemente, produzir o saber.

Por isso, é importante a análise dos novos processos de leitura que se configuram na contemporaneidade, para que sejam desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem capazes de contribuir adequadamente para a formação acadêmico-profissional de alunos do ensino superior tecnológico.

Assim, partindo do pressuposto teórico de que a leitura é um processo cognitivo complexo que compreende variáveis, ao mesmo tempo em que exige reflexão e crítica – em diferentes etapas – para seu processamento, e utilizando referenciais linguístico-discursivos, nossa proposta será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no ensino superior tecnológico em que se tem como cenário a sociedade da informação e do conhecimento.

Cultura tecnológica: o sentido na cibercultura

A sociedade em que vivemos sofre os efeitos da revolução tecnológica com suas constantes mudanças. É inegável o fato de que a tecnologia produz mudanças na vida, no discurso e no modo de pensar das pessoas. Por isso, a necessidade de adaptação a essas mudanças provocadas pela tecnologia aparece em quase todos os aspectos da vida social.

Como definido por Lévy, ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Segundo esse autor, “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam

esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, esse ambiente interativo gera uma nova fonte cultural: a chamada cibercultura.

A cibercultura, como já enunciado anteriormente, traz grandes desafios para a educação formal das novas (e atuais) gerações. Neste contexto, emerge um novo perfil de leitor e, conseqüentemente, um novo tipo de aluno com o qual o professor irá interagir.

Segundo Lévy (apud FREITAS; COSTA, 2006, p. 15), vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber que havia se estabilizado com a generalização da impressão. Por isso, é necessário entender que “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade”. O destaque aqui é novamente para alterações significativas em processos e práticas comunicacionais.

No âmbito educacional, por exemplo, vivenciamos desafios radicalmente diferentes dos enfrentados no passado. Além disso, a sociedade do conhecimento e a cultura tecnológica, que se estabelecem fortemente com seus valores, requerem uma abordagem qualitativamente distinta para o ensino.

Fazer uso das tecnologias disponíveis com o intuito de abreviar ou acelerar (num mundo já extremamente acelerado) o processo de ensino-aprendizagem é viável sob qual ponto de vista? Quais os prós e contras dessa ação? Se há bancos de dados a nosso dispor a qualquer momento, que enfoque devemos dar ao ensino de língua materna? Especialmente ao ensino de leitura?

Mais do que nunca o trabalho com a linguagem deve ser repensado e analisado, a fim de encontrarmos caminhos para uma ação mais eficaz em salas de aula quando são abordados conteúdos como leitura e produção de textos, principalmente, quando temos como público-alvo os chamados “nativos digitais” (VERAS, 2011), ou seja, aqueles que nasceram depois do advento da internet, o que no Brasil corresponde a meados da década de 90. Atualmente, são esses jovens que estão ingressando no ensino superior, conforme veremos no item “A leitura no ensino superior tecnológico”.

A expressão “nativos digitais”, cunhada pelo pesquisador na área da educação Mark Presky, se aplica adequadamente ao jovem que recebeu intensamente estímulos da internet e dos *videogames* – o que, segundo especialistas, desenvolve o lado direito do cérebro (contrariamente, ao estímulo recebido pela tradicional prática de leitura, em que se tem desenvolvido o lado esquerdo do cérebro). Por isso, esse jovem apresenta plasticidade cerebral diferente de pessoas mais velhas não tão sujeitas à ação dos estímulos digitais (VERAS, 2011, p. 3).

Provavelmente por essa razão, esteja ocorrendo um conflito tão significativo entre gerações – neste caso, professores e alunos – como antes não visto. As características e comportamentos de cada um desses sujeitos têm se mostrado profundamente diferentes. De acordo com Muniz Sodré (apud VERAS, 2011), a interatividade e “digitalismo” vividos atualmente não são propriedades da máquina como alguns professores pensam. De fato, este é um momento polifônico, de vozes que precisam se juntar. Os professores ainda vivenciam, na educação, um modelo jesuítico em que a interação é mínima, enquanto os alunos já entraram num ritmo marcado pela participação e interatividade associadas às novas tecnologias. A geração digital é uma geração de resultados e não de processos

silenciosos e contundentes, de ação, do “já” e do “agora”, por isso talvez não tenha desenvolvido a paciência exigida para o processo de leitura tal qual o conhecemos.

Almeida (2003, p. 97) traz à tona a discussão sobre a habilidade e o desempenho em leitura dos leitores na atualidade. Para ele, a web é um espelho do mundo real, pois todos os tipos de atividades, da comercial à educacional, encontram-se presentes no mundo virtual. Como, então prender a atenção desse leitor, arisco, ansioso e sobrecarregado, para lhe ensinar algo?

A opinião desse pesquisador para a pergunta “como as pessoas leem na web?” é a seguinte: “a maioria simplesmente não lê. Seja pelo fato de ter um mundo de informação ao alcance do *mouse*, seja pela razão de que a tela do computador é extremamente desconfortável para alguns e pouco portátil [...]. O leitor-navegador é um leitor fugidio”.

Já para Marcuschi (2007, p. 147), a consagração do hipertexto pela internet vai perturbar nossa noção linear de texto, ou seja, com o hipertexto, a leitura pode-se dar em muitas ordens, pois há múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, há também maior liberdade de navegação pelas informações, de modo que o leitor parece estar imerso “num *continuum* de discursos espalhados por imensas redes digitais”.

Todas essas considerações, bem como nossa experiência há quinze anos em sala de aula com ingressantes do ensino superior, levam-nos a perceber a reconfiguração por que passa a prática de leitura realizada na sociedade atual, pois reconhecemos que o leitor da internet lê de modo diferente do qual estávamos acostumados tradicionalmente a fazer com o texto impresso. Trata-se de uma profunda mudança na prática de leitura.

Ao compararmos a sociedade pautada pela escrita (impressa) e a sociedade digital, informatizada, verificaremos que a internet suscita novas condições de produção do discurso, as quais repercutem em transformações sociais e linguísticas. Nessas novas condições de produção do discurso, destacam-se: uma relação diferenciada do leitor com o texto; mensagens intersemioticamente mais complexas; práticas complexas de letramento que vão muito além da simples alfabetização digital; especificidades da escrita e da leitura da linguagem virtual em relação à sua coerência e coesão, supondo-se o modo de estruturar um texto e nele navegar.

De acordo com Chartier (2002), o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura, pois propõe nova técnica de difusão da escrita; incita uma nova relação com os textos e impõe aos textos uma nova forma de inscrição. Nesse sentido, a revolução digital obriga o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, uma vez que não se utiliza da imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex.

A revolução digital é tão ampla e profunda que provoca sucessivas transformações: na modalidade técnica da produção do escrito, na percepção das entidades textuais, nas estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita (CHARTIER, 2002).

Essa metamorfose de grande complexidade gera na sociedade e, principalmente, nos leitores – os quais não dispõem de tempo para adaptação à mudança e para acomodação de inúmeras informações –, um desassossego, visto que estes deverão mudar seus hábitos e percepções.

Atualmente, na Psicanálise Lacaniana, tem-se utilizado o termo “homem desbussolado” para designar o habitante de uma nova era, globalizada e pós-moderna (FORBES, 2011).

É uma maneira de se referir àquele indivíduo que se sente “perdido” em meio a tantas informações.

Segundo Forbes (2011),

Na globalização, o saber consagrado, desde os iluministas, virou um genérico, do mesmo modo que fogões e geladeiras brancos são genéricos: uns não têm mais valor que outros. Um aperto de botão, um clique, um clique no rato, é tudo o que é necessário para acessar o saber. O homem ficou desbussolado, sem o norte da mão do pai que, por ter o saber, lhe assegurava o caminho a seguir (p. 3).

Por associação, podemos arriscar transpor o qualificativo “desbussolado” para descrever o atual estágio em que se encontra o leitor, principalmente, aquele que se encontra em fase de formação no ensino superior.

Paralelamente, Marcuschi (2007, p. 148) refere-se ao “stress cognitivo” para designar a sobrecarga exigida do leitor do hipertexto, visto que, neste caso, para que a leitura seja proveitosa, é necessário um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado.

Diante disso, o leitor iniciante no ensino superior, principalmente o nativo digital, enfrenta sérios problemas de adaptação, pois traz consigo um comportamento novo, típico da prática digital – rápida, efêmera, que não exige muita atenção em profundidade – e se depara com o ambiente acadêmico em que atenção, pesquisa, processamento cognitivo e analítico são o foco. Somando-se a isso, esse sujeito tem de interagir, na maioria das vezes, com professores que, embora busquem acompanhar o fluxo tecnológico e suas consequências, têm um perfil de “imigrante digital” (VERAS, 2011, p. 3).

Tal é o grande desafio para a educação formal das novas gerações: a adaptação à cultura tecnológica vivida por educandos e educadores e a consequente metodologia ensino-aprendizagem advinda desse processo interativo entre os novos sujeitos.

Além disso, no tocante à leitura, propriamente dita, há de se considerar que a nova forma de produzir e fazer circular textos virtuais cujas configurações singulares exigem ações de interatividade por parte do leitor motivado pelas múltiplas possibilidades de trajetos para realizar a leitura sugerida pelas janelas dos hipertextos.

O hipertexto pode ser visto como a passagem da linearidade da escrita para a sensibilização de espaços dinâmicos, já que é um conjunto de nós interligados por conexões, nas quais os pontos de entrada podem ser palavras, imagens, ícones e tramações de contatos multidirecionais (*links*), resultando, assim, num vasto conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes telemáticas.

Estaria aí a beleza da nova prática de leitura? Na busca itinerante e nômade de informações para a construção de um sentido, sempre com a surpresa inerente à trilha a ser percorrida?

Grosso modo, a leitura feita dessa maneira é tão ou mais estimulante que aquela já “pré-determinada” por um caminho “fechado” – textos impressos –, porém, o que dizer da leitura em ambiente escolar e acadêmico cujos pilares são requisitos para a formação e o desenvolvimento do saber?

Diante do exposto, compete aos educadores o cuidado e a reflexão para que, uma vez necessário o acompanhamento desse fluxo tecnológico, sejam feitas inovações com vistas à renovação do ensino, porém sem desprezar o que foi conquistado de benéfico até o momento.

Essa não é uma tarefa simples e rápida – como o discurso tecnológico propõe –, ao contrário, exige tempo para análise com ponderação e maturidade na definição de objetivos e metodologias a serem implementadas.

Leitura: do processo às práticas

Não podemos pensar os textos fora dos suportes materiais nos quais eles são produzidos e apresentados ao seu leitor. É indiscutível o fato de que o sentido de um texto está atrelado ao suporte que o acompanha, ou melhor, que o projeta, uma vez que o suporte pressupõe posições e papéis sociais ocupados pelos enunciadores e, conseqüentemente, a relação estabelecida entre eles. Com o cotexto e o contexto interligados, o sentido construído e projetado pelo texto será reflexo dessa ligação.

Além disso, a leitura é um processo que se realiza na interação leitor-texto. O papel do leitor é fundamental na construção de sentido de um texto, pois cabe ao leitor (re)organizar, de modo coerente, as pistas deixadas pelo autor a ponto de estabelecer o sentido.

Tradicionalmente, as diversas teorias que se ocupam da construção do sentido pelo processo de leitura pressupõem, basicamente, três níveis de abordagem do texto para a concretização desse processo. Didaticamente, costumamos trabalhar a leitura demarcando esses níveis – comparados aqui a degraus –, para possibilitar melhor consciência do processo de leitura para o indivíduo que lê. A seguir, descrevemos a abrangência de cada nível.

O primeiro nível de leitura pode ser chamado de compreensão e se refere ao entendimento básico do texto com foco denotativo, quando as palavras ainda estão sendo descobertas, momento em que elas estão em “estado de dicionário”. Nesse estágio, deve haver a busca de reconhecimento do assunto abordado por meio de identificação de uma palavra-chave que condense todas as partes de um texto, bem como a seleção das ideias principais destacadas na arquitetura textual pelo autor da obra. Podemos dizer que este estágio trata de um “saber comum”, um percurso que pode facilmente ser feito por diferentes leitores em busca de um sentido “primeiro” para o texto.

O segundo nível de leitura tem como base e sustentação o anterior, de modo que seja possível ao leitor iniciar uma série de questionamentos, uma verdadeira investigação dos pressupostos e elementos de ancoragem discursiva do texto em questão. Neste caso, são feitas associações de ideias por meio de inúmeras perguntas propostas tais como: quem o escreveu? A quem? Como foi escrito? Quando? Onde? Por quê? Com que finalidade? O que faz lembrar? Tais perguntas levam o leitor a fazer correlações enunciativas manifestadas no texto, possibilitando a ampliação e o aprofundamento no processo interpretativo.

A palavra, antes em estado de dicionário, passa agora a se revestir com o cenário que o discurso constrói e infunde ao texto, deixando de fazer parte do saber comum para encontrar refúgio no bojo do texto por meio do olhar interpretativo do leitor. Este degrau é considerado por nós como o da interpretação: encontro íntimo entre enunciador-texto-leitor,

pois as palavras, neste caso, não foram apenas ditas por um autor ou estão apenas no texto, mas elas vêm do leitor (coenunciador), circulando e produzindo efeitos de sentido únicos, projetados de modo peculiar durante o processo de leitura.

Finalmente, chegamos ao terceiro nível de leitura: o da crítica. Ao atingir este ponto, o leitor tem autonomia para, a partir da análise do que lhe foi proposto com o texto, tecer sua apreciação, seu parecer. O olhar do leitor agora atinge o âmbito da conotação subjacente às palavras, a subjetividade inerente a todo processo de leitura, mas que agora pode se expor com mais vigor e consistência. Neste degrau, a significação, viabilizada tanto pela base oferecida pelo autor/texto (compreensão), como pela associação de ideias lançadas pelo leitor (interpretação), delineia-se num esboço singular de leitura e passa a ter nova expressão (crítica).

Por isso, atividades em que sejam acionadas essas estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralinguísticas) representam a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação – o que deve ser prioridade para a prática pedagógica. A partir disso, também, mais fácil será a apreciação crítica e a expressão de ideias e posicionamentos assumidos pelo leitor diante de um tema ou texto.

Isso será possível se fizermos um trabalho, embora conscientes das dificuldades inerentes ao processo, certos da capacidade de transformação nele contida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de nós, professores, assumirmos tal responsabilidade nas aulas de Comunicação ou Língua Portuguesa.

Sendo um processo complexo que exige capacidade de concentração, a leitura é uma atividade estruturante do pensamento-linguagem, do conhecimento e da cultura, cujo trabalho interpretativo depende de dois fatores inter-relacionados: domínio da interpretação que dá sentido ao que é dito e domínio das condições contextuais e sociais em que o enunciado é produzido.

No caso de textos cujo suporte seja a internet, o trabalho didático com a leitura nos parece que deva ser ainda maior, pois o hipertexto é produzido coletivamente num contexto ciberespacial em que se tem a multiplicidade de sujeitos enunciativos e enunciatários, num fluxo dialógico intensamente veloz, fragmentado e multifacetado, o que promove, à exaustão, direções e sentidos.

Além disso, como afirma Assmann (2000, p. 8), do ponto de vista diretamente cognitivo, o hipertexto é um desafio epistemológico, ou seja, o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios.

Nesse cenário, a leitura se torna um processo mais complexo ainda e, mais do que antes, nas “mãos” do leitor, o qual tem livre-arbítrio para construir seu “percurso gerativo de sentido”, ou seja, na medida em que ele pode escolher seu próprio itinerário de navegação, fazendo conexões – não disponíveis no meio impresso – capazes de gerar a instabilidade no contexto.

Práticas de leitura: tipos de leitor

Que novo tipo de leitor está surgindo na sociedade tecnológica?

Chartier acredita que “o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta” (apud SANTAELLA, 2004, p. 21). Isso significa que a materialidade do suporte oferecido pelo texto irá influenciar na construção de sentido desse texto, ou seja, o suporte está intimamente associado a uma legibilidade do texto. Assim, em diferentes momentos históricos, com o surgimento de tecnologias revolucionárias, tais como a imprensa; os meios de comunicação de um modo geral e a internet, surgem leitores de diferentes perfis.

De acordo com Santaella (2004), ao longo da história da leitura, em razão das mudanças tecnológicas ocorridas, podemos perceber o aparecimento sucessivo de três tipos de leitor. Um tipo de leitor, porém, não exclui o outro, há entre eles um princípio de convivência e reciprocidade.

Para a autora, o leitor contemplativo é aquele que desponta na idade pré-industrial, é um leitor meditativo do livro impresso e da imagem expositiva fixa. Esse tipo de leitor é silencioso, seus gestos concentram-se nos olhos, tem tempo para considerar e reconsiderar palavras e sentidos, para concentrar o pensamento, para meditar individualmente. Nesse caso, há uma relação íntima leitor-texto que envolve não apenas a visão e a percepção, mas também inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática, por isso é exigido desse leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta. O processo de leitura se faz de tal modo que passa a ser cumulativo e avança em progressão geométrica, visto que cada leitura nova se baseia no que o leitor leu antes (SANTAELLA, 2004, p. 20-24).

Um segundo tipo de leitor é descrito por essa autora como sendo considerado o movente, o fragmentado. Aqui a leitura se faz com o mundo em movimento, dinâmico, híbrido, de misturas significativas. O leitor, a partir desse momento, lê fatias da realidade extraídas dos vários meios com os quais ele está em contato – jornal; tv; cinema; fotografia. Há maior preocupação com a vivência do que com a memória, além disso, há a adaptação ao novo, ao diferente imposto pelo mercado.

Nessa nova realidade, a transitoriedade, o excessivo, a instabilidade, a velocidade, o superficialismo, a efemeridade e a hiperestesia marcam o psiquismo humano e tornam as coisas ao seu redor fragmentadas. A visão, antes, global e concentrada passa a ser específica e fragmentária, em atividade instável para acompanhar o imperativo das mudanças instaladas nas mentes e corações por meio da publicidade – agente motivacional da nova ordem social: o excesso de imagens dilata a visão humana, ao mesmo tempo em que restringe a reflexão do leitor. Trata-se de um leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, porém ágil (SANTAELLA, 2004, p. 26-31).

E, finalmente, há um terceiro tipo de leitor, a quem a autora se refere como o imersivo, o navegador ou o virtual. Conforme descreve Santaella (2004, p. 21), tal leitor, agora, “começa a emergir dos novos espaços incorpóreos da virtualidade e instaura um modo inteiramente novo de ler”. A novidade é fruto dos recursos tecnológicos envolvidos na apresentação dos textos, pois possibilita liberdade de busca de direções e rotas de sentido, liberdade e autonomia de escolha entre nexos, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis (desde que não se perca a rota www...). Devido à peculiaridade

inerente a essa prática de leitura, essa autora subdivide o leitor imersivo em três níveis de inferências lógicas, designando-os, desse modo, como navegador errante, navegador detetive e o navegador previdente. A cada tipo de navegador corresponde um processo inferencial ou um tipo de raciocínio predominantemente.

Apesar de não aprofundarmos a discussão sobre as características deste último tipo de leitor, nosso interesse é ressaltar a maneira diferenciada como ele realiza a leitura, tomando-se como base os diferentes processos inferenciais ou de raciocínio desenvolvidos e, a partir disso, pensar em como desenvolver métodos para a prática da leitura no ensino superior tecnológico.

A leitura no ensino superior tecnológico

A expansão do ensino superior, principalmente em sua modalidade tecnológica, é expressiva em nosso país. Tal expansão acontece em razão de vários fatores dentre os quais: o atual momento de crescimento vivido por nossa nação.

O aquecimento da economia, a abertura de ofertas de emprego, que exigem maior qualificação, e o aumento do número de egressos do ensino médio trazem como tendência natural o surgimento não só de novas vagas, mas também de novos cursos superiores em diferentes áreas, a fim de atender às exigências em vários âmbitos sociais.

Entretanto, nesse contexto favorável ao desenvolvimento da educação em nível de graduação, as instituições de ensino superior têm se deparado com um problema frequente: o despreparo do aluno ingressante em relação a competências que, supostamente, se espera que ele já tenha desenvolvido em sua formação básica.

Segundo o jornal *O Estado de São Paulo*, dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2009, mostram que os alunos do ensino médio estão estagnados no desconhecimento, sem conseguir, por exemplo, identificar a ideia principal de um texto ou associar que metade é 50%. Eles receberam nota 3,6, numa escala de 0 a 10 – apenas 0,1 superior à obtida em 2007 (MOURA, 2001).

Também temos acompanhado algumas dificuldades que significativo número de alunos, advindos do ensino médio, vivencia ao ingressar no ensino superior. Quando aparecem, tais dificuldades não se restringem a uma só área do conhecimento, ou a uma só disciplina. Infelizmente, o que observamos geralmente se estende a diversas áreas e à maioria das disciplinas. Esta é uma realidade constatada em diferentes instituições – privadas e públicas – de diferentes cidades do estado de São Paulo.

Já faz parte do senso comum entre professores a seguinte afirmação: “nossos alunos leem mal”. Ou o que é pior: “nossos alunos não sabem ler”. Essas afirmações nos incomodam e nos incitam à busca de possíveis estratégias que resolvam ou, ao menos, minimizem tais dificuldades relativas à compreensão e à interpretação de textos, principalmente, os destinados ao leitor acadêmico.

Diante disso, lançamos, novamente, a questão motivadora do presente trabalho: como praticar a leitura com ingressantes de cursos superiores tecnológicos, levando-se em conta a dinâmica dos processos de comunicação instaurados pelos meios tecnológicos atuais, aos quais não podemos fugir?

Este item do trabalho apresenta dados iniciais de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento junto a uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo, a partir do primeiro semestre de 2011, com 240 alunos ingressantes do ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica de Comunicação e Expressão (e outras correlatas) dos cinco diferentes cursos oferecidos por esta instituição.

Iniciamos o processo de pesquisa a partir da aplicação de um questionário com 15 questões de múltipla escolha (Anexo) para o levantamento de dados socioeconômicos e de formação escolar para posterior diagnóstico do perfil do ingressante no ensino superior tecnológico – especificamente nesta unidade de ensino.

A partir da análise estatística das respostas dadas às questões propostas no questionário de múltipla escolha (que nos ajudou a identificar o perfil desses estudantes), organizamos tabelas para melhor visualização dos resultados. A seguir, destacamos cinco aspectos importantes para este artigo.

Na Tabela 1, podemos verificar a predominância de ingressantes do sexo masculino nesta instituição de ensino superior tecnológico. Temos praticamente o dobro de homens em relação às mulheres.

Tabela 1. Distribuição de alunos em relação ao gênero

Gênero	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Masculino	131	67%
Feminino	66	33%
Total geral	197	100%

Quanto à faixa etária, conforme a Tabela 2, observamos que quase metade dos ingressantes tem até 20 anos de idade, o que confirma o perfil de nativo digital.

Tabela 2. Distribuição de alunos em relação à faixa etária

Faixa etária	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Até 20 anos	88	45%
Entre 21 e 30 anos	73	37%
Entre 31 e 40 anos	25	13%
Entre 41 e 50 anos	8	4%
Acima de 50 anos	3	1%
Total geral	197	100%

Em relação à formação básica dos calouros, percebemos que a maior parte é egressa do ensino público, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição de alunos segundo o tipo de Educação Básica

Educação Básica	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Totalmente em escola pública	139	70%
Em escola pública e particular	37	19%
Totalmente em escola particular	21	11%
Total geral	197	100%

Segundo a Tabela 4, reconhecemos que 84% dos ingressantes utilizam com frequência a internet, sendo que apenas 3% afirmaram nunca, ou raramente, utilizá-la.

Tabela 4. Distribuição dos alunos segundo a utilização da internet

Utilização da internet	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Sempre	132	67%
Quase sempre	35	17%
Às vezes	26	13%
Raramente	3	2%
Nunca	1	1%
Total geral	197	100%

Quanto à frequência de leitura realizada pelos alunos, verificamos pela Tabela 5 que metade deles afirmou ler sempre ou quase sempre.

Tabela 5. Distribuição dos alunos em razão da frequência de leitura

Frequência de Leitura	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Sempre	53	27%
Quase sempre	46	23%
Às vezes	70	36%
Quase nunca	27	13%
Nunca	1	1%
Total Geral	197	100%

Optamos por fazer a demonstração de apenas algumas das questões inseridas no questionário aplicado, uma vez que estas apresentam maior relação com o tema discutido neste artigo.

Com esses dados, podemos constatar que a maior parte dos ingressantes é do sexo masculino, está na faixa dos 20 anos, é egressa do ensino básico público, utiliza a internet com frequência. Entretanto, em relação à frequência de leitura, metade afirmou ler com frequência, enquanto a outra metade considerou ler às vezes ou quase nunca, índice significativo à discussão feita neste artigo.

Ao término dessa etapa de levantamento de dados, os alunos foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa, especificamente em atividades para estimular o desenvolvimento da competência em leitura por meio de encontros presenciais sob orientação da pesquisadora responsável pelo projeto.

Até o presente momento, poucas foram as atividades desenvolvidas nestes encontros, a saber: avaliação diagnóstica em leitura, apresentação e aplicação de estratégias específicas de leitura, discussão e exercícios de leitura (compreensão e interpretação) com diferentes gêneros textuais.

Até o momento da comunicação deste artigo, durante a realização do 59º Seminário do GEL, havíamos iniciado o desenvolvimento de algumas atividades, por isso os resultados deste trabalho se atêm a uma breve exposição do que foi realizado até esse momento, bem como a apreciação de constatações obtidas nos encontros, até então, realizados com os alunos.

Como primeira atividade (diagnóstica) desenvolvida com o grupo de alunos-participantes, decidimos apresentar uma proposta de leitura (sem interferência da pesquisadora) de três textos de diferentes gêneros que, de certo modo, abordassem o mesmo tema: uma notícia cujo título é “Síndrome da visão do computador – cansaço” (disponível em <<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/sindrome-da-visao-do-computador-cansaco/11829/>>); uma crônica de Otto Lara Resende, “Vista cansada” (texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, edição de 23 de fevereiro de 1992), e uma charge intitulada “O sentido da vida” (disponível em <<http://blogfilosofiaevinda.com/index.php/2010/04/11/o-sentido-da-vida/>>).

Esses textos de diferentes gêneros abordam o mesmo tema, tendo, no entanto, cada qual a sua especificidade em função de aspectos discursivos. Por isso, foi solicitado que o aluno identificasse o tema de cada texto, bem como a ideia central de cada um, fazendo o registro escrito dessas atividades. Para cada texto, determinou-se o tempo máximo de 15 minutos. Além disso, ao final dessa etapa, foi apresentada a seguinte questão: “É possível estabelecer uma relação entre os três textos? Justifique sua resposta”.

Verificamos que a identificação do tema de cada texto pelos participantes foi feita com mais facilidade quando os gêneros eram a notícia e a charge, em contrapartida, houve certa dificuldade em se reconhecer o tema construído no gênero crônica.

Para destacar a ideia central de cada texto, observamos que houve dificuldade ainda maior, pois, nesta tarefa, poucos conseguiram registrar, por escrito e de forma concisa, objetiva e adequada, o ponto central de cada texto, ao contrário, o que houve foram comentários sobre os temas abordados, ou ainda, cópia de trechos periféricos no caso dos textos verbais (notícia e crônica).

Quanto à pergunta sobre a relação entre os três textos, grande parte dos alunos não conseguiu reconhecer relação alguma.

Alguns encontros foram realizados até o presente momento. Outros ainda se realizarão, porém a partir dos primeiros encontros, podemos fazer algumas constatações (ainda em processo de confirmação), como por exemplo, o aluno-participante demonstrou: mais facilidade na leitura de textos não-verbais ou sincréticos (ex. cartuns, charges); dificuldade para identificar ideia central de um texto verbal (principalmente, quando lhe era apresentado um texto acadêmico com linguagem formal ou mesmo textos com linguagem fácil, mas essencialmente figurativa); e desenvoltura para expor oralmente e debater os temas abordados nos textos, em contrapartida, certa restrição para fazê-lo por escrito.

A pesquisa continua em andamento e, pretendemos avançar a ponto de descrever minuciosamente o perfil deste aluno para podermos apresentar uma proposta de metodologia de ensino-aprendizagem de leitura para esse público especificamente.

Considerações finais

Diante desse novo cenário histórico-social, consideramos que a prática da leitura no ciberespaço apresenta características peculiares, tais como: o sentido se constrói e se reconstrói inúmeras vezes em função do percurso escolhido pelo leitor; a coerência se constrói pelo ato de decisão do leitor o qual escolhe a direção a seguir; no hipertexto, o

sentido é deslocado, passageiro, fugaz, pois rompe com a noção linear e convencional, permitindo múltiplas ordens em diferentes graus de profundidade.

Podemos, com isso, arriscar também considerar que, no ciberespaço, o sentido estará “fora do texto”, uma vez que os limites que tradicionalmente delimitavam o texto (espaço em branco no início e no fim de uma folha; capa e contracapa do livro) já não existem mais. Não há mais a estabilidade proporcionada pelo começo, meio ou fim que o texto impresso projetava sobre o leitor, pois o que vemos hoje são hipertextos flexíveis na construção do sentido e voláteis na direção oferecida para a leitura.

À medida que a sociedade do conhecimento se desenvolve, requerendo mais competência científica e técnica, o ensino superior também se expande, e, dentro dele, a modalidade tecnológica.

Nesse ambiente acadêmico, a leitura deve aparecer como conteúdo da disciplina de Comunicação e de disciplinas equivalentes, entretanto, o modo como devemos abordar esse conteúdo nas aulas deve ser ainda mais estudado, tendo em vista a inovação tecnológica que altera as formas de comunicação e do próprio processo e prática da leitura.

Imersos na aceleração provocada pelo mundo digital e virtual, os jovens parecem preferir receber rapidamente informações de múltiplas fontes; gostar de trabalhar com imagens, som e vídeo, ao invés de texto escrito; sentir-se mais confortáveis na interação simultânea com muitos e estão conectados à tecnologia como uma extensão de seu próprio cérebro.

Essa nova realidade está desenvolvendo um novo perfil de leitor, diferente do que víamos há poucos anos e esse leitor começa a ingressar no ensino superior cujo ritmo de leitura é bastante intenso e profundo. Portanto, nossa busca é por uma metodologia de ensino-aprendizagem que permita o preparo adequado de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Q. O leitor navegador (II). In: SILVA, E. T. da (Coord.) et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-106.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

FORBES, J. *A psicanálise do homem desbussolado*. 2011. Disponível em: <http://www.psicanaliselacianiana.com/estudos/psicanalise_homem_desbussolado.html> Acesso em: 20 set. 2011.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOURA, R. M. Novo ensino médio visa ao mercado de trabalho. 2001. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110505/not_imp715116,0.php. Acesso em: 10 ago. 2011.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

VERAS, M. (Org.). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. São Paulo: Atlas, 2011.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ANEXO

AVALIAÇÃO DO PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE

Este questionário traz questões de múltipla escolha. Para cada pergunta, escolha apenas uma resposta.

Questão 1 – Sexo

masculino feminino

Questão 2 – Idade

até 20 anos entre 21 e 30 anos entre 31 e 40 anos entre 41 e 50 anos acima de 50 anos

Questão 3 – Residência/moradia

com familiares sozinho/a em pensão/pensionato em república outro

Questão 4 – Renda familiar

até 1 salário mínimo de 1 a 3 salários mínimos de 3 a 5 salários mínimos acima de 5 salários mínimos

Questão 5 – Sua Educação Básica (Fundamental e Médio) foi realizada

totalmente em escola pública totalmente em escola particular em escola pública e particular

Questão 6 – Frequência semanal com que realiza atividade de lazer

diariamente até três vezes por semana até uma vez por semana nenhuma vez

Questão 7 – A escolha de seu curso se deu em função de:

vocação mercado de trabalho indicação/sugestão de outros exigência de empresa onde trabalha outro motivo

Questão 8 – Quantas horas por dia de estudo você realiza fora da escola?

mais de quatro entre duas e quatro entre uma e duas nenhuma

Questão 9 – Faz algum curso de idioma?

sim não

Questão 10 – Frequência de práticas esportivas

diariamente semanalmente mensalmente raramente nunca

Questão 11 – Exerce algum tipo de trabalho?

sim não

Em caso afirmativo, quantas horas diárias de trabalho?

mais de 8 entre 6 e 8 até 6 até 4

Questão 12 – Você utiliza a internet com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 13 – Você lê com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 14 – Você produz textos com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 15 – De que área você mais gosta?

humanas exatas biológicas

Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão

(Teaching/Learning languages in teletandem:
spaces for autonomy and reflection)

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

¹ Departamento de Letras Modernas – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

dany7garcia@gmail.com

Abstract: This paper focuses on teletandem telecollaborative practice aiming at maximizing the teaching and learning foreign languages and investigating the spaces created for autonomy and reflection. Teletandem is a new context for learning languages in which students are paired up and help each other to learn the language. A qualitative ethnographic study was conducted from partnerships of Brazilian and American students. Based on e-mails, informal conversations, written reports and field notes taken at the Teletandem Laboratory, the results have shown that autonomy is gradually experienced by the partners as they take responsibility for their learning. Teletandem has also proved to be a context which fosters reflective actions.

Keywords: foreign languages; telecollaboration; autonomy, reflection.

Resumo: Este artigo aborda a prática telecolaborativa em teletandem visando a maximizar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e investigar os espaços para o exercício da autonomia e reflexão. O teletandem é um novo contexto para a aprendizagem de línguas no qual parcerias são formadas por alunos que se ajudam a aprender a língua. Um estudo qualitativo de cunho etnográfico foi conduzido e enfocou parcerias entre alunos brasileiros e americanos. A partir de e-mails, conversas informais, relatórios escritos e notas de campo coletadas no Laboratório de Teletandem, os resultados apontaram que a autonomia é gradativamente vivenciada pelos parceiros ao assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem. Verificou-se, também, que o teletandem é um contexto que fomenta atitudes reflexivas.

Palavras-chave: línguas estrangeiras; telecolaboração; autonomia, reflexão.

Introdução

Os computadores e a internet nos permitem acesso às línguas, culturas e povos de forma ágil e barata e demandam mudanças e domínio de ferramentas ainda que esbarremos em questões como exclusão digital, barreiras geográficas e diferenças de horários.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) implicam novas dimensões de tempo e espaço e constituem um cenário profícuo para distintas formas de interação e práticas telecolaborativas com vistas à (co) construção significativa do conhecimento.

Thorne (2008) sugere que, ao longo da variada história da organização social da humanidade, as TICs exercem efeitos complexos nos processos que medeiam. Dessa forma, são para esses processos que a atenção se volta, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, com o intuito de maximizar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e investigar os espaços criados para vivência e construção da autonomia e fomento

à reflexão, as interações em teletandem são incentivadas. O teletandem, proposto pelo Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), é um rico contexto para o ensino, aprendizagem e formação de professores no qual parcerias são estabelecidas entre falantes nativos ou proficientes a fim de trabalharem juntos como tutor de sua própria língua e aprendiz da língua do parceiro via aplicativos de mensagens instantâneas (*Windows Live Messenger, Skype e ooVoo*), com os recursos de áudio, vídeo, fala e escrita.

A telecolaboração tem se mostrado muito importante pois, além de enriquecer o trabalho em sala de aula, permite que aprendizes desenvolvam posturas autônomas e sejam ativamente participantes e responsáveis pela construção de conhecimento. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ultrapassa questões meramente linguísticas e adquire proporções maiores que perpassam pelo desenvolvimento de competências e relações nem sempre passíveis de serem exploradas em sala de aula.

Este trabalho irá investigar os espaços para o exercício da autonomia e da reflexão a partir das práticas telecolaborativas no contexto teletandem. Inicialmente, abordamos a definição da aprendizagem em tandem, em teletandem e da telecolaboração. Em seguida, discorreremos sobre autonomia e reflexão pois consideramos que tais conceitos trazem luz ao estudo proposto. Posteriormente, descrevemos o cenário do estudo, os dados coletados e a análise desenvolvida e, finalmente, tecemos considerações finais.

Tandem

Com início na Europa, a partir dos anos 60, as práticas em tandem (BRAMMERTS, 1995, 2003; DELLILE; CHICHORRO FERREIRA, 2002; CZIKO, 2004) são desenvolvidas por alunos de diferentes línguas e culturas para juntos promoverem a troca linguística. Little et al. (1999) afirmam que “a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem é uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro” (p. 1).

São parcerias permeadas por propósitos didáticos, diferindo-se de bate-papos ou aulas particulares de línguas estrangeiras. De acordo com Vassallo e Telles (2009), “No contexto em tandem, os participantes se alternam entre os papéis do aluno que estuda a língua alvo e do *expert* linguístico da língua em que é proficiente” (p. 24).

A reciprocidade, o bilinguismo e a autonomia constituem os três princípios para a aprendizagem em tandem (LITTLE; USHIODA, 1998; SCHWIENHORST, 1998) e implicam diretamente o sucesso ou não de uma parceria.

Pelo princípio da reciprocidade,¹ cada aprendiz deve se beneficiar igualmente da parceria, recebendo e oferecendo ajuda. Resume-se em uma interdependência entre os parceiros, com igual dedicação à sua língua e à do outro. Para Brammerts (2003), a parceria só será de sucesso se ambos se beneficiarem dela (de preferência, na mesma proporção) e que, em tandem, os parceiros apoiem um ao outro na aprendizagem. Segundo o autor, “Os dois se corrigem, sugerem formulações alternativas, ajudam com o entendimento de textos, traduzem, explicam significados etc...” (BRAMMERTS, 2003, p. 32).²

1 Piaget (1973) utiliza o termo “benefício recíproco”.

2 No original: “Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc. ...”

Salomão et al. (2009) identificam na colaboração a chave para a manutenção da reciprocidade. Segundo as autoras: “Trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca (SALOMÃO et al., 2009, p. 85).

O bilinguismo é o princípio que diz respeito ao uso separado das línguas nas sessões em tandem. Trata-se da equidade linguística entre os parceiros. Cada língua deve ocupar o mesmo espaço de tempo na sessão e não deve haver mistura das línguas (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009).

O terceiro princípio da aprendizagem em tandem é a autonomia. Para Brammerts (2003), a autonomia atribui aos aprendizes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O autor reconhece que a autonomia:

[...] confere-lhes a obrigação e a oportunidade de estabelecer suas próprias metas para seu trabalho em tandem, e a pensar a respeito de como essas metas podem ser alcançadas em colaboração com os parceiros de tandem que são falantes nativos da língua estrangeira do parceiro e aprendizes da língua materna do parceiro. (BRAMMERTS, 2003, p. 33)³

As práticas em tandem podem ser desenvolvidas de várias formas: face a face, por *e-mail*, por telefone ou *chats*. (BRAMMERTS, 2003; LITTLE et al., 1999; SCHWIENHORST, 1998; DELILLE; CHICHORRO FERREIRA, 2002; LEWIS; WALKER, 2003; SOUZA, 2003).

Para Vassallo e Telles (2006, 2009), a flexibilidade é uma das vantagens mais importantes. Os aprendizes tomam decisões conjuntas com o parceiro em relação aos dias dos encontros, duração das sessões, troca de línguas, procedimentos de correção, *feedback*, além de poderem escolher e delimitar seus objetivos e foco nas interações. Identificamos, nessas ações, aberturas para o exercício da autonomia e da reflexão.

A partir do cenário descrito, o teletandem surge como proposta de Telles (2006) como um novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem a distância, como exploramos a seguir.

Telecolaboração e Teletandem

As inovações começam a agregar o cenário educacional deste século a partir das TICs. Ambientes interativos emergem, possibilitando complementação da instrução, antes só realizada em sala de aula.

Nesse contexto, destacamos a telecolaboração que diz respeito ao uso de redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (BELZ, 2002, 2003a, 2003b), conforme a definição de Belz:

Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas de comunicação propiciadas pela Internet como e-mail, bate-papo, listas de discussão, e MOOs (assim como outras formas de comunicação eletronicamente mediada), como suporte para a interação social, diálogo, debate e troca

³ No original: “[...] confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner’s foreign language, yet learners of their partner’s mother tongue.”

intercultural. [...] A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas. (2003a, p.2)

Segundo Ware e O'Dowd (2008), as ferramentas de comunicação *online* têm sido alvo de discussão pela comunidade de ensino de línguas estrangeiras. A telecolaboração revela um caráter muito promissor, pois enriquece as atividades da sala de aula, envolvendo objetivos linguísticos e interculturais, permitindo que aprendizes desenvolvam posturas autônomas e reflexivas, tornando-se participantes e responsáveis pelo conhecimento.

Com o intuito de preencher lacunas no que concerne ao acesso a falantes nativos ou proficientes, às suas línguas e culturas, o 'teletandem' surge como proposta de Telles (2006) como um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio dos recursos de áudio e vídeo de aplicativos como *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo* (TELLES, 2006; TELLES; VASSALLO, 2006, 2009; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009).

Como modalidade pioneira de comunicação mediada pelo computador (CMC), o teletandem promove parcerias entre alunos brasileiros e estrangeiros para interagir no meio virtual. Ao abranger questões como aprendizagem, línguas estrangeiras, cultura, autonomia, reciprocidade, reflexão, proporciona situações de interação nas quais conhecimento, informação, cultura são compartilhados e construídos, telecolaborativamente, entre pares geograficamente distantes e linguisticamente diferentes.

Segundo Consolo (2006), o Projeto Teletandem Brasil permite uma experiência que ultrapassa o aprender línguas:

[...] proporciona contato e conhecimento entre pessoas situadas nos diversos países nos quais falantes de ao menos duas línguas diferentes interagem à distância, por meio dos recursos da tecnologia e do uso dessas línguas para experiências de comunicação autêntica. E nessa comunicação eletrônica aprendem-se não somente línguas, mas também sobre esses países e sobre esses interagentes. (p. 3)

Vassallo e Telles (2006) e Telles e Vassallo (2009) esclarecem que uma sessão de teletandem é constituída de dois turnos, nos quais há a alternância de línguas, cada uma em um turno e com a duração média de uma hora cada. Assim, os pares podem optar por praticarem as duas línguas no mesmo dia, com um pequeno intervalo para descanso, ou praticarem as línguas em dias separados.

Ainda recentes no Brasil, as pesquisas⁴ sobre o teletandem abordam aspectos relacionados à formação de professores, autonomia, interação, ensino/aprendizagem de línguas, competência intercultural, crenças.

A autonomia

Segundo Paiva (2006), a escassez de contextos para o exercício da autonomia dificulta a definição do conceito. Após uma revisão na literatura (DICKINSON, 1987; HOLEC, 1981; LITTLEWOOD, 1996) sob vários paradigmas, a autora (PAIVA, 2006) propõe que, em contextos ideais de aprendizagem de LE, a autonomia:

4 Para acesso às pesquisas sobre teletandem no Brasil, acesse: <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

[...] deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestados os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos [...] (p. 116)

Com vistas às contribuições das tecnologias para o exercício da autonomia e maximização das oportunidades de aprendizagem, a autora visualiza e propõe um cenário no qual a tecnologia ofereça artefatos envolvendo professores e alunos e um sistema político, econômico e social que viabilize boas oportunidades de aprendizagem e boas condições de ensino (PAIVA, 2006).

Assim, reconhecemos que há fatores que restringem a autonomia no contexto educacional e, segundo Telles (2006), os aprendizes de línguas estrangeiras não foram instigados para práticas autônomas e nem para assumirem espaços de autonomia. Muitos, acostumados à instrução frontal, enfrentam desafios rumo ao desenvolvimento de posturas autônomas. Assim, ao se engajarem em tais práticas, muitas vezes, encontram dificuldades para se adaptar. Todavia é de suma importância considerar que o contexto pode influenciar, encorajando ou impedindo a autonomia (PAIVA, 2006). No caso do contexto virtual, a autora ainda afirma que o uso da tecnologia pode promovê-la, maximizando as oportunidades de aprendizagem.

Notamos, assim, que há um campo de estudos profícuo que envolve as TICs e o conceito de autonomia cuja complexidade é abordada na literatura.

O estudo de Luz (2009) nos interessa pois enfoca diferentes concepções de autonomia e expressa sua compreensão acerca de atitudes autônomas no teletandem:

Entendemos que para ser autônomo, dentro do escopo teletandem, o aprendiz deve ser capaz de definir seus objetivos, o horário e duração das sessões, como quer ser avaliado, quais assuntos discutir, além de gerenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro. (p. 53)

Os processos de acordos e negociação no teletandem foram estudados por Garcia (2010) e, claramente, ilustram o desenvolvimento da autonomia por parte dos aprendizes quando assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem nas ações comentadas por Luz (2009).

Telles (2006) apresenta seu posicionamento a respeito da autonomia no contexto das interações em teletandem:

Em termos sócio-construtivistas, de fato, a autonomia não é um simples recurso para favorecer um processo de aprendizagem, mas sim, o próprio núcleo do processo. Se o conhecimento só existe na atuação do aprendiz e esta é entendida como negociação de significados, tal ação deve ser necessariamente autônoma, mas, ao mesmo tempo, precisa de um contexto e de atores sociais. Autonomia significa, assim, “produzir” e não “aprender a aprender” o conhecimento. Significa aprender a ser criativo e a desfrutar a própria criatividade, assumindo a idéia de que o que se aprende depende da procura do próprio aprendiz. Nestes termos, a autonomia está associada à colaboração e a aprendizagem é, ao mesmo tempo, autônoma e colaborativa. (p. 21)

Claro está que a autonomia vivenciada no teletandem adquire singularidades que a distinguem de outros contextos, passando a existir a partir do parceiro e das interações. Descartamos o isolamento e destacamos a dependência do outro na vivência da autonomia.

Nas práticas em teletandem, os pares são responsáveis pelos contatos iniciais e os ajustes necessários entre si para o planejamento de suas sessões (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009), vivenciando a (co)construção da autonomia. A partir do recebimento do *e-mail* de emparelhamento enviado pela Equipe Teletandem Brasil, tem-se o primeiro estágio rumo à autonomia, que é estabelecer os contatos iniciais com o parceiro, e, a partir daí, cabe aos aprendizes a negociação de objetivos, procedimentos, planejamento e gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem.

Os andaimes (HARTMAN, 2002) e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) implicam o trabalho colaborativo e o suporte temporário prestado por um par mais competente para transpor dificuldades e atingir objetivos propostos e estão inseridos nesse exercício autônomo.

O professor maximiza o processo, ajudando os parceiros a aprender, trazendo fins pedagógicos para a relação, abordando questões de interculturalidade, além de oferecer a mediação nas interações. Para Telles (2006, 2009), o professor é um articulador de contextos para que as pessoas interajam e aprendam.

Concluimos que, no escopo do teletandem, a autonomia implica a responsabilidade pelo aprendizado e, a partir desta, se desencadeiam os ajustes e as tentativas de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos.

A reflexão

O paradigma reflexivo não é, geralmente, recorrente no âmbito tradicional de ensino e aprendizagem. Há um círculo vicioso do ensinar e do aprender, sem que haja interação nem reflexão que, como sugere Ghedin (2002), pode facilitar o processo. O autor afirma que:

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. (GHEDIN, 2002, p. 148)

Nota-se que a reflexão sobre o fazer traz grandes contribuições e deve permear o processo de ensino/aprendizagem. O estudo de Valadares (2002), acerca do conceito schöniano de professor reflexivo, afirma que:

As reflexões na ação consistem em um diálogo com a situação, no exato momento em que os imprevisíveis e incertos fenômenos são encontrados. Sob esta ótica, os problemas não são moldados e estabelecidos de uma perspectiva externa, sendo posteriormente acompanhado de uma análise que o prático realiza sobre os processos de sua atuação, ou seja, de uma reflexão sobre a ação. (p. 188-189)

O Projeto Teletandem Brasil (TTB) apresenta uma vertente reflexiva que não compactua com a transmissão unilateral de conhecimento pelo professor. Antes, preza pela construção compartilhada do conhecimento, passando por conceitos como mediação, andaimes e zona de desenvolvimento proximal (TELLES, 2006). Assim, retornando à re-

flexibilidade proposta por Schön (1983), nota-se uma forma de problematização que envolve teoria e prática. Segundo Bedran (2006):

Contestando a concepção tradicional de ensino que concebe o professor como um mero implementador de teorias produzidas pelos especialistas e teóricos das universidades, a abordagem reflexiva defende a formação de um professor que é (re)construtor de teorias a partir da sua própria prática de ensino. (p. 5)

Mezirow (1991) reconhece que, “na condição de educadores de adultos, estamos comprometidos a incentivar a abertura de esferas públicas de discurso e a, ativamente, enfrentar restrições sociais e culturais que impedem a participação gratuita e completa em aprendizagem discursiva” (p. 375).⁵ Acreditamos que a idealização do Projeto TTB foi impulsionada pelas referidas restrições, assim como pela falta de acesso às línguas, às comunidades mundiais, aos falantes e suas culturas por dificuldades geográficas e financeiras. Dessa maneira, o teletandem fomenta tais esferas públicas de discurso, como menciona Mezirow (1991), proporcionando contextos para reflexão com vistas à perspectivas, novas ou transformadas.

Há vários autores, como vimos, que enfocam e defendem que o paradigma reflexivo deve compor o cenário educacional. Amaral et al. (1996) visualizam contribuições da reflexão para a teoria/prática, afirmando que “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

Assim, o acesso real à língua estrangeira, ao falante, à cultura e o autogerenciamento do processo de ensino e aprendizagem criam condições para que os aprendizes vivenciem situações e atitudes não muito constantes nos processos educacionais, como a autonomia e a reciprocidade de ações e o pensar sobre elas, com reflexos não só para a vida acadêmica, mas, também, pessoal.

O cenário da investigação

A investigação que ora relatamos é um recorte de nossa pesquisa de doutorado que abordou as interações em teletandem como complementação das atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira (inglês). Nosso foco, aqui, é observar os espaços de autonomia e reflexão e se, percebidos pelos aprendizes, de que forma são usufruídos.

Além de pesquisadora do Projeto Teletandem Brasil, as atividades de docência junto à universidade conduziram-nos à participante (BURNS, 1999). O estudo qualitativo de cunho etnográfico enfocou parcerias formadas por alunos brasileiros de língua inglesa do Curso de Letras da UNESP- Campus de Assis e alunos de universidades americanas que estudam o português como língua estrangeira.

Os dados, aqui analisados sob a ótica interpretativista da hermenêutica (HERMANN, 2002), fazem parte do *corpus* de Garcia (2010) e contemplam os primeiros contatos entre os parceiros de teletandem. Foram coletados no Laboratório de Teletandem da UNESP- Assis, no período de 2005 a 2009, por meio de (a) e-mails, (b) conversas informais e (c) relatos escritos dos participantes.

⁵ No original: “As adult educators, we are committed to encourage the opening of public spheres of discourse and to actively oppose social and cultural constraints that impede free, full participation in discursive learning”.

É importante salientar que os dados não sofreram intervenções, aparecendo, aqui, da maneira como foram coletados. Salientamos, ainda, que as produções dos estudantes estrangeiros são destacadas na cor cinza.

Os dados

O emparelhamento dos aprendizes é feito por meio de um e-mail enviado pela Equipe do Projeto Teletandem Brasil. Assim, a partir deste momento, já se oferece um espaço diferenciado, pois cabe aos aprendizes dar o primeiro passo, contatar seu parceiro e agendar uma sessão de interação. Não abordaremos a fase subsequente aqui mas é interessante ressaltar que, em um segundo momento, passados os ajustes iniciais, os aprendizes continuam praticando e vivenciando tais conceitos e, com maior intimidade e propriedade, para avaliar e refletir acerca do processo no qual estão engajados.

De acordo com Vassallo e Telles (2006), “os parceiros de tandem são livres para decidir sobre o quê, quando, onde e como estudar, assim como quanto tempo farão as sessões” (p. 88). Os contatos iniciais entre os pares de teletandem se constitui um precioso campo de investigação pois é o primeiro estágio à autonomia. Assim, os excertos seguintes reportam situações de mensagens inicialmente trocadas entre os pares.

No excerto 01, o estudante brasileiro Jonas mostra-se empolgado com a nova experiência e se alonga na apresentação pessoal. Ele demonstra interesse e agilidade em estabelecer o primeiro contato, buscando uma interação já no próprio e-mail para a parceira.

1		Oi Sarah, muito prazer!	
2		Recebi ontem um email do projeto Teletandem me informando	
3		que você é minha nova parceira de tandem!	
4		Essa é a primeira vez que participo do Tandem, estou bastante	
5		empolgado!	
6		Quero falar rapidamente de mim, ok?	
7	Jonas	Me chamo Jonas, tenho 20 anos e sou estudante de Letras na	17 Set. 2008
8	 Moro sozinho na cidade de Gosto muito (muito mesmo)	
9		de ler, cozinhar e assistir filmes.	
10		E você, faz qual curso na Universidade?	
11		Acredito ser legal trocarmos um ou dois emails antes de	
12		começar o Tandem, o que você acha?	
13		Espero ansiosamente sua resposta,	
14		Jonas F. Costa	

Excerto 01- E-mail da parceria Jonas e Sarah

Nos excertos 02 e 03, Taís e Martha enviam a primeira mensagem, apresentando-se aos respectivos pares, de uma forma mais concisa se compararmos com Jonas no excerto 01. A agilidade, aqui, pode ser observada não somente para estabelecer o contato inicial mas, também, para o agendamento das interações.

1		Dear Ford! How are you? I'm your partner of teletandem. My	
2	Taís	e-mail is:@hotmail.com	30 Ago. 2007
3		I'm waiting for you!	
4		Best wishes! Taís	

Excerto 02- E-mail da parceria Taís e Steve

1	Martha	Oi!	16 Set. 2008
2		I think you are my partner for the teletandem on OoVoo. If you	
3		are my partner, when would be a good time for you to get online	
4		to talk?	
5		~ Martha Brown	

Excerto 03- E-mail da parceria Priscila e Martha

Os excertos seguintes reportam o desconhecimento do horário nas parcerias. Maria questiona a parceira Susan e se esforça para descobrir as diferenças e dar início às sessões, como ilustra o excerto 04.

1	Maria	Sue, preciso saber de qual região dos EUA você é para eu poder	28 Out. 2005
2		saber o horário que seria aqui no Brasil. Me responde para	
3		começarmos logo nossas aulas!	
4	Susan	Mari,	29 Out. 2005
5		sorry, I forgot to tell you that. I live in California, Pacific Stan-	
6		dard Time. We change our clocks an hour back this weekend, so	
7		that'll effect the time difference, so you might want to wait until	
8		monday.	
9		talk to you soon!!	
10		sue	
11			
12	Maria	Sue,	31 Out. 2005
13		Pesquisei o horário,e são 5 horas de diferença da sua região para	
14		a minha.....	

Excerto 04- E-mails da parceria Maria e Susan

A mesma situação é apresentada no excerto 05, no qual Luciana relata à parceira Ellen que descobriu a diferença de horário entre seus países.

1	Luciana	Olá,	14 Abr. 2008
2		Pesquisei sobre o fuso horário e descobri que às 14:00 horas em	
3		... será 16:00 horas aqui no Brasil....	

Excerto 05- E-mail da parceria Luciana e Ellen

É visível o envolvimento dos parceiros e a boa vontade de ‘pesquisar’ as diferenças de horários, provenientes de fusos e horários de verão.

Podemos observar que a motivação é um elemento bastante marcante nas parcerias de teletandem aqui retratadas, constituindo-se um fator positivo que impulsiona a aprendizagem e que a diferencia de ambientes e situações tradicionais.

No excerto 06, Luciana relata seu processo inicial de troca de mensagens com a parceira Ellen, buscando conciliar um horário em que ambas estivessem disponíveis para a prática de teletandem.

1		Imediatamente, mandei um e-mail para a Ellen me apresentando	
2		e pedindo para ela escolher um dia e horário para nossa primeira	
3		conversa.	
4	Luciana	Foi complicado conseguirmos conciliar um horário, mas depois	19 Abr. 2008
5		de umas duas semanas de trocas de e-mails quase que diários,	
6		escolhemos começar no dia 19 de abril de 2008 às	
7		15:30.	

Excerto 06- Relato escrito de Luciana da parceria Luciana e Ellen

Apesar de Luciana afirmar que pediu para a parceira “*escolher um dia e horário*” (linha 2) para a interação, houve um processo de negociação envolvendo as duas aprendizes como notam-se nos trechos “*conseguimos conciliar um horário*” (linha 4) e “*escolhemos começar*” (linha 6). O fator motivação, comentado acima, também se faz presente nesta parceria, Luciana relata que “*imediatamente*” (linha 1) enviou mensagem à parceria para os ajustes iniciais.

Destacamos no excerto 07 uma situação recorrente em algumas parcerias que é a escritura do e-mail tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Trata-se de uma iniciativa autônoma que partiu dos próprios aprendizes sem que houvesse nenhuma instrução prévia por parte da Equipe Teletandem Brasil ou dos professores e pesquisadores. Jonas explica que a estratégia foi utilizada “*para facilitar o entendimento por parte de Sarah*” (linhas 3 e 4) e acredita que “*verter os textos ajudou muito na comunicação inicial com ela*” (linhas 9 e 10).

1		A idéia de verter o teor escrito em português para inglês surgiu	
2		de uma conversa com um amigo. Achei uma ótima iniciativa	
3		para facilitar o entendimento por parte da Sarah, uma vez que ela	
4		não tinha nenhuma familiaridade com a nossa língua. Talvez	
5		isso se dê pelo fato de que nos EUA pouco se fala a respeito do	
6		português, ou ainda porque se trata de uma língua de origem	
7		latina, diferentemente do inglês.	
8	Jonas	Enfim, desconsiderando razões, o fato é que verter os textos	29 Set. 2008
9		ajudou muito na comunicação inicial com ela.	
10		Considerando meu ponto de vista como estudante de inglês,	
11		posso dizer que foi muito mais fácil aplicar os conhecimentos	
12		que eu já possuía do idioma estrangeiro quando fazia essa ativi-	
13		dade me baseando no meu próprio idioma. Ou seja... me pareceu	
14		mais simples criar primeiramente uma frase em português, para	
15		depois vertê-la.	

Excerto 07- Conversa informal com Jonas da parceria Jonas e Sarah

Baseando-se nos excertos e nos dados apresentados, é possível notar que há espaços para o exercício da autonomia e da reflexão que são promovidos pela prática telecolaborativa em teletandem. É interessante salientar que, para além das paredes da sala de aula, os alunos são providos com oportunidades diferentes de crescimento, não somente linguístico, mas também, crítico-reflexivo pois começam a se dar conta de que são eles os responsáveis pela manutenção da parceria. A partir da autonomia conferida aos aprendizes, observamos que o gerenciamento da aprendizagem, pelos próprios aprendizes, se dá por meio de ajustes e acordos que fazem em prol do bom andamento das atividades e dos objetivos que estabeleceram para a prática em teletandem.

A análise dos dados, feita sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica, revela que a autonomia é gradativamente descoberta e vivenciada pelos pares. Isso se dá pois, diferentemente de situações formais de aprendizagem, os próprios alunos assumem a responsabilidade por sua aprendizagem, ocupando-se da estruturação do conhecimento, estabelecendo seus objetivos e desenvolvendo a competência intercultural ao gerenciar as diferenças com os falantes nativos ou proficientes de outras línguas e culturas.

Considerações finais

Nota-se que, a partir da interação e da dependência do outro, os aprendizes vivenciam espaços singulares de ensino/aprendizagem e passam de pouco (ou nada) autônomos para mais autônomos e responsáveis pelo gerenciamento do processo. A partir dos princípios do tandem, os aprendizes constantemente se engajam em acordos e negociações, administrando a construção do conhecimento nas sessões de teletandem.

Nesse contexto, os aprendizes percebem um cenário favorável para posturas reflexivas e autônomas. Todavia, é importante salientar que tais posturas não podem ser esperadas de imediato mas poderão ser (co)construídas no decorrer das interações. Assim, concluímos que há espaços criados para exercício da reflexão nas parcerias de teletandem. Enfatizamos que o professor não é excluído deste processo, mas a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia o aprendiz neste caminhar autônomo.

Verificou-se que o teletandem é um contexto que favorece e fomenta também atitudes reflexivas. Os participantes brasileiros deste estudo são professores pré-serviço (alunos do Curso de Letras) e a experiência telecolaborativa em teletandem permite que vivenciem situações de ensino e aprendizagem diferentes, ampliando sua visão e postura crítico-reflexiva. É sobressante, também, a alta motivação dos alunos no contato com a língua estrangeira e com o falante.

Assim, o estudo realizado aponta para um caminho profícuo para pesquisas futuras com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem, abarcando questões como autonomia, reflexão e formação de professores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria João et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) et al. *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996. p. 89-122.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. 2008. 357f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

_____. O desenvolvimento de uma prática reflexiva entre professores-mediadores einteragentes (brasileiros e italianos) no Teletandem. *Teletandem News*, ano I, n.2, p.5, set. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

BELZ, Julie A. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 2-5, 2003a. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Learning & Technology*, v. 7, n. 2, 2003b, p. 68-117. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num1/belz/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, 2002, p. 60-81. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRAMMERTS, Helmut. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, Tim; WALKER, Lewis (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 27-36.

_____. *Language Learning in Tandem*. Definition, Tandem principles, Tandem Organizers, Bibliography. 1995. Disponível em: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 01 mar. 2006.

BURNS, Anne. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Aprendendo sobre a interação em contextos virtuais e repercussões na formação de professores de línguas. *Teletandem News*, ano 1, n. 3, p. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CZIKO, Gary A. Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal*, Texas State University, San Marcos, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2004.

DELLILE, Karl Heinz; CHICHORRO FERREIRA, Adelaide (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa: Colibri, 2002.

DICKINSON, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

- HARTMAN, Hope J. Scaffolding & Cooperative Learning. In: HARTMAN, Hope J. (Ed.) *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 2002, p. 23-69.
- HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- LEWIS, Timothy; WALKER, Lesley (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.
- LITTLE, David et al. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper*, Trinity College, Dublin, n. 55, p. 1- 27, 1999.
- LITTLE, David; USHIODA, Ema. Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL*, v. 10, n. 1, p. 95-101, 1998.
- LITTLEWOOD, William. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.
- LUZ, Emeli Borges Pereira. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1991.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jul. 2006.
- PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo et al. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 75-92.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.
- SCHWIENHORST, Kurt. Matching pedagogy and technology - Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998. Disponível em: < <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwieen/Publications/ECReportprint.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

SOUZA, Ricardo Augusto. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

TELLES, João Antônio. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2007.

TELLES, João Antônio; VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João Antônio (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

_____. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

THORNE, Steven. L. Mediating Technologies and Second Language Learning. In: LEU, Donald et al. (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2008. p. 417-449.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 188-189.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antônio. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa, In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

_____. Foreign language learning *in-tandem*: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARE, Paige D.; O'DOWD, Robert. Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010

(Research tendencies in teaching and learning English as a foreign language in Brazil)

Dirce Charara Monteiro¹

¹Faculdade de Ciências e Letras-Universidade Estadual Paulista (UNESP)

dcharara@terra.com.br

Abstract: The aim of this paper is to point the main research tendencies in teaching and learning English as a foreign language in the main postgraduate courses in this area, in Brazil, in the period 2005-2010. The adopted methodology for the data collection included the inventory of theses and dissertations, which are included in the sites of the universities with research lines in Applied Linguistics and were produced in the mentioned period. The most productive categories were the ones related to teacher formation, translation, language and technology and studies about teachers and students' beliefs.

Keywords: research tendencies; Applied Linguistics; English.

Resumo: O objetivo deste artigo é apontar as principais tendências de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira nos principais centros de pós-graduação nessa área, no Brasil, no período 2005-2010. A metodologia utilizada na coleta de dados para a obtenção desse estado da arte incluiu o levantamento de teses e dissertações defendidas no período mencionado nas principais universidades do país e que constam dos sites dos programas de pós-graduação que possuem áreas ou linhas de pesquisa em Linguística Aplicada. As categorias mais produtivas foram as de formação do professor, tradução, linguagem e tecnologia e estudos sobre crenças.

Palavras-chave: tendências de pesquisa; Linguística Aplicada; inglês.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar as principais tendências de pesquisa em ensino de inglês como língua estrangeira (LE) no Brasil no período de 2005 a 2010, com base em levantamento realizado nas dissertações e teses realizadas nos programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LA) das principais universidades brasileiras bem como em alguns programas de Pós-Graduação em Letras, como é o caso da USP, ou em Linguística, da UFSCAR, entre outros, que possuem linhas de pesquisa em LA nos seus Programas de Pós-Graduação. Algumas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de inglês vêm sendo produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação, como acontece na UNESP, Araraquara-SP.

Essa dispersão de pesquisas por programas de pós-graduação diversos pode facilmente ser explicada pela natureza transdisciplinar de grande parte das dissertações. Entendemos transdisciplinar de acordo com Celani (1998), que contrapõe de maneira clara uma postura multi/pluri/interdisciplinar à transdisciplinar. Na primeira, “disciplinas plurais colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo em uma situação de integração” (DURAND apud CELANI, 1998, p.131).

Para Celani (1998, p. 132), “uma visão transdisciplinar, no entanto, tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um *fio condutor* e até mesmo uma filosofia epistemológica, a ‘filosofia da descoberta’”. Complementa dizendo que “transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de interação dinâmica.” (p. 132).

Após essas breves considerações sobre o significado de visão transdisciplinar, retomo Lopes (1999) e Monteiro (2004) para rever as categorias utilizadas por esses autores para agrupar as produções de pesquisa da área naqueles dois momentos (1999 e 2004).

Lopes (1999) faz uma retrospectiva da área desde a década de 60, apontando as tendências iniciais nas quais se destacavam estudos descritivos de aspectos sistêmicos das LE, ressaltando, nessa tendência, os trabalhos desenvolvidos sob a orientação de Carly Silva, na UFRJ e UFF, e de Marta Steinberg, na USP, por exemplo. Acreditava-se que essas pesquisas poderiam oferecer subsídios importantes para o ensino de inglês.

Já na década de setenta e início de oitenta, começaram a aparecer pesquisas contrastivas em grande número, geralmente baseadas em modelos behavioristas de aprendizagem, comparando aspectos fonológicos, morfosintáticos e lexicais nas duas línguas. Acreditava-se que o levantamento das diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas poderia auxiliar o professor de LE a prevenir problemas na aprendizagem de L2, evitando os erros dos alunos. Nessa perspectiva, acreditava-se que os erros não eram desejáveis no processo de aprendizagem de uma língua e, com base nos resultados dos trabalhos contrastivos, era possível antecipar aos professores os principais problemas de interferência da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua.

Segundo Lopes (1999), o que realmente desencadeou um aumento significativo de pesquisas na área de ensino aprendizagem de línguas foi, na década de 80, a criação de inúmeros programas de pós-graduação voltados para LA ou linhas de pesquisas em LA dentro dos Programas de Linguística, Letras ou Educação. Cita como exemplo os programas da UNICAMP, UFRJ, UFSC, USP, UFMG, UFPE, UFF, UFRN, UFRGS, UFSM, UFAL, UNESP-São José do Rio Preto/SP, UCPEL, UECE, entre outros.

Em seu artigo sobre o estado da arte, Lopes também destaca a importância do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, da PUC-SP, tendo como participantes-alvo professores universitários de inglês, cuja preocupação foi desenvolver pesquisas sobre o ensino de inglês para fins específicos. Celani et al. (2005) apresentam um excelente balanço crítico de 25 anos desse Projeto.

Outro aspecto abordado por Lopes foi o número crescente de publicações (livros e revistas) na área, bem como a criação de associações profissionais congregando docentes e pesquisadores na área de ensino-aprendizagem na área de língua estrangeira, como é o caso da ALAB, filiada à AILA,

Monteiro (2004) também avaliou a produção de pesquisa em LA com foco no ensino-aprendizagem de Inglês como LE, apresentando um panorama geral da área e aprofundando a análise da produção da UNESP (Araraquara-SP).

Discutiu o conceito de LA em diferentes momentos desde sua interpretação como aplicação da linguística até a perspectiva atual de atividade transdisciplinar, com base em Celani (1992), Cavalcanti (1986), entre outras.

Fez também uma apresentação rápida da evolução dos paradigmas vigentes no início das pesquisas na área, o paradigma estrutural, de base behaviorista, até o modelo comunicativo, ainda vigente no início deste século, mas que já passou por uma revisão crítica.

A trajetória da pesquisa

Para o levantamento das teses e dissertações do período 2005-2010, foram utilizadas as informações constantes dos *sites* dos principais programas de pós-graduação em LA ou em Linguística, Letras ou Educação com linhas de pesquisa em ensino-aprendizagem de LE.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES também forneceu material para a pesquisa, principalmente completando informações existentes nos *sites* dos Programas.

As seguintes instituições tiveram as produções de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como LE levantadas e analisadas:

- 01) UNB- Universidade Nacional de Brasília
- 02) USP- Universidade de São Paulo
- 03) UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 04) UNISINOS- Universidade Jesuíta do Rio Grande do Sul
- 05) UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 06) UECE- Universidade Estadual do Ceará.
- 07) UFBA- Universidade Federal da Bahia
- 08) UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
- 09) UNESP (IBILCE) - Universidade Estadual Paulista
- 10) UNESP (FCLAR) - Universidade Estadual Paulista
- 11) PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL- Linguística Aplicada e Estudos da linguagem)
- 12) PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
- 13) UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos
- 14) UNICAMP- (IEL- Instituto de Estudos da linguagem)-Universidade de Campinas
- 15) UFG - Universidade Federal de Goiás
- 16) UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
- 17) UFPA- Universidade Federal do Paraná

Apresento, a seguir, a tabela 1 para melhor visualização do total da produção das 17 universidades mencionadas, no período de 2005 a 2010, totalizando 568 teses e dissertações em ensino-aprendizagem de Inglês como LE.

Tabela 1: Teses e dissertações em ensino-aprendizagem de inglês como LE, defendidas no período de 2005 a 2010, nos principais programas de pós-graduação do Brasil.¹²³⁴

Instituição	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
1. LAEL	17	20	15	20	18	07	97
2. UNB	16	12	21	15	14	09	87
3. IEL	15	12	10	05	07	08	57
4. UNESP (IBILCE)	08	08	06	09	12	09	50
5. UFMG ¹	08	03	05	04	06	22	49
6. UECE	07	08	10	04	-	08	37
7. UFRJ	07	07	11	06	-	05	36
8. USP	-	04	06	06	-	17	33
9. UFRS	03	01	02	02	04	16	28
10. UFG ²	01	03	04	03	-	05	16
11. UNISINOS	-	04	01	01	04	06	16
12. PUC RS	-	-	03	04	01	04	12
13. UNESP (FCLAR) ³	-	03	-	04	02	02	11
14. UFB	03	-	02	03	03	-	11
15. UFPARANÁ	04	03	01	02	01	-	11
16. UFSCAR ⁴	-	-	05	-	05	-	10
17. UFPE	02	01	-	01	02	01	07
Total	91	89	102	89	79	118	568

A tabela 1 revela instituições muito produtivas na área desde as mais tradicionais, como a PUC-SP (LAEL) e a UNICAMP (IEL), e outras mais recentes, como é o caso da UNB e da UNESP-SJRP (IBILCE), que apresentam, numericamente, uma produção bastante expressiva na área de ensino-aprendizagem de Inglês como LE.

Quantitativamente, o quadro revela a manutenção de uma média de pesquisas nos últimos seis anos, apontando um aumento significativo no ano de 2010.

A figura 1, a seguir, permite uma melhor visualização dos totais de pesquisas por ano no período estudado:

1 A UFMG possui uma linha de pesquisa em LA no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

2 A UFG possui curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Mestrado e Doutorado).

3 A UNESP de Araraquara contempla pesquisas de LA nos Programas de Linguística e Educação.

4 O Curso começou a funcionar em 2005 e possui três linhas de pesquisa, sendo uma delas em ensino-aprendizagem de LE. A primeira defesa foi em 2006, mas na linha de linguagem e discurso.

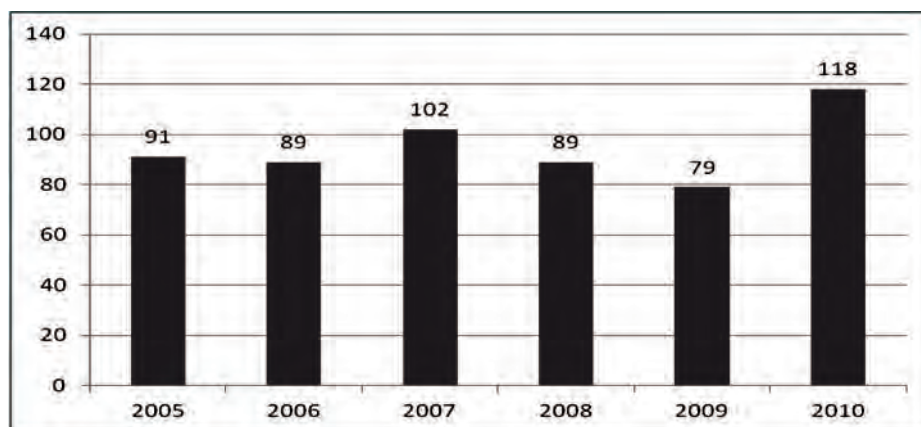


Figura 1: Total de teses/dissertações no período 2005/2010

Os dados nos permitem afirmar que, após um pequeno aumento no ano de 2007, houve um declínio acentuado nos dois anos seguintes, seguido de um aumento significativo em 2010. A média do período foi de 94,6 pesquisas na área de ensino-aprendizagem de Inglês como LE.

As *categorias* utilizadas para agrupar a produção pesquisada foram, em parte, baseadas nas propostas por Lopes (1999) e por Monteiro (2004), mas tiveram que ser ampliadas, perfazendo um total de 35. Uma maior especificação das categorias se justificou para que pudéssemos obter uma visão mais aprofundada das pesquisas na área e também para atender às novas necessidades de pesquisa surgidas no período analisado e serão apresentadas, a seguir, na tabela 2, distribuídas pelas instituições investigadas:

Tabela 2: Teses e dissertações distribuídas por categorias e por instituições

Instituições / Categorias	U N B	P U C R S	U F R S	U N I- S I N	U F R J	U E C E	I B I L C E	L A E L	U F S C A R	U S P	I E L	U F G	U N E S P A r	U F M G	U F P E	U F B	U F P A R	T O T A L
Formação do professor de L2	22		2	1	3		7	8	3	3	11	3	2	9	3		3	80
Tradução	12				6	5	12			19	4		1	5				64
Linguagem/tecnologia			2	1	10	5	10	14		2	2			4		2		52
Estudo sobre crenças	19		2	2	1	1	9				5	2		4				45
Leitura/inglês instrumental	2	1	1	1	4	6		6		1	2			2			3	29
Ensino/gramática/vocabulário	6	4	1	1		2	1		2	1	2			2	2	2	1	27
Material didático	2			1		3		6	2		7			2	1			24
Aprendizagem/aquisição/L2	3	4	3			1								6	1	2		20
Ensino de <i>skills</i>	3	2			1	4	1	1				2		2		1		17
Recursos pedagógicos			2	2		1		5			1	1	2	1			1	16
Linguística de corpus				1				14										15
Avaliação	1		5				2			1	2	2						13
Análise de proposta pedag.	1		1	1				1			4		1			2	1	12
Representações								9			2						1	12
Interlíngua/erro	4				1	1	1			1	1			2				11
Inglês para diferentes idades			4	1				2			3	1						11
Lexicografia					1	2	3			2			1					9
Construção da identidade	1							3	1	1				3				9
Aspectos afetivos	3			1				1			2	1	1					9
Inglês na educação bilíngue			1	1				5			1							8
Descrição linguística		1						3	1		1			2				8
Ensino de inglês/inclusão	2				1	1		2				1		1				8
Interação em sala de aula	3		2		2		1											8
Análise constrativa	1		1	1							1		3					7
Professor de inglês/educador								5								2		7
Inglês na escola pública								2		2	1	1						6
Abordagem e ensino	1						2					1		1			1	6
Interrelação língua/cultura	1				1		1							1				4
Descrição de gêneros				1		3												4
Heterogeneidade/indisciplina								2						1				3
Literatura e ensino						2												2
Política(imperialismo)			1											1				2
Diversos					5			8	1		4	1		1				20
Total	87	12	28	16	36	37	50	97	10	33	57	16	11	49	07	11	11	568

De acordo com a tabela 2, que apresenta as categorias dispostas de forma decrescente, é possível constatar que a categoria *formação do professor de LE* ainda é

a que congrega o maior número de pesquisas em LA. Gil e Vieira-Abrahão (2008), obra que apresenta os resultados do CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua), realizado em Florianópolis, em 2006, apontam algumas tendências de pesquisa sobre o tema: a) o ensino de inglês na contemporaneidade; b) formação do professor para um ensino que conduza à autonomia; c) implicações da formação de professores à distância; d) metodologias mais usadas na formação de professores, com destaque para a pesquisa participativa para a pesquisa-ação, visando a um profissional reflexivo.

Nesse conjunto é importante relatar um subgrupo importante (8 trabalhos), focalizando *a relação teoria e prática* dos profissionais de ensino de língua inglesa como L2. Metodologicamente essas pesquisas geralmente são de natureza etnográfica e identificam concepções dos professores envolvidos e observação de sua prática pedagógica, no sentido de verificar até que ponto o discurso do professor está relacionado com sua real atuação em sala de aula.

Essa categoria inclui também pesquisas voltadas para os *saberes docentes*, considerando como saberes não apenas o domínio de conteúdos e habilidades (competência oral, por exemplo), como da parte metodológica, principalmente no que se refere à relação teoria e prática.

Alguns programas de Pós-Graduação em LA contemplam uma linha de pesquisa voltada para *tradução*. É o caso, por exemplo, do IBILCE, UNESP, SJRP. Geralmente são instituições que possuem o curso de graduação em tradução. A USP, embora não possua a área de pesquisa em LA, também apresentou um número expressivo de trabalhos dessa natureza. Embora essa categoria não tenha sido contemplada por Lopes (1999), não há dúvida de que essa área merece ser incluída em LA, considerando-se não apenas a sua natureza, mas também o grande número de dissertações e teses sobre tradução encontradas em nossa pesquisa. Destaque-se a prevalência de pesquisas relacionadas com problemas de tradução de obras literárias.

Foram incluídas na categoria *linguagem e tecnologia* as várias pesquisas sobre ensino mediado por computador, analisando, por exemplo, o papel do professor mediador no contexto *in-tandem*, a interação entre os participantes em programas de educação à distância, bem como a produção de *softwares* e o uso da *Internet (blogs, chats, e-mails, etc.)* no ensino de inglês como L2. Esta categoria, que se apresentava como tendência em Monteiro (2004), contempla um número crescente de trabalhos, principalmente pela influência da tecnologia no cotidiano atual e pela necessidade de se investigar como incorporá-la de forma eficaz no ensino e aprendizagem de línguas.

Outro tema fértil em gerar pesquisas em ensino-aprendizagem de L2 é o relacionado a *crenças* de professores e de alunos bem como à metodologia de pesquisa sobre crenças (MOREIRA, 2008). A maioria das pesquisas incluídas nessa categoria está voltada para a promoção do pensamento reflexivo dos professores de L2, com vistas ao aperfeiçoamento de sua formação, estando, por isso, intimamente relacionadas com o tema formação do professor. Embora quantitativamente as pesquisas sobre crenças estejam concentradas na UNB e no IBILCE, o tema desperta o interesse de muitos outros programas de Pós-Graduação em LA no país, como por exemplo, os do IEL e da UFMG, conforme ilustra o quadro 2.

A habilidade de *leitura* foi considerada separadamente das demais *skills* em razão do grande número de pesquisas com foco no desenvolvimento dessa habilidade, considerada

prioritária no contexto brasileiro. Atualmente, a influência crescente do uso dos meios de comunicação intensificou a necessidade de aprendizagem da leitura não apenas em contextos escolares como não escolares. Grande parte das pesquisas sobre leitura aborda a questão de uma perspectiva instrumental. É importante citar aqui a obra organizada por Celani et al. (2005) que apresenta um excelente balanço crítico de 25 anos do Projeto Instrumental e que forneceu elementos teóricos importantes para o desenvolvimento dessa área de pesquisa.

Os dados coletados revelaram um conjunto de pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de aspectos específicos da língua, ou seja, o ensino do vocabulário, de elementos gramaticais, de pronúncia, entre outros. Esse tipo de pesquisa tem se mantido de forma regular na maioria dos centros de pesquisa, o que pode ser explicado pela necessidade de se rever aspectos específicos do ensino da língua nos diferentes paradigmas. Um exemplo é o ensino da gramática que, dependendo da abordagem vigente, pode ocupar um papel mais ou menos relevante no conjunto das habilidades a serem ensinadas. Nos momentos iniciais da adoção da abordagem comunicativa, a gramática teve seu papel minimizado, passando a ocupar um papel mais central nas fases posteriores, quando se percebeu que a competência gramatical era tão importante quanto as demais, a saber, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística (CANALE, 1983).

A categoria *material didático* contempla pesquisas sobre análise e avaliação de livros didáticos existentes, bem como a produção e avaliação de unidades didáticas. O tema, por constituir-se num dos principais instrumentos do trabalho do professor, tem despertado um interesse constante e já estava incluído nas categorias de Lopes (1999) e de Monteiro (2004).

Na categoria aprendizagem/aquisição de L2 foram incluídos trabalhos com foco no aluno, descrevendo aspectos como estratégias de aprendizagem, busca da autonomia, entre outros. Embora a ênfase principal de um grande número de pesquisas esteja no trabalho do professor, não é desprezível o interesse pelo foco no aluno, uma vez que o conhecimento aprofundado do processo de aprendizagem oferece importantes subsídios para o trabalho do professor.

Na categoria voltada para o *ensino de skills* foram consideradas pesquisas que se propuseram a investigar a produção e a compreensão oral bem como a produção escrita, não incluindo pesquisas sobre a habilidade de leitura, que foi considerada uma categoria à parte pelas razões anteriormente explicitadas.

A categoria *recursos pedagógicos* abriga pesquisas voltadas para o uso de outras linguagens, como, por exemplo, da música, da dramatização, do teatro, dos filmes e dos jogos, para auxiliar na motivação dos alunos e na obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem de inglês como L2.

A categoria *linguística de corpus* contempla pesquisas voltadas para o ensino de LE, envolvendo descrição de gêneros, ensino de pronúncia, linguagem e tecnologia, elaboração de material didático, descrição linguística, entre outras. As pesquisas incluídas nessa categoria apresentam um elemento unificador: a metodologia de pesquisa quantitativa baseada em *corpus* (SARDINHA, 2000) e encontram-se concentradas no programa de Pós-Graduação da PUC-SP (LAEL). Apesar de referir-se mais à metodologia do que aos temas, julgamos importante nomear assim essa categoria, pela especificidade e concentração dos trabalhos numa única instituição de ensino.

A categoria *avaliação* engloba pesquisas sobre práticas avaliativas usadas por professores tanto na abordagem comunicativa como em abordagens voltadas para o letramento. Estão ainda incluídas nessa categoria duas propostas de exames de proficiência para professores de Inglês. Esse componente importante do processo de ensino-aprendizagem ainda tem sido objeto de poucas pesquisas e mereceria ser mais aprofundado uma vez que a avaliação é o momento final desse processo e sua finalidade é o replanejamento do trabalho docente, levantando questionamentos importantes sobre a adequação de metodologias adotadas.

Foram localizadas várias pesquisas com o objetivo de analisar propostas pedagógicas seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Superior. Verifica-se, no entanto, uma carência de estudos voltados para a discussão de propostas para o Ensino Médio.

Embora outras duas instituições tenham realizado pesquisas sobre o tema *representação*, o LAEL é a instituição que congrega um conjunto significativo de pesquisas sobre representações feitas por professores e alunos. No primeiro caso, podemos citar pesquisas voltadas para representações produzidas por professores do ensino fundamental, ou por professores em serviço, representando sobre a abordagem instrumental. No caso dos alunos, podemos citar, como exemplo, pesquisas em que eles representam sobre o processo de ensinar-aprender inglês bem como sobre seu interesse ou desinteresse em estudar essa língua estrangeira.

A categoria interlíngua/erro inclui pesquisas que procuram analisar os sistemas linguísticos intermediários que podem ser identificados no processo de aquisição de uma segunda língua. Embora o conceito de interlíngua tenha se originado no âmbito de abordagens mais mecanicistas, ele ainda desperta o interesse, mas não necessariamente com o foco de investigar a interferência da língua materna nos erros produzidos pelos aprendizes. O objetivo principal dessas pesquisas é investigar como se dá a apropriação do sistema de uma segunda língua.

Estudos sobre Inglês para faixas etárias específicas, a saber, crianças, jovens, adultos e meia-idade, também foram encontrados, mas confirmam os resultados encontrados por Monteiro (2004), os quais apontaram o pequeno interesse por esse tema. No momento atual em que a expectativa de vida em nosso país aumentou e o contingente de indivíduos da chamada terceira idade vem crescendo, certamente a procura por cursos de línguas por esse grupo de pessoas aumentará, não só com o objetivo de exercitar o componente cognitivo mas para realizar viagens ao exterior. Considerando-se as características específicas desse grupo, é preciso pesquisar principalmente quais as metodologias mais adequadas para essa clientela.

Foi identificado um pequeno conjunto de pesquisas voltadas para a elaboração de dicionários e glossários. A inclusão da categoria *lexicografia* nesse levantamento se justifica, pois as pesquisas consideradas visavam a suprir uma demanda específica de ensino de línguas, como é o caso de elaboração de um dicionário para crianças e de glossários para áreas específicas (turismo, hotelaria, entre outras).

É preciso apontar algumas pesquisas voltadas para a construção da identidade em sala de aula, incluindo tanto a identidade do professor como a dos alunos.

Embora muitos dos estudos acima mencionados levem em conta a importância de fatores como afetividade e autoestima, foi possível identificar um conjunto de pesquisas

especificamente voltado para *fatores afetivos* no ensino de LE, com ênfase para a motivação e a autoestima.

Pesquisas voltadas tanto para a formação do professor como para a sua atuação em contextos bilíngues, principalmente em escolas que oferecem esse tipo de educação em grandes centros, também foram encontradas. É importante assinalar que esse tema parece restrito a um pequeno grupo de alunos e professores, considerando-se que não está entre as necessidades prioritárias em nosso país, mais voltadas para pesquisas em ambientes escolares monolíngues.

Alguns trabalhos descrevendo aspectos da língua inglesa considerados problemáticos para os aprendizes, como, por exemplo, certos tempos verbais (*present perfect tense*), foram encontrados, principalmente em programas não específicos de LA, com o objetivo de oferecer subsídios para o ensino. Essa tendência já havia sido apontada por Monteiro (2004) e pode ser considerada uma interface de programas de Linguística Teórica, utilizando modelos de descrição da Linguística Geral (como o da gramática funcional, por exemplo) com preocupações pedagógicas.

Foram localizadas oito pesquisas voltadas para o tema ensino de *inglês para inclusão*, com propostas para o ensino de alunos surdos e/ou cegos. Esse tipo de pesquisa é bastante recente e justifica-se em razão da preocupação com o tema inclusão, na área de educação como um todo, e na busca de caminhos para que a proposta seja efetivada em sala de aula.

A *interação em sala de aula*, tema importante principalmente na abordagem comunicativa, que privilegiava atividades em pares ou em grupos em sala de aula, apareceu em escala muito reduzida no período, explicável, provavelmente, pelas dificuldades de implementação do modelo comunicativo em salas de aulas muito numerosas.

Trabalhos de *análise contrastiva* aparecem em pequeno número, o que é explicável por estarem baseados em paradigmas behavioristas, atualmente substituídos por outros, principalmente de base comunicativa ou voltados para o letramento. Retomando Monteiro (2004, p. 21):

O foco em estudos contrastivos, comparando aspectos do inglês e do português, predominou principalmente no final da década de oitenta, com base principalmente em pressupostos behavioristas, com a intenção de prevenir problemas de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Foi identificado um pequeno grupo de pesquisas voltadas para o professor de inglês não somente preocupado com o ensino do conteúdo, mas também com a transmissão de valores éticos. Considerando-se o papel do *professor como um educador*, esse tipo de preocupação em termos de pesquisa revela a valorização dos aspectos educacionais e não apenas de uma educação conteudística.

Quanto à inclusão da categoria *Inglês na escola pública*, é necessário explicar que, apesar de muitas das pesquisas constantes de nosso levantamento terem se realizado no contexto da escola pública, julgamos necessária a inclusão dessa categoria, para abrigar aquelas que apresentam uma preocupação específica com a análise da *relevância* do ensino de inglês nesse contexto específico.

Embora a questão da abordagem esteja presente em muitos dos trabalhos inseridos em outras categorias, julgamos relevante dar destaque a um conjunto de pesquisas voltadas especificamente para a relação entre *abordagem e ensino*, contemplando paradigmas como o das inteligências múltiplas, o comunicativo e o estrutural. Trabalhos isolados com outras abordagens também podem ser apontados como aqueles que propõem, de acordo com Paiva (2005), um modelo de aquisição baseado na teoria dos sistemas complexos ou teoria do caos.

Tema relevante e pouco abordado no conjunto de pesquisas analisado foi o referente à *inter-relação língua-cultura*, o qual, do nosso ponto de vista, é de grande importância para os pesquisadores e professores da área de ensino-aprendizagem, uma vez que a língua é o meio principal de expressão da cultura de um povo.

A categoria *descrição de gêneros* abriga pesquisas descritivas das características de algumas modalidades textuais, mas, geralmente, com preocupações pedagógicas. É importante lembrar que o trabalho com textos de gêneros variados também faz parte da maioria dos trabalhos inseridos na categoria de inglês instrumental. Considerando-se o grande interesse por modelos de descrição de gêneros na linguística textual atual bem como na área de análise do discurso, é de se esperar o crescimento de pesquisas voltadas para esse tema.

Embora em pequena escala, aspectos recorrentes e dificultadores do trabalho do professor, como é o caso da heterogeneidade dos alunos e da indisciplina, ainda mereceram algumas pesquisas. Consideramos que essa temática é bastante relevante para a área de ensino-aprendizagem de línguas e mereceria ser aprofundada em pesquisas futuras.

Pesquisas relacionadas com o *ensino da literatura em Inglês* não ocupam um lugar central nas pesquisas em LA, mas constituem ainda objeto de estudo de um pequeno grupo. É preciso lembrar inclusive que grande parte dos estudos sobre tradução baseia-se em questões relacionadas a textos literários.

Embora a preocupação com a política do ensino de inglês como LE em nosso país ainda esteja bastante presente nas associações de profissionais da área, localizamos apenas uma dissertação tratando de questões políticas, relacionada com a expansão do inglês, abordando a questão do imperialismo. É preciso lembrar que o ensino de línguas estrangeiras atualmente, principalmente da língua inglesa, não apresenta problemas institucionais tão graves como os ocorridos na década de 80, quando o Inglês teve seu *status* alterado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, passando de “disciplina” para “atividade”, acarretando consequências sérias não apenas para os profissionais de ensino como para os alunos que tiveram que enfrentar o processo de desvalorização da língua inglesa em relação aos demais conteúdos escolares.

Finalizando a apresentação e discussão das categorias adotadas em nosso estudo, faz-se necessário justificar a inclusão de uma categoria para agrupar pesquisas isoladas como, por exemplo, na UFRJ, um estudo de caso sobre a extensão universitária e o ensino de línguas; outra pesquisa investigando um modelo de supervisão no ensino de língua inglesa; outra ainda voltada para a construção do conhecimento em sala de aula no ensino fundamental, focalizando aspectos da relação de poder.

Considerações finais

O paradigma comunicativo ainda parece predominar nos trabalhos investigados, embora a previsão para os próximos anos seja o aparecimento de pesquisas com base em abordagens mais centradas no desenvolvimento do letramento dos alunos. Uma justificativa para tal previsão, principalmente no estado de São Paulo, é que já começam a surgir pesquisas, como a de Bernardino (2010), com o objetivo de avaliar o impacto da nova proposta curricular para o ensino de Inglês que começou a ser implantada em 2008, baseada na perspectiva de letramentos múltiplos e cujo principal fundamento está em Kern (2000).

Na verdade, a proposta atual, centrada no reconhecimento e produção de diferentes gêneros textuais, auxiliando inclusive o letramento em língua materna, não propõe a substituição do modelo comunicativo pelo novo modelo. Segundo o próprio Kern (2000), a preocupação maior com os gêneros textuais e não apenas com o desenvolvimento da capacidade de comunicação em diferentes situações, representa uma ampliação da proposta comunicativa, não apresentando incompatibilidade com a proposta de ênfase na competência textual, uma das competências desejáveis na abordagem comunicativa. Explicando melhor, a proposta comunicativa, ao tratar da competência discursiva (CANALE, 1983), já trazia embutido o trabalho com os gêneros, embora a ênfase anterior estivesse voltada para a interação em situações de fala.

Embora nosso objetivo tenha sido mapear e categorizar as pesquisas dos últimos seis anos, da perspectiva temática, é relevante fazer algumas considerações sobre a *metodologia* predominante nas mesmas. A maioria dos estudos é constituída de pesquisas qualitativas de várias naturezas, com preferência para as investigações de cunho etnográfico, de estudos de caso e de pesquisas de intervenção, entre outras.

Pesquisas quantitativas não parecem ser as preferidas em LA, com exceção de um conjunto de investigações centralizadas no LAEL que utilizam dados coletados em linguística de *corpus*.

Algumas previsões em Monteiro (2004) se confirmaram principalmente no que diz respeito a pesquisas sobre formação do professor reflexivo bem como um número razoável de dissertações investigando aspectos afetivos como motivação para aprender inglês, autoestima, etc.

Considerando o contexto atual, a relação entre ensino-aprendizagem e tecnologia, também apontada por Monteiro (2004), tem se revelado uma temática forte de pesquisa e só tende a crescer.

Apesar das lacunas no levantamento realizado e das dificuldades de incluir as diferentes pesquisas da área de LA em categorias, essas tentativas de mapeamento são importantes e necessárias para que se possa ter uma visão mais abrangente dos rumos que as investigações em ensino-aprendizagem de inglês como LE vêm tomando em nosso país, indicando as questões de pesquisa consideradas mais relevantes nos principais centros universitários que produzem dissertações e teses voltadas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como LE.

Além da identificação das questões de pesquisa e do mapeamento de sua concentração em alguns dos mais importantes centros de investigação, este levantamento ainda pode auxiliar os pesquisadores na identificação de carências na área, como, por exemplo, a

escassez de pesquisas voltadas para a discussão e análise do ensino de Inglês no Ensino Médio, considerado altamente insatisfatório no nosso contexto, entre outros temas.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, E. A. *Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longmans, 1983. p. 2-27.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

_____. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-167.

CELANI, M. A. A. et al. (Orgs.) *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras e São Paulo: EDUC, 2005. 416 p.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: o desafio do formador*. Campinas: Pontes, 2008. 358 p.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford, 2000. 346 p.

LOPES, L. P. M. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, Special Issue, p. 419-435, 1999.

MONTEIRO, D.C. Avaliando a produção de pesquisa em Linguística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: _____. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004. p. 15-34.

MOREIRA, V. *O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva*. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 23-36.

SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

O Projeto Teletandem Brasil, as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática: resultados preliminares

(Teletandem Brazil Project, virtual communities, discourse communities and communities of practice: preliminary results)

Jaqueline Moraes da Silva¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

jaquemoraes_net@hotmail.com

Abstract: The aim of this paper is to present the preliminary investigations of the master's research "Project Teletandem Brazil, Virtual Communities, Discourse Communities and Communities of Practice", still in development.

Keywords: Learning in-tandem, communities, construction of knowledge

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar as investigações preliminares do projeto de mestrado "O Projeto Teletandem Brasil, as Comunidades Virtuais, as Comunidades Discursivas e as Comunidades de Prática", ainda em desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem in-tandem, comunidades, construção do conhecimento

Introdução

A utilização dos computadores nos setores de ensino e aprendizagem está se expandindo cada vez mais nas escolas, nas casas, na formação profissional e contínua, o que obriga a redefinição da função dos docentes e de novos modos de acesso aos conhecimentos (LÉVY, 1998). De acordo com Carelli (2003), "cada sociedade utiliza a tecnologia que tem disponível para educar seus jovens, seja ela representada por quadro-negro e giz, seja por computador" (p. 14). Na perspectiva das novas tecnologias digitais, os processos de interação e mediação assumem novas formas em função do meio em que ocorrem (o digital) e em função da ampliação de suas possibilidades.

A interação entre pessoas ganha uma dinâmica multidirecional, multimidiática e multi-espacial graças à possibilidade de digitalização de várias formas de linguagem (sons, imagens estáticas e em movimento, gráficos, além da própria "escrita"). E, simultaneamente, a mediação física, feita através da tela do computador, torna possível que esses multimeios sejam compartilhados, em tempo real, com pessoas fisicamente distantes. [...] Portanto, qualquer que seja a ação de um aprendiz em frente ao computador, ela será sempre interação mediada por linguagem humana. (FONTES, 2002, p. 2)

A nova era que foi inaugurada com o avanço das tecnologias e com o advento da internet fez com que também as áreas educacionais prosperassem, visto a parceria formada entre educação e tecnologia. O meio virtual passou a ser uma ferramenta a ser empregada tanto em salas de aula quanto fora delas.

Assim, a chegada dos computadores pessoais e da internet possibilitou a interação síncrona – *chat* – e assíncrona – *e-mail* – entre os participantes do processo educacional à distância tornando viável a formação acadêmica sem sair de casa.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo discutir seus resultados preliminares. Com base no que foi explicitado anteriormente, acredita-se que a relevância e justificativa deste trabalho estão apoiadas em duas grandes áreas do conhecimento: a área de Educação, mais especificamente o letramento digital, a qual vem sendo crescentemente invadida pelas novas tecnologias de informação, e a área de Linguística Aplicada, principalmente, no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de línguas mediados pelo computador e à emergência de gêneros no meio virtual, sendo importante ressaltar as implicações didáticas e pedagógicas referentes ao uso do meio digital no processo educacional.

Subsídios teóricos

O projeto Teletandem Brasil

A utilização das novas tecnologias, como o computador, no processo de ensino/aprendizagem, pode contribuir para relaxar a relação dual entre professor e aluno (LÉVY, 1999). É importante ressaltar que uma carga horária mínima de aulas presenciais se faz necessária na formação superior à distância.

A distinção entre ensino “presencial” e ensino “a distância será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicações e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrada às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem à distância foi durante muito tempo o “estepe” do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. (LÉVY, 1999, p. 170)

Em meio a este contexto inovador está inserido o *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*, o qual foi desenvolvido por um grupo de docentes da Universidade Estadual Paulista, atuantes nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Computação, e pesquisadores-colaboradores de universidades estrangeiras (FAPESP Processo 2006/03204-2). Basicamente, o projeto TTB propõe que pares de falantes nativos de línguas diferentes interajam entre si, por meio do computador, de modo que um ensine a sua língua para outro. Os participantes se comportam como professores-alunos conforme a ordem das línguas ensinadas. Além disso, há um processo de troca entre eles como reflexões a respeito do conteúdo, da forma, do léxico dependendo do interesse dos envolvidos, além de trocas culturais.

A modalidade de aprendizagem que o projeto *Teletandem Brasil* propõe baseia-se no modo *in-tandem*, envolvendo pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando de forma recíproca, de maneira que um aprenda a língua do outro. Para Cziko e Park (2003), “a aprendizagem de línguas *in-tandem* proporciona um terceiro modo de aprender línguas estrangeiras que substitui ou complementa abordagens calcadas na gramática e nas abordagens comunicativas à aprendizagem de línguas” (apud TELLES; VASSALLO, 2006, p. 7).

Desse modo, observa-se que a ação pedagógica inovadora do Teletandem é interessante e atrativa para os jovens por utilizar aplicativos como o *MSN Messenger*

e eficiente na medida em que privilegia a interação, a troca de papéis (professor-aluno, aluno/professor), negando a relação assimétrica presente na maioria das salas de aula de ensino de LE e enfatizando o papel do professor/mediador, o que favorece a aprendizagem e promove a educação de qualidade (TELLES; VASSALLO, 2006). Sendo assim, é importante salientar que os objetivos principais e iniciais do projeto TTB se resumiam a três: vincular a pesquisa acadêmica da universidade a ações sociopedagógicas na área de ensino de línguas estrangeiras; aplicar uma nova ação pedagógica de aprendizagem de línguas a distância e investigar a efetivação do aplicativo *MSN Messenger* como ferramenta e meio de aprendizagem de línguas estrangeiras *intandem* à distância, já que este aplicativo dispõe de recursos de vídeo e de som, o que possibilita a interação oral e escrita em língua estrangeira.

Logo, tendo em vista a influência do meio virtual, a utilização das novas tecnologias, o contexto de aprendizagem colaborativa, as inúmeras vantagens da comunicação síncrona na aprendizagem de LE, e a existência do Projeto *Teletandem* Brasil no campus da UNESP de São José do Rio Preto e no campus da UNESP de Assis, a pesquisa de mestrado visa a investigar as características do grupo de interagentes, os quais são compostos por alunos de graduação dos cursos de Letras e Letras/Tradutor. Os alunos interessados realizam uma inscrição no site do projeto e aguardam por um parceiro que tenha os mesmos horários disponíveis e interesses comuns ao participante brasileiro. Hipotetiza-se que esses interagentes façam parte de uma comunidade com objetivos mais ou menos comuns e compartilhados já que voluntariamente se inscrevem para participar de um projeto com as características acima. Desse modo, buscaremos verificar com o projeto de mestrado as características desses interagentes tendo por base os conceitos de comunidade virtual (LÉVY, 1999), comunidade discursiva (SWALES, 1990; 1992) e comunidade de prática (WENGER, 1998) e a partir dos pontos de contato entre tais definições proporemos a constituição de uma comunidade específica, a qual chamaremos de comunidade de teletandem. O objetivo principal deste artigo é demonstrar e discutir os resultados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento.

As comunidades discursivas

De acordo com a definição de 1990 de John Swales, uma CD é, de um modo idealizado, vista como um conjunto de indivíduos com objetivos em comum, formalmente expressos ou não, e mecanismos de intercomunicação, usados primeiramente para fornecer informação e *feedback* a seus membros. Esses mecanismos seriam variáveis, podendo, às vezes, nem existir. Uma comunidade discursiva possui também um léxico específico – uma terminologia da área – que restringe e adéqua os textos compartilhados por seus membros e ainda dificulta seu acesso por não-membros que desconhecem tal terminologia. (cf. ARANHA, 1996) A CD, segundo Swales (1990; 1992), é um dos elementos-chave para a realização do propósito comunicativo. Segundo Aranha (1996), existe um processo de “auto-alimentação entre a comunidade discursiva e a existência de gêneros. A comunidade desenvolve os gêneros, e a existência de gêneros configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados por meio dos gêneros pertinentes a ela. É importante ressaltar que a concepção de gênero adotada neste trabalho é com base na perspectiva sociorretórica de Swales (1990), que caracteriza os gêneros como sócio-historicamente construídos, não são somente objetos textuais mais ou menos semelhantes, mas eventos codificados inse-

ridos em processos sociais comunicativos. Os seis critérios propostos por Swales (1990) no intuito de identificar um grupo de indivíduos como uma CD são:

- 1) Uma CD tem um conjunto de objetivos comuns; eles são públicos, podem estar inscritos em documentos (como no caso de associações e clubes) ou ser mais tácitos, não expressos. O fato de esses objetivos serem normalmente compartilhados é o critério mais importante para identificar um CD. Essa primeira característica se refere aos objetivos da comunidade e não a objetos particulares de estudo. O conteúdo do texto pode ser inserido em diferentes comunidades discursivas dependendo do ponto de vista de análise. (ARANHA, 2004).
- 2) Uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros; os mecanismos participatórios são variados (encontros, teleconferências, correspondências etc).
- 3) Uma CD usa desses mecanismos participatórios primeiramente para informar e dar feedback; para ser efetivamente membro de uma CD, um indivíduo deve aproveitar as oportunidades de informação, se envolver nas comunicações que recebe participando das atividades da comunidade e não apenas fazer parte formalmente de uma associação.
- 4) Uma CD utiliza, e, portanto, possui um ou mais gêneros na comunicação; uma CD tem e continua desenvolvendo expectativas discursivas que são criadas pelos gêneros que articulam as operações da CD. Essas expectativas podem envolver apropriação de tópicos, a forma, função e posicionamento de elementos discursivos e os papéis que os textos desempenham nas operações da CD.
- 5) Uma CD partilha um léxico específico; uso de terminologia altamente técnica e especializada, geralmente na forma de acrônimos e abreviaturas é um dos critérios para se definir uma CD.
- 6) Uma CD possui um nível de membros com grau adequado de conteúdo relevante e proficiência discursiva; a CD é dinâmica; indivíduos entram – novatos – e outros deixam a comunidade, devendo haver uma proporção razoável para que a comunidade sobreviva.

Esse modelo proposto por Swales em 1990 recebeu muitas críticas. A definição proposta sugeria que o conceito pudesse ser verificado no mundo real, como se o grupo pudesse ser delimitado como grupos reais e estáveis de participantes sempre em consenso (cf. ARANHA, 1996). O próprio autor questiona posteriormente se uma CD é de verdade um construto social (concreta) ou uma ilusão que serve para generalizações sobre o mundo (abstrata). Ele admite que a comunidade de *Genre Analysis* (1990) parece utópica, além de não levar em conta as tensões geralmente presentes em toda comunidade.

Assim, devido às críticas ao modelo de 1990, Swales (1992) reformula os critérios que havia proposto. Eles passam a ser:

- 1) Uma CD tem um conjunto de objetivos identificáveis. Eles podem ser pública e explicitamente formulados e ampla ou parcialmente aprovados pelos membros; eles podem ser consensuais; podem ser separados, mas com pontos de contato, fronteiras em comum. (O autor passa a levar em conta a forma de estabelecimento dos objetivos entre os membros da comunidade).
- 2) Uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros; este critério permanece inalterado, visto que sem mecanismos de intercomunicação não há comunidade.
- 3) Uma CD usa desses mecanismos participatórios para uma variedade de propósitos para aumentar o desempenho da informação e do *feedback*; para propiciar inovações; para manter o sistema de crenças e valores da comunidade e para aumentar seu espaço profissional.
- 4) Uma CD utiliza uma seleção de mecanismos participatórios; eles geralmente formam conjuntos ou séries. (Swales passa a considerar a evolução dos gêneros dentro da comunidade).

- 5) Uma CD tem e busca constantemente terminologia específica própria. Destaca-se o fato de a terminologia específica não estar determinada e acabada, mas sempre em desenvolvimento.
- 6) Uma CD tem uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que gerencia o processo de entrada e ascensão dentro da CD (ARANHA, 1996).

Swales conclui que uma CD possui práticas e princípios com base linguística, retórica, metodológica e ética; essa visão enfoca os textos a partir de princípios retóricos, permite um exame das mudanças nas comunidades, as quais são instáveis, desorganizadas ou mal definidas, sendo esse um ponto favorável para sua manutenção. Há ainda a possibilidade de haver divergências, falta de união e até preconceito entre os membros (SWALES, 1992).

As comunidades virtuais

De acordo com Pierre Lévy (1999), uma comunidade virtual se estabelece a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. A regra básica é a reciprocidade. Todos ensinam a todos e todos aprendem com todos.

Ainda segundo Lévy (1996), os membros de uma comunidade virtual se “virtualizam”, tornam-se “não-presentes”, não há contato físico, se desterritorializando. Não apresentam um lugar de referência. Uma CV pode estar presente em toda parte onde seus membros móveis se encontram. Assim, Lévy conclui que a virtualização reinventa uma cultura nômade.

Hagel (1999, apud SAMPAIO-RALHA, 2005, p. 3) postula que as comunidades virtuais podem ser de “interesses pessoais, demográficas e geográficas e comunidade de negócios entre empresas (business to business)”. Rojo (1995 apud SAMPAIO-RALHA, 2005, p. 3) enumera os benefícios de se participar de comunidades virtuais. São eles: travar contato com ideias correntes, lançamentos e eventos no campo de estudo; ter a oportunidade de obter rapidamente respostas de qualidade; conseguir materiais de valor, ou ponteiros para estes materiais; aprender sobre o meio em si; adquirir o sentimento de fazer parte de uma comunidade de interesse; ter a oportunidade de expressar ideias e sentimentos; ter a oportunidade de intensificar contatos com pessoas e compartilhando interesses similares.

De acordo com Palácios (1998) os elementos que caracterizariam a comunidade são: o sentimento de pertencimento, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação. Segundo Palácios (1998), o sentimento de pertencimento, ou “pertença”, seria a noção de que o indivíduo é parte do todo, coopera para uma finalidade comum com os demais membros (caráter corporativo, sentimento de comunidade e projeto comum). As comunidades virtuais desenvolvem uma forte moral social, um conjunto de regras que regem suas relações, mais conhecido como “netiqueta” (LÉVY, 1999). Essas regras de conduta emergem naturalmente e têm o intuito de maximizar o diálogo e proteger os usuários de ofensas e atrasos na comunicação. Assim, se algum usuário negligencia a “netiqueta” os próprios participantes se encarregam de censurar o procedimento. Antes de participar de uma comunidade, os novatos devem estudar como os participantes se comportam e como é o fluxo de informações (LÉVY, 1999). Ainda segundo o autor, “as comunidades virtuais exploram novas formas de opiniões públicas”, já que as comunidades

virtuais oferecem um campo amplo para debate coletivo, mais aberto e mais participativo, (p. 129).

É importante ressaltar que as regras que regulam as interações devem ser construídas na coletividade (SAMPAIO-RALHA, 2005). No que diz respeito à emergência das comunidades virtuais, Rheingold (1993) defende que a diminuição das possibilidades de encontros reais nas cidades motivou o surgimento e o crescimento de comunidades virtuais. E ainda resalta que as relações *online* não excluem as emoções, a responsabilidade individual, a opinião pública e o julgamento, e não substituem, simplesmente, os encontros físicos; na verdade, podem ser entendidas como um complemento ou adicional destes.

Sendo assim, pode-se compreender que as comunidades virtuais são baseadas em proximidade intelectual e emocional ao invés de mera proximidade física. Os participantes reconhecem-se parte de um grupo e responsáveis pela manutenção de suas relações. O indivíduo escolhe, elege qual comunidade ele quer fazer parte, sendo a principal motivação o seu interesse particular em um ou mais assuntos em que percebe uma identificação e encontra pessoas com quem possa compartilhar ideias e promover discussões. A interação mútua e relação recíproca, que ocorrem entre as pessoas pelo computador, são fundamentais para o estabelecimento e consolidação de comunidades virtuais (PRIMO, 1998). Nesse aspecto, torna-se importante esclarecer que é o interesse em comum partilhado que transmite à comunidade o sentimento de pertencimento.

A comunidade de prática

Além de os conceitos de Comunidade Discursiva e Comunidade Virtual consideramos oportuno discutir, ainda nesta pesquisa, o conceito de Comunidade de Prática (doravante, CP) dado a relevância para o nosso trabalho. A concepção relacionada ao conceito de Comunidade de Prática (CP) está principalmente calcada na definição sugerida por Wenger (1998; 2006) o qual postula que uma comunidade de prática é formada por pessoas que se comprometem em um processo de aprendizagem coletivo em um domínio compartilhado de esforço humano, como um grupo de artistas buscando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em um problema parecido, um grupo de estudantes definindo suas identidades na escola, entre outros. O termo foi primeiramente usado pela teoria da aprendizagem, mas o número de aplicações atual engloba praticamente todas as áreas de conhecimento, como a área de negócios, design organizacional, governo, educação, associações profissionais, projetos de desenvolvimento e vida cívica (WENGER, 1998). A Internet, segundo Wenger (1998), foi responsável pela expansão do alcance de nossas interações além das limitações geográficas das comunidades tradicionais. E o constante aumento do fluxo de informação expande as possibilidades de comunidades e pede novos tipos de comunidades baseadas em práticas compartilhadas.

Desse modo, o autor postula que uma CP é, resumidamente, um grupo de pessoas que compartilham interesses ou paixões por algo e procuram maneiras de aperfeiçoar o que fazem e aprendem por meio de interações regulares. Mais que comunidades de “aprendizes”, a Comunidade de Prática (CP) pode ser uma “comunidade que aprende”, pois são compostas por pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. (WENGER, 1998). Além disso, o autor sugere que uma comunidade de prática pode ser grande ou pequena, local ou global, podem interagir face a face ou apenas pela internet, podem ser formais ou informais. Wenger (2006) resalta que nem toda comunidade pode ser

considerada uma comunidade de prática. Para uma comunidade ser caracterizada como uma CP é preciso que esta apresente três características essenciais:

- 1) O domínio (*the domain*): o comprometimento com o domínio, e, portanto, uma competência compartilhada que distingue os membros de outros indivíduos.
- 2) A comunidade (*the community*): ao buscarem o interesse em seus domínios, os membros engajam-se em discussões e atividades comunitárias, ajudam-se uns aos outros, compartilham informação, interagem e aprendem juntos.
- 3) A prática (*the practice*): a CP não é meramente um grupo de pessoas que compartilham o interesse por certo tipo de filmes, por exemplo. Os membros são praticantes que desenvolvem certo repertório de recursos – experiências, histórias, ferramentas, modos de lidar com problemas recorrentes. Basicamente, deve haver o compartilhamento de uma prática, o que leva tempo e interação constante. O desenvolvimento de uma CP pode ser mais ou menos consciente. Por exemplo, um grupo de engenheiros que coleta e documenta truques e lições aprendidas em uma base de dados é uma CP do mesmo modo que um grupo de enfermeiras que almoçam juntas em um hospital tem em suas discussões uma maior fonte de conhecimento sobre cuidar de pacientes. Em ambos os casos temos, no decorrer de suas conversas, um conjunto de histórias e casos que se tornou um repertório compartilhado para a prática do grupo. Desse modo o autor salienta que o desenvolvimento paralelo das três características detalhadas acima é o que garante a sobrevivência de uma CP.

O referido autor destaca que as novas tecnologias, como a Internet, têm possibilitado a expansão de nossas interações, as quais antes eram limitadas nas comunidades tradicionais por razões geográficas. Logo, o constante aumento do fluxo de informação possibilita o surgimento de comunidades baseadas em práticas compartilhadas. De acordo com Vassalo (2008), “o clima” da prática de *teletandem* realizada no laboratório do campus da UNESP em Assis se assemelha muito ao de uma comunidade de prática no que diz respeito ao comprometimento em um processo de aprendizagem coletivo num domínio compartilhado de esforço humano.

A autora lista alguns fatores que contribuem para a criação de “um clima” de CP são eles: o planejamento feito pelo coordenador Prof. Dr. João Telles, a escolha, para a função de monitores, de pessoas com as mesmas características dos usuários, a autonomia e a responsabilidade atribuídas aos monitores, a visibilidade do projeto e do laboratório, as características peculiares dos elementos estéticos que caracterizam o laboratório como particular e diferente dos outros espaços do campus reforçando sua identidade; a criação de uma conta específica do laboratório no correio eletrônico *gmail*, na rede social virtual *Orkut* e no aplicativo *ooVoo* e entre outros.

Sendo um local de troca de informação e construção do conhecimento compartilhado por um grupo de indivíduos, não podemos discordar das constatações de Vassallo e reconhecemos que o “clima no laboratório” apresenta características de uma CP.

Os pontos de contato entre CV, CD e CP

Como já apresentado, o objetivo deste trabalho é verificar características nos integrantes do Projeto Teletandem Brasil que possam configurar uma comunidade virtual de teletandem específica. Além disso, ainda é objetivo deste projeto verificar se esta comunidade virtual de teletandem compartilha características comuns às noções de CV (LÉVY, 1999), de CD (SWALES, 1990; 1992) e de CP (WENGER, 1998), uma vez que há pontos de contato entre estas definições, como será demonstrado em seguida.

De acordo com Pierre Lévy (1999), uma comunidade virtual se estabelece a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. A regra básica é a reciprocidade. Todos ensinam a todos e todos aprendem com todos.

Ainda segundo Lévy (1996), os membros de uma comunidade virtual se “virtualizam”, tornam-se “não-presentes”, não há contato físico, se desterritorializando. Não apresentam um lugar de referência. Uma CV pode estar presente em toda parte onde seus membros móveis se encontram.

De início, já podemos verificar que as características expostas acima dialogam com o primeiro e segundo critérios de Swales (1990; 1992) para o estabelecimento de uma CD. Assim como os membros de uma CV, os participantes de CD apresentam objetivos comuns, apresentam mecanismos de intercomunicação o que implica que, não necessariamente, devem manter uma relação de presença física próxima para se relacionarem. Tais características também são evidenciadas na descrição do conceito de comunidade de prática, quando Wenger (1998) postula que uma comunidade de prática é formada por pessoas que compartilham interesses ou paixões por algo e procuram maneiras de aperfeiçoar o que fazem e aprendem por meio de interações regulares. As Comunidades de prática não são limitadas por estruturas formais.

Nota-se que os princípios de troca e reciprocidade que regem a CV também estão presentes na CP e na CD. Tais princípios se relacionam ao terceiro critério defendido por Swales (1990; 1992), o qual aborda a importância de se trocar informações, ou melhor, passar uma informação, e obter seu *feedback*. A partir disso, é necessário que a informação seja direcionada de forma acessível aos membros das comunidades discursivas, sempre considerando o conhecimento prévio de cada membro.

Com relação à presença dos princípios de troca e reciprocidade na CP, Wenger (1998) defende que uma CP constitui-se num ambiente que sustenta suficiente engajamento voluntário e mútuo entre seus membros que se comprometem em um processo de aprendizagem coletivo num domínio compartilhado de esforço humano, objetivando, por meio da busca de empreendimentos comuns, a partilha de conhecimentos e geração de aprendizagem (WENGER, 1998, p. 86). Palacios (1998) aponta elementos importantes na caracterização da comunidade virtual que também foram oportunamente considerados e dialogam com as concepções de Lévy (1996; 1999). São eles: o sentimento de pertencimento, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação.

Segundo Palacios (1998), o sentimento de pertencimento, ou “pertença”, seria a noção de que o indivíduo é parte do todo, coopera para uma finalidade comum com os demais

membros (caráter corporativo, sentimento de comunidade e projeto comum). Nota-se que o sentimento de “pertença” também se caracteriza como outro elemento comum à noção de CD. Os membros de tal comunidade também apresentam caráter corporativo, ou melhor, uma multiplicidade de grupos de pessoas dentro de cada área científica que cooperam para uma finalidade comum, o que gera um sentimento de pertencimento, sendo cada membro parte de um todo.

Sobre a CP, Wenger (1998) postula as comunidades de prática possibilitam que os membros assumam responsabilidade coletiva pelo gerenciamento do conhecimento que precisam, ou seja, a construção do conhecimento, como um todo, depende da responsabilidade dos membros, sendo assim cada membro não só faz parte do todo, como também responsável pela construção deste. Além disso, tal princípio de “pertença” também pode estar relacionado ao domínio do gênero compartilhado por determinada CD, pois, como já mencionado, a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e estes garantem a existência da comunidade por efetivarem seus propósitos comunicativos. Para um indivíduo ser considerado membro, ou seja, pertencente à comunidade é necessário que este se aproprie do gênero em questão, se inserindo e participando do contexto da comunidade.

Pierre Lévy (1999) ressalta ainda outra importante característica da CV: as comunidades virtuais desenvolvem uma forte moral social, um conjunto de regras que regem suas relações, mais conhecido como “netiqueta”. Essas regras de conduta emergem naturalmente e têm o intuito de maximizar o diálogo e proteger os usuários de ofensas e atrasos na comunicação. Assim, se algum usuário negligencia a “netiqueta” os próprios participantes se encarregam de censurar o procedimento. Segundo Wenger (1998) a CP também é regida por regras, basicamente, deve haver o compartilhamento de uma prática, o que leva tempo e interação constante. O desenvolvimento de uma CP pode ser mais ou menos consciente. Nota-se também a questão da “netiqueta” que está diretamente relacionada com a inclusão de novatos na CV. Antes de participar de uma comunidade, os novatos devem estudar como os participantes se comportam e como é o fluxo de informações (LÉVY, 1999).

É possível também relacionarmos à questão da “netiqueta” da CV ao elemento da hierarquia presente no sexto critério defendido por Swales para caracterizar uma CD: a estrutura hierárquica gerencia a entrada e permanência dos indivíduos em uma comunidade discursiva. Para serem considerados membros, os novatos devem reconhecer o gênero compartilhado pela CD, devem se submeter ao conjunto de regras e condutas que regem a comunidade. O mesmo processo ocorre na CV por meio da “netiqueta”.

Com relação à vida de uma comunidade virtual, esta raramente transcorre sem conflitos; entretanto pode-se desenvolver entre grupos afinidades, amizades e alianças intelectuais, além de muitos participantes deixarem transparecer sua personalidade. É interessante notar que Swales (1998) também aponta existir conflitos em uma CD. De acordo com o autor, as comunidades podem ser instáveis, desorganizadas ou mal definidas, sendo esse um ponto favorável para sua manutenção, havendo ainda a possibilidade de haver divergências, falta de união e até preconceito entre os membros.

Para Pierre Lévy “as comunidades virtuais exploram novas formas de opiniões públicas”, já que as comunidades virtuais oferecem um campo amplo para debate coletivo, mais aberto e mais participativo (1999, p. 129).

De acordo com Storch e Cozac (1995, apud PRIMO, 1998), existiriam “pistas textuais”, que fazem parte da Comunicação Mediada por Computadores para explicitar as informações de emoções como: o “hahaha”, que é utilizado como uma gargalhada, o “hehehe”, que se caracteriza como uma risadinha irônica, e o “hihihi”, que seria um riso tímido. Palavras em maiúsculas indicam que se está GRITANDO. E aquelas com suas letras separadas por espaços indicam que se está falando D E V A G A R. Além disso, é comum o uso de *emoticons*, que tratam de ícones criados com texto para a representação de expressões faciais de emoção ou de um ato. Tais elementos podem estar relacionados ao compartilhamento de um léxico específico pela CV, característica esta, também presente na CD e explicitado no quinto critério postulado por Swales (1990; 1992): “Uma CD tem e busca constantemente terminologia específica própria. Destaca-se o fato de a terminologia específica não estar determinada e acabada, mas sempre em desenvolvimento”. Sendo assim, pode-se compreender que as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática seriam baseadas em proximidade intelectual e emocional ao invés de mera proximidade. Os participantes reconhecem-se parte de um grupo e responsáveis pela manutenção de suas relações. O indivíduo escolhe, elege qual comunidade quer fazer parte, sendo a principal motivação o seu interesse particular em um ou mais assuntos em que percebe uma identificação e encontra pessoas com quem possa compartilhar ideias, promover discussões e construir conhecimento. Nesse aspecto, torna-se importante esclarecer que é o interesse em comum partilhado que transmite à comunidade o sentimento de pertencimento. Logo, tais princípios foram considerados na elaboração dos critérios para a verificação da comunidade virtual de teletandem. Segue quadro-resumo com os pontos de contato observados:

Quadro 1. Pontos de contato entre CV, CD e CP

CV CD e CP
Objetivos em comum, mecanismos de intercomunicação, não limitadas por barreiras geográficas, troca/reciprocidade, sentimento de pertença (parte do todo) e conjunto de regras

Procedimentos metodológicos

A comunidade virtual de teletandem: elaboração de critérios

Considerando os pontos de contato entre as definições de comunidade virtual (LÉVY, 1996; 1999), de comunidade discursiva (SWALES 1990; 1992) e de comunidade de prática (WENGER, 1998) que foram apresentados neste trabalho, adotamos 6 critérios que auxiliam na verificação da formação de uma comunidade de teletandem. A elaboração desses critérios se torna importante na medida em que auxilia na delimitação de características comuns às noções de CD, CV e CP que, de acordo com nossa hipótese inicial, seriam compartilhadas por um grupo específico de interagentes. São eles:

- 1) Uma comunidade de teletandem se estabelece a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos;
- 2) As interações entre seus membros são realizadas com frequência, tendo como base um processo de cooperação ou de troca (reciprocidade), (*feedback*), provocando um sentimento de pertencimento;

- 3) Os membros de uma comunidade de teletandem são “não-presentes”, desterritorizados;
- 4) Uma comunidade de teletandem cultiva formas próprias de comunicação virtuais;
- 5) As comunidades virtuais de teletandem desenvolvem um conjunto de regras, coletivamente, que regem suas relações (“netiqueta”);
- 6) Os membros de uma comunidade de teletandem compartilham um léxico específico.

Os critérios propostos serviram como suporte para a elaboração dos instrumentos de pesquisas: um questionário e uma entrevista semiestruturada. Cada pergunta elaborada busca ir ao encontro de pelo menos um dos critérios para a verificação de uma comunidade de teletandem.

Natureza da pesquisa

Este artigo é um recorte de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de natureza etnográfica. Para o desenvolvimento do trabalho, partimos da hipótese de que os interagentes do TTB compartilham características comuns à noção de CV, à noção de CD e à noção de CP e que tais características poderiam configurar uma comunidade de teletandem específica.

Primeiramente, com o objetivo de confirmar ou refutar a hipótese inicial foi elaborado um questionário impresso com 14 perguntas semiabertas e um modelo virtual, por meio da ferramenta online *Google docs* e uma entrevista composta por 10 perguntas, sendo 6 específicas e 4 gerais. (Em anexo). Ambos elaborados tendo em vista os critérios para a verificação de uma CV teletandem.

Tanto o questionário como a entrevista foram escritos nas línguas portuguesa e inglesa, e submetidos aos interagentes brasileiros e norte-americanos. É importante salientar que, inicialmente, tinha-se como objetivo submeter todos os participantes do Projeto *Teletandem Brasil*, incluindo os participantes das línguas espanhola, francesa e italiana, porém, ao longo do projeto estas parcerias se perderam e se mantiveram com frequência e solidez as parcerias entre brasileiros e norte-americanos.

Sobre o questionário virtual, vale ressaltar que ferramenta *Google docs* permite a elaboração de um questionário virtual. Este foi enviado por e-mail a todos participantes estrangeiros, norte-americanos, e ainda foi impresso, aplicado e coletado pessoalmente no laboratório de *teletandem* da UNESP de São José do Rio Preto e no laboratório de *teletandem* da UNESP de Assis, aos participantes brasileiros. Já a entrevista foi realizada, presencialmente, com participantes brasileiros e americanos. Foram entrevistadas apenas interagentes das parcerias do campus da UNESP de Assis, uma vez que as parcerias do laboratório deste campus eram mais antigas e constantes, o que, a nosso ver, poderiam nos fornecer dados mais precisos e qualitativos, tendo em vista que a entrevista foi elaborada com o propósito de coletar dados qualitativos. Além dos dados dos questionários e da entrevista semi-estrutura, também serão utilizados dados de um questionário aplicado a participantes americanos. Este questionário foi aplicado pela Profa. Dra. Solange Aranha na *Utah Valley University*, que realizava Pós-Doutorado naquela instituição. O objetivo final é realizar uma triangulação dos dados obtidos.

O contexto de pesquisa

Este trabalho se insere em um projeto de pesquisa temático, o Projeto *Teletandem* Brasil. O Projeto, como já apresentado, se baseia na aprendizagem virtual, colaborativa de língua estrangeira, assistida por computador. É uma modalidade inovadora, com peculiaridades que merecem atenção de diversas áreas de pesquisa. Para procedermos à pesquisa em nossa área de linguística aplicada, buscamos os dados por meio de questionários virtuais e impressos escritos em língua portuguesa e inglesa, e entrevistas semiestrutura presenciais, além de dados gerados por um questionário enviado por e-mail a participantes americanos da *Utah Valley University*, aplicado pela Profa. Dra. Solange Aranha que tinha como objetivo relatar fatos da interação que os participantes tinham realizados no dia.

Quadro2. Número de questionários enviados e respondidos

Número de questionários enviados <i>online</i> a participantes de língua inglesa	80
Número de questionários impressos e distribuídos a participantes brasileiros	55
Número total de questionários respondidos	67

Análise parcial e discussão dos dados

Até o momento foram analisadas as respostas das perguntas gerais da entrevista semiestrutura e as respostas das oito primeiras perguntas do questionário. Neste trabalho serão apresentados os dados referentes à 1ª, 3ª e à 4ª pergunta do questionário e os dados referentes também à 1ª e à 4ª pergunta do grupo de perguntas gerais da entrevista (em anexo), uma vez que estas perguntas referem-se a três princípios considerados fundamentais para o estabelecimento de uma comunidade de teletandem: objetivos em comum compartilhados, troca de conhecimento/reciprocidade e conjunto de regras compartilhadas.

A primeira pergunta do questionário tinha como meta avaliar os objetivos dos interagentes em participar do Projeto Teletandem Brasil e o grau de prioridade desses objetivos. Das 67 respostas obtidas, 91% dos interagentes têm como objetivo principal aperfeiçoar a L2; 94,02% têm como segundo objetivo conhecer a cultura e 91% têm como terceiro objetivo participar de pesquisas acadêmicas, como mostra o gráfico a seguir:

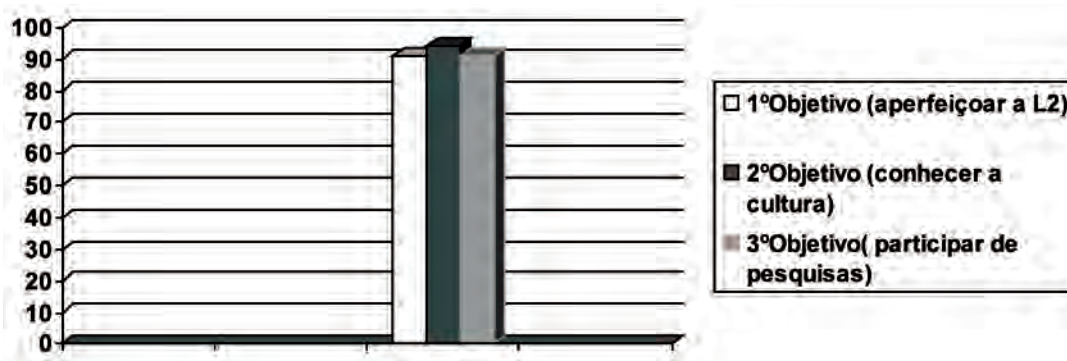


Gráfico 1. Análise das respostas referentes à 1ª pergunta do questionário

A terceira pergunta tinha como objetivo verificar se durante as interações há troca de conhecimentos e reciprocidade. Dos 67 questionários respondidos, 65 responderam que sim, há troca de conhecimentos e reciprocidade durante suas interações. A quarta questão pedia aos interagentes que justificassem a resposta anterior. A seguir, alguns exemplos de justificativas:

- (01) “Aspectos culturais e lingüísticos são discutidos nas interações via tandem”
- (02) “Trocamos conhecimento sobre a língua e cultura de cada país”
- (03) “We help each other with learning languages and help each other with any problems that we have”

Com relação às respostas referentes à 1ª pergunta da entrevista, os interagentes deveriam mais uma vez detalhar o seu objetivo de participar do Projeto Teletandem Brasil. O objetivo das perguntas abertas da entrevista, como já explicitado, era obter respostas qualitativas, além de confirmar e validar as respostas do questionário. Alguns exemplos de respostas abaixo:

- (04) “Adquirir proficiência na língua e também conhecer a cultura”
- (05) “Gosto muito de conhecer culturas diferentes e também aperfeiçoar meu Inglês”

Com relação à 4ª pergunta da entrevista, esta tinha como objetivo verificar quais as regras seguidas entre o interagente e o seu parceiro. Todos salientaram que a regra que seguem é a divisão das interações entre as línguas, isto é, os primeiros 30 minutos interagem em uma língua e os outros 30 minutos restantes interagem em outra língua. Exemplos:

- (06) “Apenas respeitamos a dinâmica das interações. A primeira metade falamos só Português e a segunda só Inglês.”
- (07) “Geralmente, dividimos a interação em os primeiros 30 minutos em Português e o restante em Inglês.”

Encaminhamentos futuros

O objetivo deste trabalho foi apresentar os conceitos de Comunidade Virtual (LÉVY, 1999), Comunidade discursiva (SWALES, 1990; 1992) e Comunidade de Prática (WENGER, 1998), assim como os pontos de contato entre eles, os critérios que levaram à formação do conceito de comunidade de teletandem e a análise parcial dos dados.

Até o momento foram analisadas as respostas das perguntas gerais da entrevista semiestrutura e as respostas das oito primeiras perguntas do questionário, entretanto, neste trabalho foram apresentados e discutidos os dados referentes à 1ª, 3ª e 4ª pergunta do questionário e à 1ª e 4ª pergunta do grupo de perguntas gerais da entrevista. É importante ressaltar que se trata de uma pesquisa em andamento e a análise dos dados ainda está em fase de finalização.

Entretanto, os dados preliminares nos mostram haver características dos interagentes compatíveis aos critérios dotados neste trabalho para o estabelecimento de uma comunidade de teletandem. Tais dados ainda estão em fase de análise, como explicitado, não sendo oportuno discuti-los neste momento.

Pretende-se continuar a análise das respostas referentes às perguntas restantes do questionário, a análise das respostas referentes à seção das perguntas específicas da entrevista, as quais tinham como objetivo verificar a presença das características para a configuração de uma comunidade de teletandem nas interações realizadas naquele dia e ainda as respostas referentes a um questionário aplicado pela Profa. Dra. Solange Aranha à interagentes norte-americanos na Utah Valley University, para, enfim, realizar a triangulação dos dados obtidos.

Na seção 1, foram discutidas a introdução e a justificativa deste trabalho, ressaltando o uso crescente da tecnologia no ambiente educacional e a importância de refletir sobre as implicações didáticas e pedagógicas do meio digital no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção 2, foram apresentadas a fundamentação teórica na qual este trabalho se apóia. Entre os conceitos discutidos estão a contextualização do Projeto Teletandem Brasil, as noções de CV (LÉVY, 1999), de CD (SWALES, 1990; 1992) e CP (WENGER, 1998), os pontos de contato entre os conceitos das respectivas comunidades.

Na seção 3, foram abordados os procedimentos metodológicos utilizados, os critérios para o estabelecimento de uma comunidade de teletandem, a natureza da pesquisa e o contexto da pesquisa. Na seção 4, foram analisados e discutidos os resultados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento e na seção 5, foram apresentados os encaminhamentos futuros.

Por fim, os resultados preliminares alcançados até o instante levam a crer que a hipótese inicial desta pesquisa poderá ser confirmada no momento final da análise de todos os dados restantes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S. *Contribuições para a introdução acadêmica*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

_____. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARELLI, I. M. *Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade*. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 23 jul. 2009.

FONTES, M. C. M. *A aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/laelinf/def_teses.html>. Acesso em: 23 jul. 2009.

LÉVY, P. *Cyberculture*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

_____. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática* / Pierre Lévy; tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Que é o virtual?* São Paulo: 34, 1996.

PALACIOS, M. *Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão*. Ano 1998 Disponível em: <<http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>>. Acesso em: 19 nov. 1998.

Santos. *Anais...* Santos, 1997. Disponível em: <http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades_virtuais.pdf>. Acesso em: 8 fev 2009, às 14h.

_____. Interação Mútua e Interação Reativa: uma proposta de estudo. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM COMUNICAÇÃO, 21, 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. Disponível em: <<http://usr.psyco.ufrgs.br/~aprimo/pb/esprialpb.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2009, às 19h40.

RHEINGOLD, H. *The Virtual Community: Homesteading at the Electronic Frontier*, 1993. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

SAMPAIO-RALHA, J. L. F. *Comunidades Virtuais: Definições, origens e aplicações*. 2005 Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=79>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

SWALES, J. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. *Rethinking genre: Another look at discourse community effects*. Trabalho apresentado no colóquio 'Rethinking Genre'. Carleton University, Ottawa, 1992.

_____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J. A.; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The Specialist*, v. 27, 2006.

VASSALLO, Maria Luisa. O Laboratório de Teletandem de Assis: Questões de Organização e Gerenciamento. *Teletandem News*, 2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_III_n_3.pdf>. Acesso em 28 jul. 2009.

WENGER, E. *Communities of Practice: A Brief Introduction*. 2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <<http://www.google.com/books?id=heBZpgYUKdAC&pg=PT1&dq=Wenger,+E.+1998/>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

A unidade didática como elemento organizador do livro didático de português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980

(The teaching unit as an organizer of Portuguese textbook:
Its constitution in the decades of 1960/1970/1980)

Joceli Cargnelutti¹

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

jocelicargn@gmail.com

Abstract: This study is characterized by the attempt to better know the constitution of Portuguese language teaching by taking teaching units as a focus. Our purpose is to investigate to what extent it can constitute an organizer element of Portuguese language textbook from different decades of the twentieth century in Brazil. Thus, this research is based on socio-historical theoretical perspective, which allows us to understand teaching units from a historical process. The study on textbooks in Brazil under this perspective is not only an open path to know how Portuguese was constituted as a module to be studied. In particular, it is also a path to the study on any other module that can be always determined and explained by the evolution of social, cultural and educational policies (SOARES, 1996).

Keywords: teaching unit, textbook, Portuguese Language teaching.

Resumo: No presente trabalho, na tentativa de melhor conhecer a constituição do ensino de língua portuguesa, propomo-nos, tomando a unidade didática como foco, investigar em que medida ela pode se constituir em um elemento organizador do livro didático de Língua Portuguesa de diferentes décadas do século XX, no Brasil. Para tanto, a pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender a unidade didática a partir de um processo histórico. Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Palavras-chave: unidade didática, livro didático, ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Na atualidade tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Uma área de conhecimento que tem se dedicado a esse estudo é a História das Disciplinas Escolares, recentemente instaurada no campo da educação, área essa que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo sua evolução. A grande parte dos estudos é desenvolvida por professores pesquisadores, de diferentes áreas, interessados em conhecer a história de suas próprias disciplinas para um “melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações”, segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393).

Neste estudo, direcionamos nossa atenção para a área de conhecimento *língua portuguesa* buscando conhecer, via livro didático, a constituição desse saber em disciplina curricular. Muitos são os ângulos através dos quais o livro didático tem sido abordado (SOARES, 1996): alguns procuram conhecer, por exemplo, qual o papel específico desse instrumento que circula na esfera escolar; outros, a relação que se estabelece entre livro e professor, livro e aluno nesse espaço, dentre outras pesquisas.

No presente trabalho, na tentativa de melhor conhecer a constituição do ensino de língua portuguesa, propomo-nos, tomando a unidade didática como foco, a investigar em que medida ela pode se constituir em um elemento organizador do livro didático de Língua Portuguesa de diferentes décadas do século XX, no Brasil; a verificar como a unidade vem se constituindo no livro didático nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e a conhecer as relações previstas que se estabelecem nessas décadas entre a unidade didática, tal como é proposta pelo livro, e o projetado professor de português.

Para tanto, a pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender a unidade didática a partir de um processo histórico, e o livro didático como um dos instrumentos responsáveis para “assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade”, conforme Soares (1996, p. 116). Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Para que possamos melhor conhecer a unidade didática no seu processo de constituição, mobilizamos algumas noções fundamentais advindas da teoria bakhtiniana.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Com o intuito de trazer elementos que possam nos auxiliar na análise dos diferentes textos, na interpretação dos enunciados, na busca por regularidades no interior das unidades didáticas, nos apoiamos em Bakhtin, no texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* (1974, p. 402), em que o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Essa visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

Nessa perspectiva o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos, enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (1974, p. 404).

Bakhtin entende as “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” (1974, p. 404) como *ciências do texto* por se constituir como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma “o texto só vive em contato

com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 1974, p. 404). Para Bakhtin, esse diálogo é construído a partir de “etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os textos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro” (1974. p. 404).

Debruçada sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão e não com a explicação como fazem as ciências da natureza. Enquanto a explicação aponta para o necessário, a compreensão aponta para o possível, porque “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 1974, p. 404). Assim entendemos que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

A partir desses elementos e de outros que serão mobilizados durante a análise, apresentamos os livros didáticos que compõem nossa investigação. Seleccionamos para a década de 1960 - *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, publicado em 1967 pela Companhia Editora Nacional, destinado à quarta série ginasial, um mesmo livro para professor e aluno; década de 1970 – *Português oral e escrito*, de Dino Preti, lançado pela Companhia Editora Nacional em 1977, direcionado à sexta série do Ensino Fundamental, livro do professor; década de 1980 – *Novo Português através dos textos*, de Magda Becker Soares, publicado em 1982, pela Editora Abril, voltado à sexta série do Ensino Fundamental, livro do professor. A seguir, buscamos perceber os diferentes elementos que integram a forma composicional, a apresentação do tema e estilo das unidades didáticas nesses livros, representante de cada década.

Português, de Domingos Paschoal Cegalla

O livro didático *Português* (1967) começa a circular na esfera escolar num período em que os manuais didáticos estavam passando por uma nova configuração didática (BUNZEN, 2005). O que circulava na escola, anterior a este período, era uma *gramática*, que não tinha um caráter puramente didático, pois não trazia comentários pedagógicos ou atividades e, as *antologias*, que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados.

As unidades didáticas previstas nesse livro apresentam uma determinada sequência na exposição das atividades que é entendida por nós como sendo a sua forma composicional.

Ao examinar cada unidade, constatamos que a estrutura é basicamente a mesma do início ao fim: ela se inicia com a apresentação de um texto literário, tanto em prosa como em verso (compondo a denominada *antologia*), numerado de um a trinta e um, sendo que trinta são de autores brasileiros e um de autor português. Assim, 1 – Os jangadeiros; 2 – Olhai os lírios do campo; 3 – Língua portuguesa; 4 – Oração e trabalho; 5 – Os campeiros; 24 – Meu casal; 25 – Conselhos aos moços; 30 – O trem de ferro; 31 – Os navios, são exemplos de alguns textos que compõem o manual.

O trabalho com cada texto está organizado segundo uma sistemática invariável: após sua apresentação, é fornecida a identificação de sua autoria, além de alguns outros dados sobre o escritor, como formação acadêmica, títulos recebidos e a fonte de onde o texto foi retirado. Na sequência são fixadas notas na parte inferior da página, esclarecendo

o sentido de algumas expressões, como um vocabulário auxiliar para uma melhor compreensão textual. Em alguns momentos o autor também apresenta alguns comentários adicionais referentes a aspectos do texto, para auxiliar o aluno na leitura.¹

Na sequência consta um questionário, como forma de retomar o texto lido, onde são incluídas diversas questões, algumas ligadas diretamente ao texto, precisando o aluno apenas consultá-lo para responder a elas; outras são questões de interpretação, exigindo assim mais que uma retomada do texto lido.

Ainda trabalhando sobre o texto, é apresentado um exercício intitulado *Exercício de expressão oral*, que vem com o seguinte enunciado: *faça uma breve interpretação do texto acima, sem qualquer outra orientação*.

Ainda ligado ao texto, são apresentados exercícios de classificar, responder, marcar, completar, dentre outros, que tratam de assuntos gramaticais variados sobre acentuação, ortografia, sintaxe, semântica (incluindo exercícios de sinônimos e antônimos), em que são utilizadas geralmente frases do texto trabalhado.

O número de atividades nesse tipo de exercício é grande, variando de oito a quinze, contendo um número variável de frases em cada um, entre oito a doze, conforme é possível observar no exemplo acima. É curioso notar que os exercícios do livro seguem uma numeração contínua, incluindo os exercícios referentes ao texto e à gramática, totalizando um número de trezentos e quarenta exercícios. Sempre finalizando a sequência dessas atividades referentes ao texto, são apresentadas duas a quatro sugestões de temas para redação, as quais têm vínculo direto com o texto trabalhado.

Como é possível observar, embora os títulos mantenham vínculo com o texto, o autor não o explicita cabendo ao aluno estabelecer a relação como forma de preparo para a elaboração do texto.

Após as atividades com o texto, dá-se início propriamente ao estudo da gramática, com o tema a ser trabalhado, conceitos gramaticais e citações de exemplos com número variável. O que se percebe nessa atividade gramatical é uma longa exposição de conteúdo e de exemplos para que o aluno possa entrar em contato, de forma sistemática, com os elementos da língua culta.

A seguir, é proposta uma grande quantidade de exercícios de fixação (numerar, classificar, completar, sublinhar, dividir, reconhecer, etc.) do conceito gramatical abordado. Neles é frequente a utilização de frases de autores literários reconhecidos, mas não do texto trabalhado.

Em alguns momentos são apresentados exercícios de corrigir e fazer “como o modelo”, atividade esta última pouco comum nesse manual, mas chama a atenção por ser um novo tipo de enunciado que começa a surgir.

Ao final dos exercícios gramaticais ou encerrando as atividades do texto, está incluída a recitação, atividade oral sobre um texto poético, que aparece apenas quatro vezes no manual todo: nos textos 1, 8, 15 e 21.

¹ Lembramos, conforme aponta Soares (2001), que todas essas notas, comentários eram dirigidos aos alunos, aos que aprendem, não aos professores, aos que ensinam por ser esse professor capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho.

Ao analisarmos a sua *forma composicional* das unidades didáticas, é possível percebermos que há um modo específico de estruturação/organização que, de certa forma, repercute no todo das unidades didáticas, que se traduz numa sistemática invariável de seções para a apresentação dos objetos de ensino, mantendo uma rigidez, uma sequencialidade do início ao fim, ou seja, olhar uma unidade didática é olhar todas. Quando ocorre alguma alteração, esta se refere à exclusão de uma seção secundária (nunca o texto, nunca a gramática), como por exemplo, a recitação, as notas de rodapé.

O que se nota a partir de tais dados é que a estruturação da unidade didática reflete de forma rígida e regular um caráter procedimental do ensino de língua portuguesa: ler, escrever, falar, a partir do ensino da leitura, oralidade, escrita e gramática, tendo esta última, função primordial no ensino e na constituição da unidade didática (BATISTA, 1999).

Esse conjunto de atividades previstas apresenta uma “configuração didática”, que pode ser entendida como uma grande aula, um projeto para ser desenvolvido por um projetado professor de português, embora não sabemos, de fato, em que medida este projeto pode ou não ser desenvolvido.

Intrinsecamente ligado à forma composicional, está o *tema*, entendido como os objetos de ensino selecionados para a transmissão, explicação e produção de conhecimentos e saberes, os quais recebem um determinado acento do autor sobre o que e como ensinar língua portuguesa padrão.

Tomando por base as trinta e uma unidades didáticas que compõem o livro *Português*, percebemos que a partir dos dois grandes eixos, texto e gramática, está previsto o desenvolvimento de atividades através da seleção de alguns objetos de ensino: *leitura*, que envolve atividades de interpretação textual, vocabulário (notas de rodapé) e questionário; a *oralidade*, que se dá através de interpretação oral do texto e da recitação; a *gramática*, que é desenvolvida através de frases do texto literário em questão e de frases isoladas de autores da literatura e é explicada pela exposição de conceitos e fixada através de muitos exercícios e exemplos; a *escrita*, que é trabalhada através dos vários exercícios do texto e da gramática e também através da redação.

Dentre esses objetos, a maior ênfase é dada à gramática, tanto na parte associada ao texto quanto nos estudos propriamente gramaticais, fato que se revela na quantidade extremamente grande de exercícios gramaticais. Como foi apontado, há um número de trezentos e quarenta exercícios no livro todo; desse total apenas trinta e um exercícios são destinados à escrita através da atividade de redação. As atividades de leitura (questionário e notas) ocupam também um espaço muito restrito. Da mesma forma ocorre com as atividades de oralidade: aparecem esporadicamente, principalmente através da recitação, cuja presença é registrada em apenas quatro unidades. Dessa forma, podemos afirmar que a leitura, a oralidade e a escrita são menos trabalhadas que a gramática, ocupando um lugar secundário.

Assim, podemos considerar que o acento dado pelo autor ao elaborar as suas unidades recai sobre a ênfase dada à gramática, ao ensino da norma padrão baseada em textos literários e da correta expressão oral e escrita. De fato, a escolha privilegia o ensino baseado no paradigma normativo-literário, marcando, com isso, a sua posição axiológica.

Ligado à forma composicional e ao tema, encontramos a presença de duas vozes: a voz da academia, uma voz legitimada, de autoridade, constituída como a voz da tradição sobre os Estudos da Linguagem; e a voz do autor, produtor da unidade didática, que se

marca por apoiar-se na voz da academia no momento em que transfere para o interior das unidades didáticas apenas textos literários (Antologia) e fragmentos dos estudos gramaticais. A voz do autor é também uma voz de autoridade que pede, ordena, determina o que deve ser realizado no ensino de língua portuguesa, mostrando-se de forma impessoal, indireta, mantendo certo distanciamento do seu interlocutor, o aluno. Tal situação pode ser compreendida a partir dos próprios enunciados das atividades previstas, onde há a predominância de ordens a serem executadas pelo aluno como, por exemplo, *faça, escreva, sublinhe, divida, classifique, escreva, observe*. O autor assume a voz da tradição para parafrasear o que já havia sido proposto pelos Estudos da Linguagem, ou seja, assume um lugar de porta-voz dos estudos gramaticais. Essa posição ocupada por ele é também legitimada, de autoridade, por se constituir como alguém que possui uma trajetória junto à instituição escolar, publicando diferentes obras para o ensino.

É possível depreender, então, que há uma relação dialógica, de acolhimento entre essas duas vozes, ou seja, na voz do autor está presente a voz da academia. A sua palavra está sempre perpassada pela palavra do outro, enunciando o que é legitimamente reconhecido pela voz da tradição. Essas vozes se articulam constituindo a marca estilística desse gênero.

Português Oral e Escrito, de Dino Preti

Português Oral e Escrito (1977) se inscreve em um período em que o livro didático deve oferecer não só os textos para a leitura, mas também orientações metodológicas, atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo *as respostas* às questões formuladas (livro do professor). É um manual considerado “descartável ou consumível” (BATISTA, 2004, p. 58), em função de a grande parte dos exercícios ser respondida pelo aluno no próprio livro, totalmente diferente do exemplar *Português*, da década anterior.

A denominação do termo *unidade* está presente no manual já na apresentação do sumário, embora seu sentido seja um pouco diferente do assumido neste trabalho. O livro apresenta-se organizado em quatro unidades, sendo que cada uma é composta por três lições, entendidas, neste trabalho, como unidades didáticas. Essas lições, totalizando doze, são abertas por um texto; estruturam-se obedecendo a uma determinada sequência, mantendo-se, predominantemente, invariável da primeira à última. A partir da sequência prevista é possível pensar a forma composicional da unidade didática em Preti.

O texto é o elemento que abre as unidades, vindo ilustrado com sobriedade, em geral com montagens fotográficas sobre o assunto neles tratado, sendo que, na maioria das vezes, a ilustração aparece na folha esquerda e o texto, na folha direita (ver anexo H).² Os textos são predominantemente de autores da literatura brasileira contemporânea, como, por exemplo, Érico Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino. O autor seleciona textos de assuntos variados tendo alguns com marcas regionais, como forma de os alunos poderem tomar contato com a cultura de várias comunidades brasileiras.

Após a apresentação de cada texto, há, além de uma fotografia do seu autor, uma breve referência biográfica como uma possibilidade de o aluno conhecer um pouco mais a respeito da vida e obra do escritor.

² A escolha da unidade 6 se dá pelo fato de apresentar todos os elementos previstos para a forma composicional da unidade.

Paralelo ao texto há um vocabulário que ajuda o leitor na leitura e compreensão e que se localiza ao lado da linha em que aparece a palavra a ser explicada.

Depois da leitura, são apresentadas diferentes atividades. A primeira delas está relacionada ao estudo do texto e está dividida em: *O sentido das palavras* e *O sentido do texto*. Em *O sentido das palavras*, são apresentados exercícios envolvendo, em geral, pesquisa no vocabulário localizado ao final do livro ou no dicionário.

O número de exercícios envolvendo esta atividade é muito variável, de cinco a dez. Em função de termos em mãos o livro do professor, destacamos (anexo H) a presença das respostas das questões, que vêm grafadas com letra cursiva, em todas as unidades, sem exceção.

Já em *O sentido do texto*, é apresentado um questionário, normalmente com dez perguntas variadas, sobre os mais diversos aspectos que o trecho lido oferece. As questões são ligadas diretamente ao texto onde o aluno encontra as respostas com facilidade.

Outra atividade apresentada é o *Treinamento oral* e *Treinamento escrito* em que há o predomínio do ensino gramatical. O primeiro apresenta exercícios envolvendo classes gramaticais e suas flexão, variação de estrutura de frases, concordância nominal ou verbal dentre outros. Essa atividade envolve exercícios estruturais de repetição, substituição, ampliação, redução, correlação, seguir como o modelo, prosseguir, na tentativa de treinar o aluno para a aquisição de novas estruturas, novas formas linguísticas da variedade culta.

Destacamos que essa atividade oral prevê um modelo de ensino e aprendizagem de base behaviorista, bem sintonizado com o que se previa academicamente para o ensino de língua naquele período.

O número de atividades envolvendo o treinamento oral é, em geral, extenso. Paralelo ao treinamento oral ocorre também o treinamento escrito. São acrescidos, ainda no interior dos exercícios, dentro de retângulos, notas de teor gramatical através dos seguintes enunciados: *observe*, *anote*, servindo de referência para a realização dos exercícios solicitados. Ainda nesta atividade, em alguns momentos, são desenvolvidos exercícios que envolvem a linguagem popular ou coloquial para que o aluno possa fazer uma relação desta com a linguagem culta, conforme exemplo citado.

Quanto aos exercícios do *Treinamento escrito*, são semelhantes ao anterior, pois o aluno repete as estruturas, objetivando a aprendizagem do conteúdo trabalhado. A atividade prevê diferentes exercícios gramaticais, a saber, estrutura da oração, classes gramaticais, variações de linguagem; frase nominal, variação de estrutura de frase, concordância, etc.

O trabalho com a gramática é aqui parcialmente diferente do anterior, pois os alunos devem escrever as respostas e não somente lê-las em voz alta após a explicação de um determinado conteúdo gramatical.

Outra atividade que aparece no livro é *Atividades de comunicação e expressão*, constituída de sugestões de trabalhos que envolvem expressão oral e escrita, aparecendo sistematicamente no final de todas as unidades didáticas. Os exercícios são em grande número e os mais diversos, como: jogral, pesquisa, teatro, bingo, produção de peças teatrais, dramatizações, recitações, gravações, recortes e colagens, elaboração de cartazes, histórias em quadrinhos, todas ligadas ao tema do texto trabalhado. Acompanhando as atividades encontram-se figuras, imagens, ilustrações, ajudando a orientar as atividades solicitadas (conforme anexo H).

Podemos observar, também, na mesma atividade, uma determinada sequencialidade para o seu desenvolvimento, com a utilização de várias propostas e orientações de trabalho.

Um dado muito importante na composição das unidades são notas pontuais apresentadas pelo autor que direcionam o trabalho do professor, aparecendo manuscritas, ao lado das atividades, ao término e/ou no início do exercício, dependendo da atividade que está sendo realizada.

Nessas notas o autor modaliza as ordens quando se dirige ao professor, transformando-as geralmente em sugestões: *é conveniente limitar-nos, é de se esperar, seria bom incentivar*. Situação contrária acontece nos enunciados direcionados aos alunos quando a ordem é direta, sem relação de proximidade onde o autor usa apenas o imperativo como ordem expressa para as atividades serem executadas. Isso se observa nos exemplos das diferentes atividades apresentadas: *observe, flexione, prossiga, anote, continue, escolha, faça, pesquise, indique, leia, responda, etc.*

É possível considerar que o autor opta por uma forma composicional organizada a partir de uma estrutura fixa de seções para a apresentação dos objetos de ensino. Tal organização reflete uma estrutura sequencial, sem variações, obedecendo a uma determinada ordem: texto e gramática, sempre desenvolvidos a partir de uma progressão de atividades e exercícios. As pequenas alterações ocorridas no interior das unidades não interferem na estrutura do todo: é o caso, por exemplo, da atividade de treinamento oral, deixada de lado em algumas unidades.

Essa forma de organização demonstra que as atividades de ler, escrever, falar fazem parte de uma visão procedimental do ensino de língua portuguesa (BATISTA, 1999), onde cada uma delas ocupa um lugar específico nas unidades de acordo com a apreciação valorativa do autor.

Assim, a forma composicional dessas unidades sugere um projeto de aula que passa a ganhar novos elementos para atender um novo professor e um novo aluno, mas continua a ser um esquema altamente codificado e previsto, isto é, há uma configuração didática estabelecida onde professor e aluno possam reconhecer os objetos de ensino selecionados. Esses novos elementos são reflexos das escolhas/ seleções do autor das unidades didáticas que dá a elas uma configuração diferenciada, própria, mas sem perder sua finalidade, que é ensinar, instruir e conduzir o aluno no ensino da língua portuguesa (tema).

De certa forma, no processo de constituição da unidade, diferentes elementos vão sendo privilegiados, ganhando maior destaque em função da própria configuração do ensino em que o manual se inscreve. Neste processo, examinar uma unidade – e também cada plano didático – é saber o que são todas as outras, pois o esquema é o mesmo, sem variação.

As unidades didáticas de *Português oral e escrito* privilegiam o ensino da língua portuguesa a partir de dois pilares: o texto e a gramática, que desenvolvem atividades através da seleção de objetos de ensino: *leitura*, com atividades de interpretação textual, exercitadas através do sentido das palavras e do texto e vocabulário; *oralidade*, com o trabalho envolvendo o treinamento oral e atividades de comunicação e expressão; *escrita*, por meio das atividades de comunicação e expressão e treinamento escrito; *gramática*, desenvolvida através dos exercícios de treinamento escrito e oral.

Esses objetos de ensino, para o desenvolvimento do tema, recebem um determinado acento, valor apreciativo do autor. A ênfase dada à gramática se traduz através de alto número exercícios. Embora haja a presença de atividades envolvendo a variedade linguística, estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais, o que está previsto é a necessidade de treinar o aluno para que ele atinja os níveis cultos da língua portuguesa sem dispensar o ensino da língua através da gramática normativa.

Ocupando a gramática tal posição, resta-nos dizer que as demais atividades, oralidade, escrita e leitura ocupam uma posição secundária. Mas, dentre esses últimos três objetos, a oralidade e a escrita recebem um acento especial, diferenciado através das *Atividades de comunicação e expressão*, pelo fato de desenvolver muitos exercícios de leitura, dramatizações, jograis, histórias em quadrinhos, debates, enquetes, gravações, teatro, exercícios mímicos, produção de cartazes e tantas outras. Embora seja uma atividade considerada pelo autor como de treinamento para que o aluno adquira formas variadas e adequadas a situação de comunicação diferentes, é uma atividade que procura explorar a criatividade do aluno, deixando-o a fazer escolhas.

O trabalho com textos de diferentes regiões do país, de diferentes registros demonstra uma preocupação com a variedade linguística e, conseqüentemente, uma concepção de língua diferenciada para o período, pensada como um conjunto de variedades, embora continue priorizando o ensino da variedade padrão.

O título do livro de Preti anuncia esse diferencial na forma de entender a língua e o seu estudo (escrita e falada) e entender o ensino de língua portuguesa (muito marcado até então apenas pela escrita). Essa visão está ligada aos estudos linguísticos da época, principalmente à sociolinguística, que traziam a oralidade para o mesmo plano da escrita.

Concomitante aos elementos tema e forma composicional, se constitui o estilo dessas unidades, mais didatizado por apresentar para o aluno um encaminhamento paulatino dos conteúdos, das atividades, com notas explicativas, quadros com aspectos centrais que destacam conceitos, explicação de conceitos; para o professor, notas explicativas pontuais, orientações para um melhor desempenho em sala de aula, sugestões de atividades que vão sendo apresentadas, etc. Essas orientações são decorrentes da apreciação valorativa do autor sobre seu interlocutor (professor e aluno), determinando, assim, o modo específico de dispor e de construir a unidade didática.

Essa apreciação está marcada pela presença de duas vozes ligadas por uma relação dialógica: a voz da academia (presença dos estudos linguísticos principalmente com a interferência da sociolinguística) e a voz do autor (produtor da unidade didática) que acolhe essa voz e a divulga nas unidades didáticas.

A voz da academia, como voz de autoridade, legitimada, vem marcada pela tradição dos estudos gramaticais e agora também pelos estudos da linguística, que começa a fortalecer-se no ensino de língua portuguesa, principalmente a partir dos anos 1970. A voz do autor procura, dessa forma, responder às novas exigências sociais que se colocam no ensino, assumindo para si a tarefa de projetar as aulas, elaborar atividades e exercícios de acordo não só com o que é estabelecido pela voz da academia, mas também de acordo com as necessidades da realidade social em que se inscreve o professor.

Novo Português através de textos, de Magda Soares

Novo Português através de textos (1982) se inscreve em um período marcado pela redemocratização política do país, pela presença da Linguística, que passa a ser marcante nas iniciativas de mudanças do ensino de língua (através das novas concepções de linguagem, língua e das práticas de ensino de língua portuguesa); pela presença de livros didáticos configurados com um alto índice de informações e orientações que passam a fazer parte da esfera escolar para atender à demanda de professores. Este cenário, de certa forma, influencia diretamente na configuração deste manual.

A autora, Magda Soares, compõe seu manual através de dezoito *unidades didáticas*, cada uma delas se desenvolvendo em torno do texto. O termo *unidade didática* aparece em um único momento no manual, nas orientações iniciais para o professor, da seguinte forma: Cada volume se compõe de unidades. Cada unidade se desenvolve em torno de um texto (p. VII)

A sequência de exposição de cada uma delas estrutura-se a partir da seguinte ordem: texto, compreensão textual, vocabulário, ortografia, gramática, redação, linguagem oral, elementos esses constitutivos da forma composicional. Esta organização caracteriza-se por ser extremamente minuciosa, por apresentar comentários para o professor a cada página do livro e em todas as atividades, sem exceção. Para a apresentação dos comentários, é utilizada a seguinte estratégia: inclui-se as páginas do livro do aluno em tamanho reduzido, de forma a apresentar, na parte inferior de cada página do manual, os comentários aos exercícios. As respostas das questões apresentadas estão dispostas junto à página do aluno (ver anexo I)³. Dessa forma, tem-se a impressão de que a autora quer acompanhar o professor integralmente, dando suporte necessário, isto é, procura tornar menos difícil as condições de trabalho em que o professor de língua portuguesa está envolvido, conforme já explicitado na carta ao professor.

As unidades didáticas iniciam pela exposição de um *texto* predominantemente narrativo, escrito por autor de valor amplamente reconhecido na literatura nacional como Luís Jardim, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Clarice Lispector, Aníbal Machado, Marina Colasanti, dentre outros. Para o estudo do texto, está prevista uma motivação inicial para a sua apresentação como forma de preparar o aluno para a leitura, que poderá ser tanto silenciosa quanto oral. A autora vai sinalizando como o professor deverá fazer uso dessa motivação e proceder com a leitura.

Orientações semelhantes prosseguem na atividade seguinte, que é a *compreensão do texto*, composta por cinco a doze exercícios, com igual número de notas para o professor.

O trabalho com o *vocabulário* vem logo a seguir onde são desenvolvidas habilidades de uso do dicionário. Os exercícios propostos, que variam de quatro a dez, podem ser resolvidos em casa, individualmente, ou na aula, individualmente ou em grupo, dependendo do comentário da autora.

A atividade de *ortografia* é o próximo elemento trabalhado, apresentando um número de atividades variável, de três a seis, geralmente com espaços para serem resolvidos no livro. Seu conteúdo basicamente são as regras de acentuação gráfica, normas de partição

³ Não utilizamos nenhum critério para a seleção da unidade didática em função de todas apresentarem predominantemente a mesma estrutura.

de palavras no fim da linha, emprego de certas letras, emprego de iniciais maiúsculas, emprego do hífen, uso de abreviaturas e siglas etc.

A seção seguinte trata da *gramática*, em que está previsto o trabalho com uma série de elementos gramaticais com seus respectivos exercícios organizados da seguinte forma: parte-se sempre da observação de exemplos, estruturas (nunca do conceito) para, a seguir, realizar os exercícios a partir do que foi observado, conforme é possível verificar no anexo I.

As orientações gramaticais vão sendo apresentadas apenas para o professor nos comentários de cada exercício, através de esclarecimentos, distinções de conceitos. Não há a preocupação de fornecer conceitos ao aluno, mas levá-lo a trabalhar com eles, utilizando apenas a nomenclatura gramatical, trabalhando com a ideia de frase como estrutura formada pela distribuição de palavras em classes.

O número de exercícios gramaticais em cada unidade varia de quatro a onze, com subdivisões em cada um deles e sempre envolve sintaxe e morfologia, conforme esclarecimento da autora em nota ao professor. As frases usadas nos exercícios são retiradas do texto ou nele baseadas. À medida que as unidades vão sendo trabalhadas, os exercícios crescem em complexidade dentro da mesma unidade e de uma unidade a outra, possibilitando ao aluno uma progressão nos estudos gramaticais.

A *redação*, próxima atividade apresentada, é desenvolvida a partir de dois momentos: primeiro, exercícios de preparação para a redação como, por exemplo, o trabalho com o vocabulário, atividades gramaticais, compreensão do texto; segundo, exercício de redação propriamente dita a partir de uma sequência prevista. Essa atividade, procura desenvolver habilidades de estruturação (introdução, desenvolvimento, conclusão), sendo que a cada novo exercício é previsto que ocorra um progressivo desenvolvimento do aluno.

Encerrando as unidades didáticas, encontra-se a atividade de *linguagem oral*, para desenvolver as habilidades de expressão oral (falar) e compreensão oral (ouvir), que é desenvolvida a partir de diferentes tipos de exercícios, onde os alunos são convidados a realizar trabalhos em grupo, entrevistas, debates, exposição oral, discussões, dentre outros exercícios. Nos comentários referentes a esta atividade, a autora fornece sugestões de livros para leituras de outras obras do autor do texto estudado. Essa atividade está diretamente ligada às demais atividades apresentadas, fazendo um diálogo direto, principalmente, com o texto estudado. Em alguns momentos retoma algo já desenvolvido em outro exercício de linguagem oral de outra unidade.

Fica evidente, através do exemplo, que a atividade de linguagem oral está relacionada a outras atividades, ampliando também o próprio estudo do texto, procurando produzir no aluno uma atitude de reflexão, de escuta, de fala, isto é, ajudando o aluno no processo de comunicação. Observam-se, também, palavras em negrito como uma maneira de chamar atenção do aluno para alguns elementos importantes como é o caso de *um presente de rei, você tem, você não tem, linguagem oral*, expressões centrais na atividade que está sendo realizada.

A estrutura organizacional das unidades parte, também, de uma organização mínima: texto e gramática e a esta organização são incluídas as demais atividades: *leitura, oralidade, escrita e gramática*.

Todos esses elementos permitem afirmar que há uma configuração didática para a apresentação dos objetos de ensino configurados num projeto de aula para o ensino de língua

portuguesa: para o aluno, a sequência de texto, gramática e “caderno de exercícios” torna-se a sequência da aula; para o professor, o planejamento, a progressão das aulas, um “caderno de receitas”, pensadas, projetadas e elaboradas por um autor e outros agentes, marcando para aluno e professor a progressão do ano escolar. Esse projeto se constitui como a forma composicional das unidades justamente por apresentarem uma sequencialidade fixa e sempre detalhada.

As unidades vêm marcadas por diferentes apreciações sobre o tema, o ensino da língua portuguesa padrão, a partir dos diferentes objetos de ensino selecionados e da ênfase dada a cada um deles. Dentre os objetos de ensino, o acento maior é dado à escrita, principalmente na atividade de redação, em função de receber um valor apreciativo maior por ser considerada, pelo autor, uma atividade que congrega um conjunto de outras, a saber, oralidade, leitura, gramática.

É possível perceber que, a todo o momento, o aluno é levado a escrever, registrar, anotar como forma de ajudá-lo a desenvolver habilidades de escrita a partir do texto apresentado em cada unidade. Nesse sentido, o próprio título do livro *Novo Português através de textos* sinaliza o posicionamento da autora de, a partir do texto, desenvolver os objetos de ensino, principalmente a escrita.

Ocupando a escrita um lugar central, às demais atividades é reservado um lugar secundário, mas não menos importantes. A leitura e a oralidade têm um espaço considerável, não só pela leitura e compreensão do texto proposto, mas também pela leitura oral de produções realizadas, debates, dramatizações, pesquisas etc. Já a gramática não tem um peso tão grande, em função de ser considerada pela autora como *a serviço da comunicação e da reflexão* (SOARES, 1982, p. XII).

Em relação ao estilo das unidades é possível pensar nele caracterizado por um processo de didatização, focada tanto para o aluno como para o professor. Todo esse processo de didatização vem marcado por escolhas lexicais que se diferenciam dependendo do interlocutor: ao aluno, a escolha lexical demonstra uma grande incidência de frases no imperativo, a saber, *complete, leia, classifique, responda, faça, determine, circule, preencha, relacione, substitua, observe, compare, descreva, escreva, leia, ligue*, exprimindo ordens a serem executadas, cumpridas. Em outros momentos, principalmente nas atividades de redação e linguagem oral, o autor se dirige diretamente ao aluno, dialogando com ele, como se estivessem face a face, num mesmo espaço e num mesmo tempo. Esta aproximação com o aluno ocorre através do uso do *você*, marcando, assim, a posição axiológica do autor, como, por exemplo, *escreva, numa folha de papel, o que você...; você já escreveu..., que objetos você gostaria..., você espera obter...*, dentre outros.

Essa relação não é a mesma quando o interlocutor é o professor. Os comentários aparecem para orientar, conduzir, ensinar o professor a como proceder na realização de cada atividade. O uso da linguagem é diferenciado em função de as frases aparecerem predominantemente no infinitivo, revelando um caráter de orientação, sugestão, explicação: *dar alguns minutos para que os alunos observem, levar os alunos, recomendar os alunos, explicar aos alunos, relacionar o texto, orientar os alunos, pedir aos alunos*, parecendo um manual de instruções apresentado como algo capaz de responder às mais diversas necessidades e atender aos mais diferentes contextos.

O estilo nessas unidades vem marcado, também, pela presença de diferentes vozes, dentre as quais destacamos: voz da tradição do ensino de língua portuguesa, percebida através dos elementos que constituem os eixos das unidades: texto e gramática, e também uma outra, voz a do conhecimento acadêmico científico, marcada pela Linguística Estrutural Distributiva, mostrando a interferência dos estudos linguísticos na época.

Podemos perceber, ainda, a voz do autor que sintonizada às demais, procura organizar as unidades respondendo a enunciados daquela esfera escolar.

Considerações finais

A partir da análise feita nos três livros didáticos selecionados, podemos entender que há uma estrutura mínima comum marcada por dois eixos centrais que sustentam as unidades, dando continuidade a uma tradição do ensino de língua portuguesa: texto, com os exercícios textuais; gramática, com os exercícios gramaticais. Todas iniciam com um texto e a partir deste se desenvolvem as atividades de acordo com os objetos de ensino selecionados. A forma composicional nessas unidades se apresenta um modelo didático direcionado ao professor, responsável pelo desenvolvimento do que foi proposto nas unidades, e ao aluno, responsável pela execução das diferentes atividades.

Embora ocorra certa semelhança na organização da forma composicional das unidades dos distintos manuais, estas não são idênticas em função das seleções/escolhas realizadas por cada autor, marcando, dessa forma, diferentes posições axiológicas sobre o *ensino de língua portuguesa padrão culta*. Os objetos de ensino selecionados são os mesmos, a saber, *leitura, oralidade, gramática e escrita*, porém, acabam refratando de forma diferente no interior das unidades em função do tema e do estilo predominante em cada coleção. Conforme exposto anteriormente, ao conceituarmos o tema, entendemos, conforme Bakhtin (2002 [1929]), que cada signo constituído possui seu tema, caracterizado por um sentido definido e único, uma significação unitária, sendo individual e não reiterável e se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, dando origem à enunciação. De forma semelhante ocorre com o estilo, pois, como parte constitutiva do enunciado, sua construção ocorre a partir de uma orientação social de caráter apreciativo.

Podemos observar, então, que cada signo (*leitura, oralidade, escrita e gramática*) refrata diferente no interior das unidades das coleções por ser constituído de um tema único e um estilo específico. Pensando a partir do que nos propõe Faraco (2003), retomando Bakhtin, a refração é uma condição necessária do signo, pois refratar significa que com os signos nós não somente descrevemos o mundo, mas “construímos diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (p. 50). Desta forma, como resultado das diferentes práticas, diferentes interpretações ocorridas nas diferentes esferas, os signos vão recebendo novos sentidos e novas valorações. É o que ocorre com os objetos de ensino que compõem as unidades didáticas dos diferentes manuais. No seu processo de constituição esses objetos refratam de forma diferente, pois à medida que a esfera escolar se desenvolve e fica mais complexa, esses os objetos ganham novos sentidos, diferenciam-se uns dos outros, aparecem ou desaparecem em função das condições sócio-históricas (BAKHTIN, 2006 [1952-53]).

Dessa forma, podemos dizer que, entendendo a unidade didática como um gênero do discurso, é possível considerar que este gênero renasce e se renova (BAKHTIN, 1997

[1929], p. 106) nas mãos de cada autor responsável pela elaboração das unidades, à medida que este procura atender às mais diferentes necessidades de seus interlocutores (professor e aluno) em função do desenvolvimento da esfera escolar. É neste processo de renascer e renovar que o gênero *unidade didática* vai se constituindo.

Por fim, a análise percorrida nas unidades didáticas dos diferentes manuais nos fez notar que, conforme Bakhtin (2006 [1952-53]), organização composicional, conteúdo temático e estilo constroem o todo que constitui o gênero, por estarem intrinsecamente relacionados, ou seja, falar de um é estar falando do outro. Desta forma, pensar na unidade a partir dessas três dimensões nos fez entender que não é possível caracterizar cada uma delas, separadamente, em função de não haver uma delimitação precisa de fronteiras justamente pela relativa estabilidade do gênero. O que importa de certa forma à pesquisa é compreender o processo de constituição desse gênero e sua vinculação com a esfera escolar, ou seja, com o fazer docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch /VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974. p. 401-414.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-53]. p. 261-306.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999. p. 529-575.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Português*. 14. ed. 4ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, Paraná: Criar, 2003.

PRETI, Dino. *Português oral e escrito*. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para a história da leitura e formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

_____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, p. 52-64, nov./dez. 1996.

_____. *Novo Português através de textos*. 6ª série do Ensino de Primeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos

(The teaching of Portuguese as a foreign language in the virtual context of Teletandem: linguistic and discursive aspects)

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

karin.amos1@gmail.com

Abstract: The project Teletandem, linked to the *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* UNESP/Assis, promotes the interaction between undergraduates students in Languages and undergraduates students from foreign universities in order to promote the teaching of Portuguese for those who do not speak Portuguese and give an opportunity to Brazilian students to learn a foreign language. Therefore there is a different context that can result in new forms of statements produced in this specific area of human activity. The present paper aims to present a description of Teletandem sessions as a discursive gender according to the gender theory, showing the multiplicity of discursive genders that emerge during an interaction. We also intend to verify the levels of Critical Language Awareness among Brazilian participants according to the Critical Discourse Analysis.

Keywords: Discursive genders; Teletandem; Critical Language Awareness; Portuguese as foreign language

Resumo: O projeto *Teletandem*, vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, da UNESP de Assis, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de universidades estrangeiras, com o objetivo de divulgar o ensino do português para falantes de outras línguas e proporcionar o aprendizado de um outro idioma para os interagentes brasileiros. Têm-se, portanto, um contexto diferenciado que pode resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana. O presente estudo tem como objetivo descrever a sessão de Teletandem, sob a perspectiva da teoria dos gêneros, destacando a multiplicidade de gêneros discursivos que emergem durante uma interação. Além disso, à luz da Análise Crítica do Discurso, procuramos verificar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes brasileiros.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos; Teletandem; Conscientização Crítica da Linguagem; Português para Falantes de Outras Línguas.

Introdução

A aprendizagem de línguas em contexto virtual tem se tornado uma importante ferramenta para o desenvolvimento, entre os seus participantes, de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais que fazem parte do domínio de um idioma. Por meio da utilização de recursos tecnológicos e de maneira colaborativa, novas gerações de falantes de português no mundo podem vivenciar situações de uso real da língua, interagindo com um falante nativo ou de domínio fluente. Do mesmo modo, professores de português em formação podem ter a experiência de ensinar sua língua materna a falantes de outras línguas, em um contexto que difere muito da sala de aula tradicional. Nesse sentido, o projeto *Teletandem*

Brasil: línguas estrangeiras para todos,¹ vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores,² da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP/SP/Brasil, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de vários cursos em universidades estrangeiras, com o objetivo de divulgar a língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar o aprendizado de um outro idioma de domínio de seus parceiros.

Considerando-se esses novos e variados contextos de interação, os estudos sobre a linguagem têm focado sua estreita relação com as práticas sociais e os processos culturais, evidenciando o papel central dos usos linguísticos nas transformações históricas. Dessa maneira, entende-se que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem, constituindo-se em elementos-chave para o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Nesse sentido, o objetivo da Educação passa a ser não só o domínio de certos conteúdos, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, por meio, principalmente das reflexões sobre a linguagem. Essa atitude gera um conhecimento tanto operacional quanto descritivo das práticas linguísticas e estabelece uma consciência crítica de como essas práticas são constituídas e também constituem as relações sociais e de poder. Fairclough (1992) argumenta a favor da constituição de uma Conscientização Crítica da Linguagem para o ensino de línguas, que poderia fornecer aos aprendizes um conhecimento capaz de produzir mudanças em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade.

Portanto, para os professores de língua, que estão em formação, desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre a linguagem e seus usos é condição imprescindível para uma prática social de ensino e aprendizagem que resulte em efetivas transformações na sociedade. Essa atitude leva ao que Fairclough denomina de Conscientização Crítica da Linguagem, cujo objetivo é:

[...] recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as entidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292)

Muitas dessas mudanças sociais refletidas nas práticas discursivas podem ser indicações de que a linguagem tem um papel fundamental na transformação da sociedade e que, muito provavelmente, tentativas de definir a direção das mudanças cada vez mais devem incluir tentativas de mudar as práticas de linguagem. Uma dessas mudanças ocorridas nas práticas

1 O *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é um projeto colaborativo entre curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, desenvolvido como o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. <http://www.teletandembrasil.org>

2 O *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista. <http://unespassiscentrodelinguas.weebly.com>

de linguagem que tem estreita relação com transformações do contexto histórico e social diz respeito à mediação do computador no processo de ensino-aprendizagem. O computador mudou a maneira de ler, construir e interpretar textos e é um exemplo de como tecnologia e cultura interagem de forma significativa para interferir nos usos linguísticos os mais variados, estando imbuídos de conflitos ideológicos, modelados por forças da economia, história e política (MARCUSCHI, 2001b, p. 80).

Fundamentado nessas transformações, o *Projeto Teletandem Brasil* surge como um novo contexto para o ensino e aprendizagem de línguas, com a mediação do computador. Trata-se de um modelo que transporta para a realidade virtual os princípios do tandem, uma forma de intercâmbio de conhecimento com fins educativos que surgiu na Alemanha no final da década de 1960 e se difundiu por vários países.

O ensino-aprendizagem em tandem está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade, em níveis que podem variar de acordo com as propostas e finalidades das interações. No caso em estudo, trata-se de interações em um modelo institucional, em que a presença de mediadores impõe um certo controle pedagógico, determina alguns procedimentos diretivos e propõe formas de avaliação, o que, em certa medida, tem repercussão direta nos princípios de autonomia e de reciprocidade, uma vez que, quando se trata de interações em um modelo independente, os parceiros têm muito mais autonomia e os níveis de responsabilidade variam de acordo com as características dos interagentes. Têm-se, portanto, tanto em um modelo institucional quanto em um modelo independente, o desenvolvimento de contextos diferenciados para o ensino e aprendizagem de línguas, que podem resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana.

No modo tradicional de aprendizado de línguas por meio de *tandem*, dois falantes, nativos ou não, de línguas diferentes, intercambiam seus conhecimentos, considerando os princípios de: a) colaboração e reciprocidade entre os participantes, os quais estabelecem um acordo mútuo de ensinarem a língua que sabem a seus parceiros e receberem deles os ensinamentos sobre a língua que querem aprender; b) autonomia sobre o processo, pois são os participantes que ditam o ritmo e o conteúdo a ser estudado; e c) independência entre as línguas, uma vez que, a princípio, as línguas não devem ser misturadas durante a sessão (TELLES, 2009). Na versão brasileira do Teletandem, a aprendizagem é realizada à distância, em um contexto virtual, mediada pelo computador, em uma comunicação síncrona, utilizando-se recursos de escrita, leitura, videoconferência e aplicativos de mensagens instantâneas, tais como, Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk and Write.

De acordo com Vassalo (2010), o projeto apresenta algumas especificidades que merecem destaque: é realizado em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países; propõe-se a realizar parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; está centrado exclusivamente no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas; no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua materna ou estrangeira; tem um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos. Ainda segundo Vassalo, como o projeto surgiu no Brasil, uma das línguas intercambiadas é sempre o português, o que denota a relevância da língua materna dos participantes do lado brasileiro, nesse novo contexto de aprendizagem de língua. Além disso, a maioria dos participantes brasileiros prefere ensinar sua língua materna, por sentirem-se mais seguros

quanto ao domínio das suas estruturas e conhecimento vivenciado de seus usos nas mais variadas situações de interação. Assim, o português tem sido o idioma mais compartilhado pelos usuários do projeto e, em se tratando de futuros professores de língua, é essencial analisar a relação que esses usuários têm com sua língua materna.

Recentemente, algumas dessas especificidades têm sofrido alterações, com vistas ao aprimoramento das parcerias. O Teletandem independente, em que os parceiros tinham total autonomia para definirem os rumos do processo, tem dado lugar ao Teletandem institucional, baseado em acordos entre instituições. Nesse novo modelo, as turmas são pareadas e interagem simultaneamente, em um mesmo local, no caso, o laboratório de Teletandem, equipado com computadores, webcams e uma boa conexão de Internet. As interações são controladas por um mediador, responsável pelo pareamento dos parceiros e pelo acompanhamento das sessões. A observação dessa nova prática de Teletandem tem revelado que, embora os interagentes percam um pouco da autonomia, pois têm de se submeter às intervenções e diretrizes do mediador, tem-se um ganho nos resultados obtidos, uma vez que as parcerias são mais constantes e duradouras e os objetivos são alcançados com mais êxito.

Tendo em vista essas considerações iniciais, nosso trabalho está sendo norteadado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais os gêneros discursivos que emergem mais comumente durante uma sessão;
- b) como os participantes interagem no domínio desses gêneros;
- c) de que forma podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes.

A análise dos dados permite relacionar a importância do conhecimento dos gêneros discursivos que emergem durante uma sessão e uma boa percepção das dimensões linguísticas, discursivas e sociais dos enunciados produzidos com a eficácia do processo. Tal fato tem implicações para o desempenho dos participantes, assim como para a pedagogia que adota o Teletandem.

Fundamentação teórica

As sessões de Teletandem configuram um novo contexto diferenciado para o ensino e aprendizagem de línguas, que pode resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana, segundo a concepção de Bakhtin (2010). O presente estudo tem como objetivo, primeiramente, descrever a sessão de Teletandem sob a perspectiva da teoria dos gêneros bakhtiniana, destacando a multiplicidade de gêneros discursivos que emergem durante a interação e como esses gêneros se reorganizam para compor o que pode ser classificado como um gênero híbrido. Tal descrição insere-se em um trabalho analítico mais amplo, fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso que prevêem uma abordagem tridimensional do evento discursivo: um enfoque linguístico, um enfoque discursivo e um enfoque social. Essa análise nos permitirá evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os alunos participantes de Teletandem, entendendo que essa constatação poderá trazer subsídios para melhor se trabalhar a formação desses alunos, futuros professores de línguas.

A definição bakhtiniana estabelece o gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados dentro de um campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2010, p. 262). Entretanto, definir uma natureza geral dos enunciados e, desse modo, estabelecer determinadas características que configurem um gênero discursivo é uma tarefa difícil, tanto pela heterogeneidade dos enunciados produzidos quanto pela multiplicidade de campos de atividade humana em que podem circular. Bakhtin (2010, p. 263) sugere que se atente para uma “diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e gêneros secundários (complexos)”. Os gêneros discursivos secundários surgem e se realizam em condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, incorporando e reelaborando diversos gêneros primários, os quais se transformam e adquirem um caráter especial. Nesse sentido, novos contextos de realização de enunciados concretos podem favorecer o surgimento de gêneros discursivos complexos. Machado (2010, p. 154) destaca que a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin possibilita examinar a “insurreição de uma forma dentro da outra, no mais autêntico processo dialógico. Nela os discursos e processos de transmissão das mensagens se deixam contaminar, permitindo o surgimento dos híbridos”.

Essa estreita relação entre mudanças sociais e discursivas é objeto de estudo da Análise Crítica do Discurso, um instrumental teórico desenvolvido inicialmente por pesquisadores em Lancaster, na Grã-Bretanha (FAIRCLOUGH, 1992; KRESS, 1989; MEY, 1985). Segundo essa visão, o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, incluindo principalmente o ensino e a aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. De acordo com esses estudos, existe uma relação intrínseca entre discurso, conhecimento e as transformações que acontecem em uma sociedade pós-moderna baseada na informação e é necessário que se reflita sobre essas questões e suas implicações.

Como os usuários se relacionam com o conhecimento e avaliam as situações comunicativas nas quais estão inseridos; como produzem discursos a partir do contexto histórico e cultural; e de que maneira esses discursos estão associados a diferentes perspectivas e relacionados com interesses diversos nas mais variadas relações sociais de poder, são reflexões que embasam a Análise Crítica do Discurso.

A conscientização crítica sobre práticas linguísticas e sociais torna-se, portanto, um pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania, em uma sociedade cada vez mais interligada. É preciso reconhecer de que maneira as ideologias dominantes perpassam os discursos nas diferentes atividades humanas, estabelecendo jogos de poder e dominação. Essa atitude crítica deve fundamentar as práticas pedagógicas, principalmente no ensino de língua materna e línguas estrangeiras. A necessidade dos interlocutores de reconhecer o valor e o poder da comunicação, a fim de desenvolverem uma atitude política, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Mas essa reflexão sobre os discursos necessita de um suporte teórico de pesquisa, principalmente no campo da Educação, para que possa verificar o impacto desse conhecimento nos aprendizes.

Com a proposta de analisarmos as sessões de Teletandem como um gênero discursivo, temos um espaço para refletir sobre a capacitação crítica dos futuros professores, bem como podemos subsidiá-los com considerações sobre a importância desse conhecimento para o campo do ensino de língua materna no qual estarão prestes a atuar. Dessa forma, pretendemos contribuir para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos sobre as práticas sociais da linguagem e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Portanto, descrever essa nova forma de utilização da linguagem, conforme a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana e, a partir dessa descrição, avaliar a competência dos alunos participantes do *Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*, na unidade da UNESP – Campus de Assis, no que diz respeito à Conscientização Crítica da Linguagem, mais especificamente quanto à língua portuguesa ensinada como língua estrangeira, poderá trazer contribuições significativas para o processo de formação de professores.

Conforme Osório e Ito (2008), a partir da relação existente entre contexto social e discurso, é importante se considerar o estudo das práticas e dos acontecimentos sociais, bem como do conjunto de gêneros discursivos que atualizam esses usos. Portanto, nesse novo contexto discursivo, é fundamental que se caracterize o gênero, relacionando-o com formas linguísticas e as práticas sociais.

A necessidade dos usuários da língua de reconhecer o valor e o poder de sua língua materna tem recebido papel de destaque na teoria crítica. A reflexão sobre as implicações socioeconômicas e políticas que contextualizam o letramento e o desenvolvimento das práticas sociais da linguagem é uma questão a ser trabalhada na sociedade pós-moderna. O impacto dessa conscientização nos aprendizes é fundamental na educação do século 21 (PURCELL-GATES, 1995).

Nessa mesma linha, Resende e Ramalho (2006) chamam a atenção para a importância do discurso na transformação social e nas lutas de classe. Segundo as autoras:

Questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso [...] e uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 201)

Nesse sentido, é importante que professores de língua materna em formação desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem, a fim de não incidirem em um ensino baseado apenas em questões estruturais e exercícios de gramática em uma versão mais tradicional, sem enfatizar os usos sociais da língua nas diversas áreas de atividade humana e sem focar o discurso como um campo de exercício de poder.

Segundo Telles (2002), a prática de pesquisa no campo da Educação deve ser emancipatória, no sentido de produzir contextos para aquisição de instrumentos e possibilitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, com o intuito de promover ações voltadas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos um paradigma de pesquisa baseado nas teorias críticas que, de acordo com Guba e Lincoln (2005), consideram a realidade em termos sociais, históricos e políticos, propondo-se a aprofundar as ideologias e as razões que estão na origem das práticas sociais, com vistas à conscientização.

Nessa linha metodológica, tomamos por base a materialidade linguística do evento discursivo, entendendo a linguagem como uma forma de reforçar e contestar as estruturas sociais vigentes (OSÓRIO; ITO, 2008). Dessa maneira, a Análise Crítica do Discurso visa a desconstrução ideológica das produções linguísticas de um determinado contexto,

considerando as relações complexas entre texto, práticas discursivas, práticas sociais, jogos de poder e fatores sócio-histórico-culturais.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além do ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto das sessões de Teletandem realizadas no Laboratório do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, em interação com alunos de cursos variados de uma universidade norte-americana. O laboratório dispunha de boa conexão de Internet e de computadores e das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das sessões, tais como *web cams*, microfones e fones de ouvido, além de programas de edição de texto e mensagens instantâneas.

Para compor o corpus, foram selecionados 10 (dez) alunos cujas sessões de interação semanais foram gravadas, utilizando-se um aplicativo disponível que permite efetuar esse tipo de registro, durante o período de setembro a novembro de 2010. Entretanto, desse *corpus*, foram destacados, para análise, os fragmentos que apresentaram dados significativos para o objetivo do trabalho. Após a gravação, as sessões foram transcritas e submetidas aos procedimentos de análise.

As sessões gravadas e transcritas foram, primeiramente, submetidas a uma descrição linguístico-discursiva, a fim de se averiguar sua configuração estrutural, bem como detectar os gêneros que emergem durante uma sessão, de acordo com a teoria fundamentada nos pressupostos do círculo bakhtiniano. Em um segundo momento, o material das sessões transcritas serviu para a análise das práticas discursivas de interação, com vistas à compreensão dos papéis dos interagentes. A seguir, foram estudadas as relações de poder e as estruturas sociais que constituem a prática de linguagem em questão e as implicações dessa prática para a formação do professor de línguas.

Análise e discussão dos resultados

De acordo com o inventor da Internet, Berners-Lee (apud CRYSTAL, 2006), a rede mundial de computadores interligados é mais uma criação social do que técnica. Apesar da relevância de todo o suporte tecnológico que sustenta a Internet e permite as interações, o que fez com que tivesse essa expansão acelerada e essa infinidade de utilizações foi justamente o seu caráter social de proporcionar a conexão entre seus participantes, anulando obstáculos tais como distância e barreiras étnicas, etárias, econômicas, políticas, etc.

Nesse sentido, nossa proposta de verificar como ocorrem as trocas linguísticas nesse contexto, visando ao ensino-aprendizagem de idiomas fundamenta-se exatamente nessa premissa de que os avanços tecnológicos foram fundamentais para possibilitar esse alargamento das fronteiras, mas o seu valor reside no fato de que novas redes de relacionamento social são possíveis. Interessa-nos entender como a rede social do Teletandem tem funcionado.

Após a coleta dos dados, procedemos à análise, a fim de responder às perguntas que propusemos no início do trabalho. A primeira diz respeito aos gêneros discursivos

que emergem mais comumente durante uma sessão de Teletandem; a segunda se propõe a discutir como interagem discursivamente os interlocutores no domínio desses gêneros, durante a parte da sessão que utiliza a língua portuguesa; e a terceira avalia os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes brasileiros que ensinam o português a falantes de outras línguas, neste contexto específico.

Com relação à organização textual e discursiva, podemos concluir que as sessões de Teletandem são um evento discursivo em que emergem gêneros diversos. Utilizando uma classificação proposta por Marcuschi (2001a, p. 41), encontramos os seguintes gêneros: conversa espontânea, relatos, aula de línguas; e segundo a proposta de Crystal (2006), temos as mensagens instantâneas.

Entretanto, dadas as especificidades do contexto de Teletandem, nossa proposta é de se deva classificar o evento linguístico-discursivo concreto, sessão de Teletandem, como um gênero discursivo. Em primeiro lugar, porque se trata de uma situação de uso delimitada, que lança mão de alguns recursos tecnológicos de vídeo conferência, no caso, o Skype e seus aplicativos, com o objetivo pré-estabelecido de se aprender e ensinar línguas de uma forma natural e espontânea, sem as implicações de uma aula tradicional, que tem métodos a serem seguidos e controle do professor quanto às atividades a serem desenvolvidas, as quais sempre, em maior ou menor escala, remetem às situações artificiais de uso.

Em segundo lugar, porque uma sessão de Teletandem pode configurar um gênero, de acordo com a definição bakhtiniana que estabelece o gênero do discurso por meio de uma relativa estabilidade de enunciados produzidos dentro de um campo específico de utilização da língua. Nesse sentido, podemos evidenciar que os enunciados produzidos nas sessões apresentam essa relativa estabilidade dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo secundário, o qual, como já foi mencionado anteriormente, advém de um contexto interativo mais complexo, muito desenvolvido e organizado, em um processo de formação que incorpora e reelabora diversos gêneros primários mais simples.

Com relação ao estilo, no sentido bakhtiniano, podemos afirmar que uma sessão de interação de Teletandem retrata um modo particular de se tomar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Embora haja um jogo de poder entre os interagentes, o qual se configura na disputa pelo comando da sessão, por meio, por exemplo, da escolha dos temas e da troca de turnos, pode-se perceber um processo dialógico em que os envolvidos participam muito mais ativamente na produção de saberes, tanto linguístico-discursivos quanto histórico-culturais das línguas que intercambiam.

Vejamos, portanto, quais são as especificidades que configuram a estrutura das sessões de Teletandem, em seu modelo institucional:

- a) têm como objetivo principal, conforme já salientado, o ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com a proposta do Projeto em que está inserido (TELLES, 2006);
- b) acontecem mediante um acordo prévio entre Instituições parceiras, as quais comprometem-se em oferecer o suporte tecnológico de laboratórios equipados com computadores, webcams e boa conexão de Internet;

- c) as interações são realizadas em tempo real, sincronicamente, entre dois parceiros pareados pelos mediadores;
- d) supõem a presença de um mediador que supervisiona as sessões, intervindo quando solicitado e conduzindo a sessão;
- e) têm a duração média de 50 minutos, divididos entre duas línguas, escolhidas previamente para serem intercambiadas entre os parceiros;
- f) os interagentes lançam mão recursos de áudio e vídeo, extraídos da Internet, compartilhando essas informações entre si;
- g) tem-se a utilização de diversas linguagens – verbal, não verbal, gestos, olhares, pausas – que contribuem para a construção de um ambiente favorável à interação.

Cada parceiro escolhe a língua que quer aprender e sugere uma língua em que seja fluente para ensinar, não necessariamente a sua língua materna. No caso em estudo, os alunos da instituição brasileira, sempre ensinam o português, mas os alunos da instituição americana, por serem oriundos de vários países, principalmente de países da América Hispânica, ou então pela forte influência do espanhol nos Estados Unidos, optam por ensinar inglês ou espanhol.

A escolha dos temas a serem abordados durante as sessões é bem variada. Por vezes, o mediador sugere tópicos para serem pesquisados anteriormente e trazidos para a interação. Outras vezes, os próprios interagentes combinam entre si um tema a ser discutido na próxima sessão. Entretanto, o que se tem notado, na maioria das interações, é que os temas surgem nas conversas preliminares, desencadeando um diálogo espontâneo sobre questões que interessam aos participantes naquele momento específico.

Além disso, como as interações em teletandem no modelo institucional servem de suporte às aulas de língua, por vezes, tópicos discutidos em sala com o professor surgem no diálogo, o que não quer dizer que as interações caracterizem uma aula, no sentido tradicional do termo. A autonomia para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem é muito maior no teletandem do que na sala de aula.

Uma das principais formas de desenvolvimento desses temas é a marcação da diferença. Os interagentes relatam como fazem em seu país ou em seu contexto sócio-cultural e querem saber como o fenômeno em questão se dá no contexto de seu parceiro. Essa questão tem sido estudada por pesquisadores do Projeto Teletandem sob a ótica da transculturalidade (WELSCH, 1994), em uma tentativa de se refletir sobre as questões de marcação de diferenças, identidade cultural, fronteiras, etc.

Nossa preocupação, nesse trabalho, também foi avaliar como o Teletandem pode contribuir com os alunos brasileiros do curso de Letras em sua formação para serem professores de Português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, por meio de um processo de reflexão sobre a própria língua, levando ao que Fairclough (2001) denominou de Conscientização Crítica da Linguagem. Nesse sentido, pudemos evidenciar que o contexto do Teletandem foi extremamente favorável à constituição dessa conscientização, uma vez que os alunos se viam impedidos pelas circunstâncias e, na maioria das vezes, sem nenhuma preparação prévia sobre o que seria abordado, a pensarem sobre questões do Português que já estavam sedimentadas pelo uso. Ao se depararem com essas situações em que tinham de dar explicações sobre algum evento linguístico específico

do Português, os interagentes brasileiros lançavam mão ora de explicações gramaticais que aprenderam na escola ou na universidade, ora se valiam de sua intuição de usuário da língua, ora recorriam ao senso comum.

Vejamos um exemplo de interação, em que surge a questão da pronúncia dos róticos³ em português:

Interação entre Antônio (cubano, morando nos EUA) e Luciana⁴ (brasileira), 25/10/2010⁵

A: (risos) a:: você fala a:: com erre de/ de São Paulo? por exemplo carro (pronuncia caro, como um tepe)

L: é:: o erre de São Paulo é tipo assim ó português (pronuncia o erre vibrante, alveolar sonora)

A: hu hum vo/ você fala assim?

L: às vezes

A: porque eu não notei::

L: ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende (demonstra incômodo com a pergunta)

A: meio interior (risos)

L: é que a gente fala que quem fala o erre assim é

A: purta? (com erre vibrante, alveolar sonoro)

L: é porta (com erre retroflexo, posterior) é o interior

A: porta

L: porta (vibrante, alveolar sonora) é São Paulo (+) porta (vibrante, uvular sonora) é Minas é Rio de Janeiro eh Bahia

A: [o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta

L: porta

A: eu acho que é cômico

L: o/ o/ os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo

A: olá meu nome é A. (pronuncia pausadamente imitando um aprendiz iniciante)

3 Para a classificação dos fonemas, utilizamos a tabela proposta por Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 126). Como nosso objetivo é ilustrar o processo de Conscientização Crítica da Linguagem em participantes de Teletandem, não discutiremos, na presente análise, os critérios de classificação da referida tabela, nem as características dos fonemas em questão.

4 Nomes fictícios.

5 NORMAS DA TRANSCRIÇÃO (adaptadas de MARCUSCHI, 1991):

Pausa breve (0,5 seg.)	(+)
Pausa média (1seg.)	(++)
Pausa longa (1, 5 seg.)	(+++)
Mais de 1,5 seg.	números
Alongamento de vogal	a::::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Truncamentos	d/de
Ênfase	CAIXA ALTA

L: A. (risos)
 A: e/ (+) e eu falo português (continua com a mesma entonação, pausada)
 L: português (retroflexo, posterior) (risos) eles vão rir do seu sotaque
 A: eu vou abrir a porta (retroflexo, posterior) (++)
 L: porta (retroflexo, posterior)
 A: assim/ assim é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre
 L: hu hum
 A: nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) a:: a:: ferrocarril (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre
 L: é é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro (fricativa, velar)
 A: ha ham ha ham L: mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo, posterior) (+) do interior
 A: sim
 L: ou cê vai falar igual o paulista (+) porta (vibrante, alveolar sonora)
 A: porta purta (vibrante, alveolar sonora)
 L: porta (vibrante, alveolar sonora) ((incomp))
 A: eu gosto a:: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante, alveolar sonora)
 L: porta (vibrante, alveolar sonora)
 A: porta (vibrante, alveolar sonora) (+) com um erre (+) carro (velar)
 L: português (vibrante, alveolar sonora)
 A: português (vibrante, alveolar sonora) portugueses (++)

A questão é desencadeada pelo aluno da universidade americana e pode ter sido motivada pelo fato de o seu professor de português ter mencionado esse tópico em sala de aula, pois explica: “[o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta”. O interessante é que a ênfase dada ao professor à pronúncia vibrante leva o aprendiz a assimilar a abertura da vogal precedente (“purta”). Aqui, tem-se um exemplo de como temas tratados em sala de aula surgem espontaneamente nas interações, como mais um tópico da conversa e não como uma imposição do professor ou do mediador.

Ao ser interpelada sobre a sua pronúncia, a interagente brasileira, que é do interior paulista, demonstra um constrangimento inicial, atribuindo um juízo de valor sobre esse uso: “ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende”, como se a pronúncia paulistana fosse a correta (“direitinho”) e a pronúncia do interior não fosse.

Quanto a esses usos, há toda uma discussão sociolinguística sobre as realizações fonéticas de maior prestígio social. Segundo Gnerre (1985, p. 4), “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, do ponto de vista linguístico essas diferenças de realização são aceitáveis, mas o estigma social sempre está presente. E, no português, a pronúncia do rótico em final de sílaba interna tem sido um alvo de constantes discussões sobre a questão do preconceito linguístico.

Fica evidente, no exemplo em estudo, que as explicações não estão muito sistematizadas, pois os interagentes não distinguem entre a realização em posição inicial do segmento fônico (“carro”, “ferrocarril”) da realização em posição de final de sílaba

(“porta”, “português”). No entanto, embora as explicações sejam fundamentadas em uma visão empírica de intuição de falante, não sendo consideradas questões de ordem linguística ou sociolinguística, especificamente, nota-se um empenho por parte do interagente em tentar entender essas realizações e suas implicações. Nesse sentido, o contexto de ensino-aprendizagem de línguas proporcionado pelo Teletandem torna-se um dispositivo que pode vir a desencadear um trabalho de conscientização crítica da linguagem a partir de situações reais de uso das línguas, as quais dificilmente surgiriam em um contexto de aula de línguas mais tradicional.

Surgem também comentários a respeito das diferenças fonéticas e fonológicas entre as línguas: “os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo”; “é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre”; “nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) a:: a:: ferrocarril (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre”; “é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro”; “mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo, posterior) (+) do interior”.

É interessante notar que o aprendiz de português escolhe a pronúncia do erre em posição final de sílaba de maior prestígio social: “eu gosto a:: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante, alveolar sonora)”, talvez influenciado pelo professor ou por uma maior facilidade de realização, tendo em vista que sua primeira língua é o espanhol, ou simplesmente por uma preferência pela sonoridade. O fato é que, ao interagirem com falantes nativos ou muito fluentes, os participantes de Teletandem podem vivenciar questões diversas relacionadas com as dimensões linguístico-discursivas e sócio-culturais das línguas em foco.

Para os alunos brasileiros de Letras que estão se preparando para serem professores de línguas estrangeiras ou de língua portuguesa, as interações podem levar a um amadurecimento sobre a relação que mantém com as línguas estrangeiras e com a própria língua, proporcionando o que Fairclough (2001, p. 292) denomina Conscientização Crítica da Linguagem, uma vez que, lançando mão de sua experiência discursiva, tornam-se mais atentos às práticas em que estão inseridos como produtores e consumidores de textos. Além disso, vivenciam os jogos de poder e as forças sociais que permeiam os discursos carregados de ideologias, possibilitando o surgimento de um processo de ruptura, com vistas à transformação social.

Conclusões

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar a Conscientização Crítica da Linguagem em professores de português para falantes de outras línguas e aprendizes de português como língua estrangeira pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que essa conscientização é a base para um processo de mudanças na sociedade a partir da educação e, mais especificamente, do ensino de língua.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para os fatores de ordem linguística, discursiva e social que estão presentes nesse contexto específico de ensino e aprendizagem, quando se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes nas

diversas áreas de atividade humana, nos mais variados contextos. De igual modo, a caracterização desse uso específico da linguagem como um gênero discursivo poderá auxiliar no aperfeiçoamento dessa prática social.

Conforme Bakhtin:

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285)

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas à distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e quais a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e a transculturalidade de uma sociedade que se diz globalizada.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar o papel de destaque que a linguagem ocupa na produção dos discursos e nas práticas sociais e, por conseguinte, enfatizar que a formação do profissional que se ocupa de tentar entender esses processos a fim de ensiná-los de forma consciente é imprescindível quando se pretende uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. New York: Sage, 2005. p. 191-215.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Critical Language Awareness*. Londres: Longman, 1992.

KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 151-166

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001b. p. 79-111.

_____. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-146

MEY, J.L. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

OSÓRIO, P.; ITO, I. M. A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didático de PLE. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (Orgs.). *Português segunda língua e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008. p. 85-107.

PURCELL-GATES, V. Research for the 21st century: a diversity of perspectives among researches. *Language Arts*, Atlanta, v. 72, n. 1, p. 56-60, 1995.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

TELLES, J. A.. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006. Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, Los Angeles, v. 17, 19-39, 1994.

O papel do teletandem na formação de professores de espanhol

(El papel del teletántem en la formación de profesores de español)

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

kellychpc@terra.com.br

Resumen: Este estudio tiene como objetivo observar las contribuciones del teletándem en la formación profesional de profesores de español/LE. Para este fin, hemos utilizado grabaciones de sesiones en chat y tareas derivadas de las interacciones en este ambiente, entre alumnos brasileños y uruguayos. El enfoque metodológico utilizado para la recopilación y el análisis de los datos está vinculado a la hipótesis de la investigación cualitativa, de carácter interpretativo. Los datos analizados demuestran que la participación en el proyecto ha contribuido al desarrollo profesional del futuro profesor de español/LE, ya que las actividades complementan la calidad de la formación académica.

Palabras clave: teletándem; enseñanza/aprendizaje de español/LE; formación de profesores de español.

Resumo: Este estudo objetivou observar as contribuições do teletandem na formação profissional de professores de espanhol/LE. Para tanto, utilizamos gravações de sessões em *chat* e tarefas resultantes das interações, nesse ambiente, entre alunos brasileiros e uruguaios. O enfoque metodológico para coleta e análise dos dados está vinculado à hipótese da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista. Os dados analisados revelam que a participação no projeto proposto tem contribuído para o desenvolvimento profissional do futuro professor de espanhol/LE, uma vez que as atividades complementam a qualidade da formação acadêmica.

Palavras-chave: teletandem; ensino/aprendizagem de espanhol/LE; formação de professores de espanhol.

Introdução

Na atualidade, não mais podemos prescindir das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, quer seja se buscamos uma aprendizagem mais efetiva do idioma estrangeiro, quer seja se temos o objetivo de promover uma ampla formação docente.

A constante modernização do sistema de ensino tem gerado transformações significativas no modo como se ensinam e se aprendem as línguas. Dessa forma, são estabelecidos novos contextos, que, baseados no marco teórico do construtivismo sociocultural (VYGOTSKY, 1998) e na concepção de língua como ação social (BAKHTIN, 2000), modificam o próprio conceito de aprendizagem: “a aprendizagem passa a ser compreendida como um fenômeno social e a aquisição de um novo conhecimento resulta da interação do indivíduo com seu entorno físico e social” (BENEDETTI, 2008, p. 2307).

A partir das lições bakhtinianas, a Linguística Aplicada passa não apenas a rever a concepção tradicional de língua, como também o enfoque metodológico e as práticas pedagógicas decorrentes. Tais noções introduzem implicações teórico-práticas relevantes;

no caso específico do ensino de espanhol a brasileiros, essas noções favorecem a superação do mito “língua fácil” (BONNET VILLALBA, 2009, p. 83), ao focar a língua como discurso que se atualiza em situações sociais concretas, cujos “enunciados têm conteúdo temático, organização composicional e estilos próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera da atividade humana” (FARACO, 2001, apud BONNET VILLALBA, 2009, p. 85). Significa dizer que o português e o espanhol são línguas distintas porque seus usuários são povos distintos que percorreram trajetórias históricas distintas, embora em muitos momentos tenham compartilhado experiências linguísticas e extralinguísticas.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs), por sua vez, garantem essas novas possibilidades, pois permitem pôr em contato milhões de pessoas, independentemente das distâncias. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos para o ensino de línguas tem sido uma ferramenta eficaz quando prioriza a interação e o uso real da língua durante o processo. Portanto, estudar como esse processo acontece nesses novos contextos pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias para o ensino de línguas estrangeiras.

Neste trabalho, analisamos as contribuições do teletandem a alunos de língua espanhola, em um curso de formação de professores de espanhol. Trata-se de um contexto virtual e colaborativo de aprendizagem no qual, mediante o uso de ferramentas de mensagem instantânea (*MSN, OoVoo, Skype*), indivíduos nativos de diferentes línguas trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro; cada um se torna, portanto, aprendiz da língua estrangeira e tutor de sua própria língua (CZIKO; PARK, 2003, apud <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>).¹

Interessa-nos observar, mais especificamente, como o ambiente do teletandem pode favorecer o aprendizado do espanhol/LE e, ao mesmo tempo, o processo de formação docente, uma vez que, nesse contexto, os enunciados “cobram sentido real e se articulam às necessidades comunicativas, diferentemente da prática tradicional, em que se repetiam frases aprendidas” (BONNET VILLALBA, 2009, p. 85).

Para tanto, utilizamos gravações de sessões em *chat* e tarefas resultantes das interações, nesse ambiente, entre alunos brasileiros e uruguaios. Tais interações integram um projeto de colaboração que desenvolvemos entre um grupo de alunos de língua espanhola da FCL – UNESP/Assis e alunos de português da Universidad Técnica del Trabajo – UTU/Uruguai. A abordagem metodológica para coleta e análise dos dados está vinculada à hipótese da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista.

¹ *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* é um projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, S. J. do Rio Preto, na área de Linguística Aplicada, que recebeu apoio financeiro como projeto temático da FAPESP. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>. Em nova edição, tal projeto passou a designar-se *Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam*. Disponível em <http://brasilmais.com/portal/projeto-teletandem-transculturalidade>.

Uma experiência de teletandem institucional: o projeto UNESP (Assis/Brasil) – UTU (Salto /Uruguai)

Como professores de língua espanhola, em um curso de formação docente, interessamos estimular, promover e, ao mesmo tempo, observar contextos que sejam coerentes com essa “nova” proposta; contextos que possam contribuir com a aprendizagem, possibilitando situações de uso autênticas e naturais da língua estrangeira. Além disso, buscamos possibilitar aos alunos, futuros professores, que estejam em contato com os avanços e as novas possibilidades que se apresentam na aprendizagem de línguas.

Com esse objetivo é que desenvolvemos o projeto UNESP (Assis) – UTU/Universidad del Trabajo, da cidade de Salto/Uruguai. Tal projeto se configura como um plano de colaboração que iniciamos com o objetivo de formar um espaço de auxílio ao processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola aos alunos da UNESP e português aos alunos da UTU. Essa proposta está integrada também às atividades do *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*.²

As atividades do projeto consistiram em interações de teletandem intermediadas por investigadores e docentes da UNESP – Assis (uma professora de Língua Espanhola e uma professora de Prática de Ensino de Língua Espanhola) e por uma professora de Língua Portuguesa da UTU – Salto/Uruguai. Os alunos, além das interações, realizaram uma série de tarefas indicadas pelos professores orientadores, as quais foram postadas na plataforma teleduc,³ em um curso criado especialmente para essa experiência de cooperação. Nessa plataforma, os participantes publicaram e registraram os *chats*, as atividades, os comentários e as correções das tarefas.

O projeto se efetivou, portanto, com o apoio, orientação e supervisão das professoras responsáveis que se encarregaram de estabelecer o grupo (de quinze pares), organizar as atividades, passar as instruções, monitorar o desenvolvimento das atividades, assim como verificar seu andamento e avaliá-las. Trata-se de uma experiência de *tandem institucional* (TELLES, 2009, p. 24), realizado entre duas universidades com um certo controle pedagógico e diretrizes estabelecidas.

O cronograma de atividades foi estruturado em etapas. Num primeiro momento, os alunos se inscreveram no ambiente teleduc, onde inseriram seu perfil. Os alunos de espanhol receberam a orientação para escrever seu texto em espanhol e os alunos de português, em português. Desde o princípio, foram estimulados a produzir na língua do outro, tanto nas atividades orais, como nas atividades escritas.

O teletandem, tal como é proposto, deve possibilitar aos seus usuários o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas.

2 O *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://assis.unesp.br/centrodelinguas>>.

3 Ambiente de suporte para o ensino-aprendizagem a distância pelo qual se pode realizar cursos através da internet. É desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Servidor UNESP Campus de Assis. Disponível em: <<http://teleduc.assis.unesp.br>>.

1. O teletandem é uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*. (TELLES, 2009, p. 46)

No entanto, não foi possível manter entre todas as duplas, em todas as interações, o uso adequado das ferramentas do teletandem e, por essa razão, a produção oral, muitas vezes, foi prejudicada. Isso se deu, fundamentalmente, pelas dificuldades técnicas que tiveram os alunos uruguaios, pois não dispunham da infraestrutura de laboratório necessária em sua instituição, como se observa no seguinte fragmento:⁴

- (01) Brasileña: dime algo
Uruguaya: bueno, **pero no tengo microfono** asi que no va a servir de mucho je se ve que no nos entendimos
Brasileña: jaja pensé que estabas con el microfono
Uruguaya: no, esta vez no lo tengo era prestado la vez pasada que hablamos je quedará para la próxima
Brasileña: cuando vengas a brasil te voy a regalar un microfone dale ? vayas* acá en brasil es muy barato
- (interação de 22/11/2010 – chat)

Após o primeiro contato, por *e-mail*, os pares estabeleceram seus próprios horários e, dessa forma, tiveram que realizar, no mínimo, três interações. A partir dessas interações, os participantes receberam as seguintes instruções, elaboradas pela professora de Prática de Ensino de Espanhol:

- 1) Os alunos deverão, obrigatoriamente, cumprir 3 (três) interações. Ressaltamos que isso não impede que façam mais interações.
- 2) Após a interação o aluno deve fazer um diário, elaborando um texto sobre o que conversaram na interação, os conhecimentos que adquiriu etc. Os alunos de espanhol devem escrever o texto em espanhol e os alunos de português devem escrever em português. O texto deverá ser escrito em documento do *word*.
- 3) Depois de escrever o texto, o aluno deve enviar uma cópia para seu parceiro de teletandem e anexar uma cópia no seu *portfolio* individual na plataforma teleduc.
- 4) Cada um dos interagentes deverá corrigir o texto que recebeu de seu parceiro e enviar a correção para o colega, que deverá postar em seu *portfolio* individual a cópia corrigida pelo colega. Sendo assim, todos terão 6 postagens em seus *portfolios* individuais (três originais e três corrigidas pelo parceiro).
- 5) Depois de cada interação o aluno deverá copiar a conversa do *chat* (Skype), salvá-la em um documento do *word* e, também, anexar em seu *portfolio* individual. Sendo assim, ao final, terá três conversas salvas.

Esses alunos mantiveram os encontros virtuais ao longo de dois meses. Nesse processo, alguns pares não cumpriram todas as atividades propostas, quer seja por razões técnicas, quer seja por desinteresse de seus participantes. Também algumas parcerias não foram bem sucedidas.

Com o trabalho de supervisão e registro dos dados por meio do ambiente teleduc, iniciamos esta investigação. O que apresentamos a seguir corresponde a uma análise inicial, em que utilizamos somente alguns dados provenientes de uma dessas interações.

⁴ Em todos os fragmentos de *chat* ou diário, aqui, apresentados mantivemos a transcrição exata do texto produzido pelos parceiros.

Análise: um olhar sobre os dados

Neste trabalho, utilizamos os dados de uma parceria que obteve êxito em suas interações. Trata-se de um estudo de caso, no qual observamos a experiência de aprendizagem de espanhol/LE mediada pelo teletandem, como um ambiente de práticas discursivas que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos aprendizes. Destacamos esses aspectos, pois, no caso dos brasileiros, estão em curso de formação docente e, portanto, necessitam não só aprender a língua, como também ter oportunidades de refletir sobre seu funcionamento, sobre sua própria aprendizagem e o processo de ensino.

A participante brasileira cursava o final de seu primeiro ano do curso de Letras. Embora estivesse no início de sua formação, de quatro anos, já possuía um bom conhecimento da língua, pois antes de ingressar na universidade, já havia estudado espanhol, durante três anos, em um centro de ensino de línguas. Além disso, estava também integrada ao grupo de alunos que ministram aulas de espanhol à comunidade, no projeto do *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*. Por essa razão, tinha interesse em pôr em prática a língua que estava aprendendo e ensinando e se sentia bastante motivada com as interações. Em vários momentos, expressa que compartilhará com seus alunos os novos conhecimentos adquiridos com sua companheira (*su profe*, como a considera):

- (02) Brasileña: por dios que lindo este poema (*refiriéndose al poema “No te rindas”, Mario Benedetti*)
Uruguaya: ese es un de mis poemas favoritos d eel si!!
Brasileña: me encantó
Uruguaya: q bueno q te guste tiene muchos poemas lindos buscalos despues en internet y lo vas a encontrar me gusta tambien “hagamos un trato”
Brasileña: si, voy a buscar
Uruguaya: y “tactica y estrategia”
Brasileña: **voy a buscar para pasar a mis alumnos** jajaja entonces che, si lees el Capitaes de Areia, vas a aprender muchas palabras muchas jergas
(interação de 22/11/2010 – chat)

Como contexto autêntico de uso da língua, no qual se estabelece uma interação efetiva, o teletandem possibilita aos seus usuários o contato com outros interlocutores “reais”, além de seu professor de LE. Dessa forma, o professor deixa de ser a única voz de referência na língua estrangeira. Além disso, os alunos sentem satisfação pessoal, simplesmente, porque usam a língua. Percebem que, mesmo sem ter um conhecimento avançado da LE, podem e são capazes de comunicarem-se nela. Evidentemente, em vários momentos, é possível observar a ocorrência de transferências linguísticas (interlíngua) ou, então, mal entendidos, decorrentes de usos inapropriados de expressões. No caso desses últimos, se tais conflitos são esclarecidos, podem, de certa forma, favorecer uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que seus usuários são desafiados a esclarecer ou negociar os significados para darem continuidade ao diálogo. Em seguida, ilustramos, com um exemplo, esse tipo de ocorrência:

- (03) Brasileña: pero ya te digo que es un libro fuerte (*refiriéndose a “Capitães de Areia”*) pero ya **tienes 20 y picos años**, no hay problemas jajajajaja
Uruguaya: fuerte como Paulo Coelho?
Brasileña: kkkkkkkkkkkkkkk

Uruguaya: como q veinte y pico!!!???????????????? te matoo! apenas pase los 20

Brasileña: kkkkkkk

Uruguaya: veinte y poco en todo caso Y POCO NO Y PICO

Brasileña: es q no me acordaba tu edad exacta entonces dice 20 y pico jajajaja

Uruguaya: tengo cara de 28?

Brasileña: kkkkkkkkkkk no che tienes cara de 15 esta bien para ti asi ?

Uruguaya: 26 para arriba es veinte y pico, 20-25 es veinte y poco

(interação de 22/11/2010 – chat)

Já para o caso das interferências, tão presentes no confronto entre línguas próximas, como o português e o espanhol, há que se ter certa precaução, de forma a evitar que os problemas de interlíngua persistam em estágios mais avançados, ou mesmo venham a fossilizar-se.

Um dos princípios da aprendizagem em tandem é, segundo os autores, não misturar línguas. Esse princípio prático tende a promover o compromisso do aprendiz com a tarefa (TELLES, 2009, p. 24). No entanto, é muito comum, no caso da interação português-espanhol, algumas ocorrências de interferências. A possibilidade de mescla entre as línguas se deve ao fato de que sejam línguas genética e tipologicamente semelhantes e à possibilidade, portanto, de uma relativa intercomunicação, como se nota no exemplo a seguir:

(04) Uruguaya: pingo de ouro?

Brasileña: kkkkkkk

Uruguaya: eu adooooo pingo de ouro e uma delicia

Brasileña: pingo de ouro que eu conheço é um tipo de arvore

Uruguaya: rrsrrs

Brasileña: rrsrrsrrs kkkkkkk

Uruguaya: **humm e um saladinho muito delicioso**

Brasileña: **saladinho ?**

Uruguaya: q vendem em brasil

Brasileña: **ou salgadinho ?**

Uruguaya: eu comprei na fronteira salgadinho sim

(interação de 22/11/2010 – chat)

Por essa razão, acreditamos que a presença e a supervisão de um professor mediador seja importante para que os participantes possam obter um melhor aproveitamento nesse processo. O professor mediador pode, em seu trabalho de monitoração, observar e avaliar as interações, e, dessa maneira, intervir ajudando seus alunos a observarem tais ocorrências, assim como as marcas de sua interlíngua.

Outro aspecto relevante que se confirma, nesse estudo, é o fato de que o contexto virtual de aprendizagem pode desenvolver a competência intercultural, uma vez que a negociação de significados se dá sempre de modo contextualizado (BENEDETTI, 2008, p. 2310). No exemplo seguinte, a participante brasileira, depois de relatar aspectos de sua rotina de estudos na universidade, apropria-se de informações relativas à vida estudantil de sua companheira uruguaia, o que lhe possibilita não apenas estabelecer uma simples comparação, mas também a compreensão das realidades envolvidas:

(05) Uruguaya: **bueno y que materias tenes?**

Brasileña: bueno tengo una materia que se llama introduccion a los estudios linguisticos que ocurren los lunes tengo lengua española que tambien son los lunes el martes tengo lectura y produccion de texto son cuatro clases pero dos de lectura y produccion de texto del area de linguística y la otra del area de la literatura el miercoles tengo clases de español de nuevo y metodos de pesquisa el jueves sólo tenemos clases de español español y los viernes tenemos lectura y produccion de texto de nuevo así que estoy enfada de estas lecturas y produccion de textos jajajaja

Uruguaya: pesquisa=investigación

(...)

Brasileña: **es normal estudiar de noche ahí ?**

Uruguaya: si así q tenía 4hrs y media de clase por día de lunes a viernes las materias eran: marketing publicidad derecho economía costos y legislación administración básica informática gestión empresarial estadística ya terminaron las clases hace 3 semanas mas o menos ahora estoy estudiando para los exámenes los obligatorios son los de Marketing y Publicidad tengo el de Marketing el 1º de diciembre y Publicidad el 7 de diciembre después de salvados los exámenes puedo defender el proyecto el 22 de diciembre todos teníamos q presentar un proyecto para aprobar el curso en forma grupal yo lo hice con 2 compañeras mas forma grupal quise decir...

(interação de 30/11/2010 – chat)

Além de trocar informações culturais, a interagente brasileira tem a experiência de lidar com uma dificuldade bastante comum na aprendizagem do espanhol: a das variantes linguísticas. Ao interagir com uma nativa que utiliza o *voseo*, passa a utilizá-lo, desde o início, com naturalidade. Dessa forma, desenvolve também esse importante aspecto da competência intercultural, adquirindo maior flexibilidade para usar uma ou outra forma linguística, de acordo com suas necessidades comunicativas, conforme podemos observar no fragmento, pelo uso da forma *sos*.

(06) Brasileña: por dios chica, todo lo que me gusta te gusta tambien jejeje si fuéramos hermanas no seríamos tan parecidas

Uruguaya: jajaj cierto bueno, parece qno vamos a tener problemas de convivencia en marzo entonces jaja

Brasileña: yo ya lo sabía, por eso que te invité a quedarte en mi casa jajajaja cuando hablé contigo la primera vez ya percibi como “**sos**” jajajajaja

(interação de 22/11/2010 – chat)

Como um contexto de práticas discursivas, observamos, nessa experiência de teletandem, a contribuição ao desenvolvimento da competência linguística, estritamente. Em muitos momentos, as participantes tiveram a oportunidade de aprender e/ou aprofundar aspectos da competência linguística (léxico, expressões idiomáticas, conjugações verbais etc); esclarecer e explicar dúvidas; refletir sobre aspectos conflitivos entre português e espanhol (análise contrastiva), como se nota nos seguintes fragmentos:

(07) Brasileña: cuando no vengo a la clase por la mañana vengo por la noche

Uruguaya: ah podés elegir el horario?

Brasileña: si, si los profesores de la turma de la mañana son los mismo de la noche puedo

Uruguaya: **el turno de la mañana o la clase de la mañana acá no decimos turma** jeje

Brasileña: ahh ok jajaja entonces

Uruguaya: jajaja

Brasileña: pero el semestre pasado los jueves tenia un profesor distinto de la clase de la mañana así que si faltó me quedaba con falta pero ahora no, si no vengo por la mañana vengo por la noche

(interação de 30/11/2010 – chat)

- (08) Brasileña: jajaja me gustas como enseñás sos muy buena profe jajajajaja **me gusta* o me gustas?**
Uruguaya: “Me gusta como enseñás” (aquí lo que te gusta es LA MANERA como la persona enseña) “Me gustas” (aquí lo que te gusta es LA PERSONA)
Brasileña: ahh si muchas gracias querida profe

(interação de 22/11/2010 – chat)

- (09) Pero percibí un equívoco muy corriente en el habla de los hispanohablantes, así que (*nombre de la compañera*) también lo tenía y resolví explicarle como es la forma más común en portugués. Por ejemplo, en **español decimos “Si vas a las clases te sacarás buenas notas”, pero en portugués es: “Se você for as aulas, vc tirará boas notas”**. Así que cuando ella usaba en una frase el “se” conjugaba el verbo siguiente en portugués, pero con la estructura en español. Pero le expliqué que la estructura en portugués es: “Se + verbo en futuro del subjuntivo + el otro verbo en el futuro del indicativo”, o sea, “Se você vier ao Brasil eu te levarei a lugares muito legais”. Por supuesto que no enseñé como un profesor experto en gramática de la lengua portuguesa enseñaría, pero intenté enseñarle de una forma más sencilla y para que no se equivoque más al usar el “se” condicional y el cuando + idea de futuro, que tienen la misma estructura en portugués, al contrario del español. Y me parece que funcionó, porque después no se equivocó más.

(Diário 24/11/2010)

Isso se mostra, nesse caso, porque havia um grau de comprometimento e colaboração, por parte das duas alunas, com o objetivo do teletandem, cujas atividades são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, compartilhados pela parceria. Não se trata de uma simples conversação entre um par bilíngüe; os participantes do teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância e de forma relativamente autônoma (TELLES, 2009, p. 47).

Conforme já anunciamos anteriormente, consideramos que a experiência de teletandem, aqui descrita, obteve êxito porque ambas interagentes tinham este mesmo propósito comunicativo: o de aprender a língua do outro, bem como o de ensinar a sua, tal como se observa no relato, extraído de um dos diários da participante brasileira:

- (10) Bueno, creo que no hay espacio acá para hablar de todo lo que conversamos, pero estoy re contenta por haber conocido a esta che y por el hecho de intercambiar conocimientos culturales, históricos, sociales, económicos, entre otros. (...) Con la experiencia del Teletandem, con las conversaciones con (nombre de su compañera), no consigo contar lo cuanto aprendí con esta chica, expresiones, vocabulario, dudas que tenía y hasta errores de sintaxis del español me ha enseñado muy bien y el mínimo que puedo hacer para retribuirle todo que me ayudó es enseñarle el portugués con seriedad.

(Diário 26/11/2010)

Considerações finais

A análise que apresentamos corresponde a uma investigação que iniciamos com o desenvolvimento deste projeto. Como já destacamos, o projeto Teletandem UNESP – UTU foi criado com o objetivo de formar um contexto de auxílio ao processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola aos alunos da UNESP e português aos alunos da UTU.

Segundo os dados considerados, entre as contribuições que esse tipo de interação pode gerar, destacamos: possibilitar que os participantes tenham um contato autêntico de uso da língua, como práticas discursivas e, portanto, com essa nova realidade linguística, histórica e social; em decorrência, possibilitar que os pares desenvolvam a competência comunicativa linguística e intercultural na LE; e, sobretudo, no caso de professores em formação, desenvolver o hábito de refletir sobre a ação de aprender/ensinar línguas.

Sendo assim, podemos afirmar que este projeto se configura como mais uma estratégia para o desenvolvimento profissional do futuro professor de línguas estrangeiras, uma vez que as atividades complementam a qualidade da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Maria Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENEDETTI, A. M. El otro en el aprendizaje colaborativo de lenguas a distancia. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS E I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2008. p. 2307-2315.

BONNET VILLALBA, T. K. Las implicaciones de la noción bajtiniana de discurso en la enseñanza de castellano a hablantes brasileños adultos. *Signo y Seña: El español en Brasil: investigación, enseñanza, políticas*, Buenos Aires, n. 20, p. 77-91, jan. 2009.

TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELETANDEM BRASIL LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS. Disponível em: <http://www.teletandem.brasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A relação entre o sujeito e objeto de conhecimento: a formação do professor de línguas

(La relation entre sujet et objet de connaissance:
la formation du professeur de langue)

Letícia Marcondes Rezende¹

¹Faculdade e Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara

lmrezende@terra.com.br

Résumé: Dans ce texte, nous avons abordé l'enseignement des langues selon une approche constructiviste, où le sujet qui apprend et l'objet de connaissance ne se polarisent pas, mais s'articulent. Ceci signifie que personne ni rien ne sort indemne d'un processus de formation : il y a des transformations chez le sujet (apprenant) et l'objet (langues). Nous critiquons par conséquent la conception du langage et donc de la langue en tant qu'instrument de communication.

Mots-clés: enseignement des langues, formation des professeurs de langue, constructivisme, autonomie.

Resumo: Neste texto, pensamos o ensino de línguas por um viés construtivista, no qual o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento não se polarizam mas se articulam. Isso significa que ninguém e nada saem incólumes de um processo formativo: há transformação no sujeito (aprendiz) e no objeto (línguas). Criticamos, em consequência, a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de línguas como um instrumento de comunicação.

Palavras-chave: ensino de línguas; formação de professor de línguas; construtivismo; autonomia.

Introdução

As avaliações escolares feitas pelo Estado e também pela sociedade mostram uma grande insatisfação quanto à proficiência linguística (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira) dos alunos egressos do Ensino Médio. Tentando colocar em prática as agendas políticas estadual e federal, as universidades públicas investem na formação de professores e propõem mudanças.

Embora seja compreensível o grito de apelo de governantes e dirigentes em geral, gostaríamos, neste texto, de lembrar que vivemos em um país democrático e que não existe univocidade quanto às concepções de educação, de formação de professor, de linguagem, de ensino de línguas e, conseqüentemente, de formação de professor de línguas.

O nosso objetivo, nesta comunicação, é defender que um dos caminhos profícuos, entre outros, para a formação do professor é criar oportunidades para que ele construa a sua identidade e a sua autonomia. Vamos mostrar que, sem essas construções, não existe “ensino de línguas”, não existe “formação de professor de línguas”. Esse caminho exige sobretudo respeito à alteridade (respeito que só possui aquele que também construiu a sua identidade e a sua autonomia) e concepção plural de mundo e de educação. A autonomia e identidade, conceitos-chave neste texto, não remetem a comportamentos que se constroem por meio de documentos e diretrizes, mas resultam de uma interação face a face com o outro que já construiu as suas autonomia e identidade.

Organização do conhecimento: polarizações

Há alguns questionamentos que podemos fazer de algumas polarizações presentes na organização do conhecimento e que são importantes para se iniciar a reflexão sobre ensino. São elas: teoria e prática, ensino e pesquisa, método e conteúdo, relação da universidade com os outros graus de ensino, e saber e poder. A crítica a essas dicotomias está sempre presente em nossos textos escritos sobre ensino de línguas e também em nossas aulas. Resumidamente, poderíamos dizer que essas dicotomias se inter-relacionam e se complementam com as fragmentações que estabelecem. Diante da dificuldade de se ter uma teoria para o ensino de línguas em razão de sua natureza interdisciplinar e das singularidades das situações em que essa atividade acontece e que precisam ser levadas em consideração, temos sempre uma prática que, na pior das hipóteses, se revela como ativismo, prática cega, alienação; e, na melhor das hipóteses, uma prática, às vezes, com algum resultado, mas sem muita consciência do caminho realizado (até para poder se repetir) sem muito engajamento e um pouco inconsequente quanto às questões que envolvem a ação do homem em outros setores da existência. É fundamental, para se conseguir a explicitação ou a conscientização do que se faz quando se ensinam línguas, a postulação de teorias e da articulação entre ensino e pesquisa. A divisão da mão de obra, o professor-pesquisador de nível superior e o professor-professor de nível básico, dificulta essa conscientização. Desse modo, quem tem a prática não tem acesso à pesquisa, e quem faz a pesquisa não tem a prática. O ensino precisa de projetos de pesquisa que relacionem teorias e experimentos. A divisão do ensino e da pesquisa perpetua a falta de continuidade entre a universidade e os outros graus de ensino, e não se criam as condições para a existência de uma carreira de educador que inclua desde o professor da pré-escola até o professor universitário e na qual todos tenham as condições de trabalho para realizar ensino e pesquisa, teoria e prática. O método, que dá forma ao conteúdo, sofre as consequências da ausência de pesquisa e de teorias sobre o ensino que possam cada vez mais alcançar as singularidades das interações verbais que acontecem em sala de aula. O Estado, ou o poder instituído que está envolvido com a última relação colocada, que é a entre o saber e o poder, não planeja maquiavelmente essas divisões, pois elas são derivadas do próprio desenvolvimento das ciências, mas o poder organizado aproveita de uma certa neutralidade ou omissão na organização do conhecimento e no modo de ensinar, pois isso gera uma certa passividade nos indivíduos, não desperta o espírito crítico e facilita o fortalecimento de hierarquias de poder.

Essas polarizações, ligadas à organização do conhecimento e às práticas educacionais correspondentes, revelam divisões maiores e delas são derivadas, tais como: a organização de nossa sociedade com as suas hierarquias sociais, a divisão de mão de obra em categorias de qualificação diversificadas e, sobretudo, a intervenção do poder instituído e de seus interesses no planejamento da sociedade e na organização do conhecimento.

Sujeito e objeto do conhecimento

Discutiremos os caminhos para se pensar o ensino de línguas por um viés construtivista no qual sujeito que aprende e o objeto do conhecimento não se polarizam e, conseqüentemente, por essa via, as polarizações que criticamos acima ficarão fragilizadas e serão mais bem articuladas.

O que significa articular sujeito, no nosso caso, o aprendiz, e objeto do conhecimento, no nosso caso, ensino e aprendizado de línguas? Significa que ninguém e nada saem incólumes de um processo realmente formativo: há transformações no sujeito (aprendiz) e no objeto (línguas). A expressão linguística (oral e escrita) do sujeito é uma espécie de impressão digital. Todas as suas conquistas de crescimento estão nela marcadas. Só realmente aprende e conhece aquele que se transforma e transforma o conhecimento. O que propomos não é, por um lado, uma visão individual ou subjetiva do conhecimento, na qual o sujeito propõe a sua opinião ou a sua vontade independente do outro, do conhecimento e de sua história (no nosso caso, a história do ensino de línguas) e, por outro lado, não é também uma transmissão objetiva de um conhecimento já construído historicamente e estaticamente classificado e guardado nos livros didáticos ou nos materiais que servem de apoio ao ensino. Trata-se de um caminho no qual o aprendiz, com a ajuda de um outro (o professor ou outra pessoa responsável pelo processo formativo), constrói um ponto de vista sobre o conhecimento construído e a sua historicidade. O resultado não é nem objetividade e nem subjetividade do conhecimento, pois essa dicotomia, bem como outras, não serão mais relevantes.

Linguagem, línguas e ensino de línguas

Na sequência deste texto, vamos defender uma concepção de linguagem e de línguas retirada sobretudo das reflexões de E. Benveniste (1988, 1989) e de A. Culioli (1990, 1999a, 1999b), que nos ajudará a fazer a mediação com o ensino de línguas e com a formação do professor de línguas. Essa mediação não está nos escritos desses dois teóricos. Nos seus escritos estão os princípios dos quais partimos, tais como os conceitos de linguagem e línguas.

O ensino de línguas, por mais que nós não gostemos disso, não é um domínio catalogado como ciência, mas é conceituado mais como prática e fica na dependência do desenvolvimento de algumas ciências. Há, pois, necessidade de formação ampla e filosófica para se fazer escolhas dentro dos resultados das ciências, segundo o contexto prático o exige. Será preciso entender também que a palavra “escolha” não se harmoniza com abordagens “eccléticas”. O abastecimento de contribuições em vários domínios sem muito rigor é muito comum na educação e no ensino, exatamente em razão da natureza prática desses domínios. Carlos Franchi (2006, p. 52) chega mesmo a dizer que o ensino de línguas é “um baú de guardados”. O fio condutor, nessa amplitude de propósitos, vai ser defender um conceito de linguagem que apresenta um aparente paradoxo, o de fazer coincidir aquilo que é generalizável nas línguas com aquilo que é singular. Dessa coincidência entre o todo e a parte, extrairemos toda a riqueza desse conceito para o ensino e as consequências também em assumi-lo como princípio organizador de nossa reflexão. A. Gauthier faz, no final de um artigo sobre ensino de línguas, a respeito da teoria das operações predicativas e enunciativas de A. Culioli, uma reflexão que tomaremos como orientadora de nossa exposição:

Talvez seja porque foi concebida para tratar das línguas na sua diversidade, que a teoria das operações enunciativas fornece instrumentos de análise e argumentos excepcionalmente adaptáveis às situações didáticas. Esses instrumentos são raramente utilizáveis tais e quais. A cada um a tarefa de moldá-los, sabendo que em didática é o professor e não o linguista que se encontra ao lado do *manche*. (GAUTHIER, 1995, p. 433)¹

¹ Tradução nossa.

Faremos do questionamento, citado abaixo, sobre se a linguagem é um instrumento de comunicação (BENVENISTE, 1988, p. 285) também um outro ponto importante para o desenvolvimento deste texto.

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso que seja com um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que o homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Na sequência dessa citação, podemos dizer que a linguagem e, conseqüentemente, as línguas não são instrumentos na mão do homem, que, depois de utilizá-las, tanto o homem quanto a língua ficariam incólumes a esse uso. O homem se transforma e a sua língua, também.

O ensino de línguas geralmente se circunscreve em ensinar as línguas por meio do estudo do léxico, da gramática (a morfologia e a sintaxe) e da produção de texto (redação e leitura) e não possui pesquisa e reflexão sobre a linguagem. Linguagem é para nós a capacidade inata do ser humano de construir representações e expressá-las por meio de diversas formas de expressão, inclusive as línguas naturais. A linguagem sustenta as línguas, ora conservando-as ora alterando-as. O estudo da linguagem exige uma reflexão genuinamente interdisciplinar, sobretudo: biológica, psicológica e sociológica. A reflexão interdisciplinar nos força a encontrar os vasos comunicantes entre as já citadas dicotomias: ensino e pesquisa, teoria e prática, método e conteúdo, etc. Desse modo, se trabalhamos com descrição de línguas em seus vários níveis: lexicais, fonético-fonológico, morfológico e sintático, podemos nos contentar, no ensino de línguas, com exercícios, práticas, estágios, oficinas sem muito nos importar com as reflexões e decisões teóricas a respeito da natureza da linguagem. Para gerar esses níveis de análise, já se decidiu, em algum momento, sobre uma concepção de linguagem, embora ela raramente se explicita.

Um dos objetivos centrais do ensino de línguas é a leitura e a escrita de textos, incluindo o seu início, que é a alfabetização. Para o domínio dessas atividades, a análise da língua nos níveis acima mencionados e a separação entre estudos lexicais e gramaticais, acrescidos ainda de uma norma do certo e errado, são de pouca ajuda. Mas o ensino de línguas trabalha os níveis de análise e, neste caso, não se sabe muito bem como o aluno passa de uma língua ensinada por meio de fragmentos para o processo global e dinâmico, necessário à produção de textos (redação e leitura). Uma outra alternativa é apostar na imersão para a conquista da proficiência linguística: quanto mais se lê ou se escreve mais se conquista a leitura e a escrita. Esse segundo procedimento é tão óbvio e, por essa razão, é pouco instrutivo. Toda metodologia deve ser um processo consciente de ensino e poderíamos até mesmo perguntar se “metodologia” e “processos conscientes de ensino” não são conceitos redundantes.

Para preencher a lacuna que estamos apontando, qual seja, a inexistência de uma gramática da produção textual, há várias setores de pesquisa (psicolinguística, sociolinguística, pragmática, análise do discurso, funcionalismo, teorias da enunciação, linguística textual, análise da conversação, etc.) que produzem trabalhos e teses que procuram articular melhor as questões lexicais e gramaticais, se desvencilhar da avaliação em certo e errado e oferecer plasticidade aos fenômenos linguísticos. Esses trabalhos são, portanto, mais apropriados para o ensino de línguas e há muitas pesquisas, dentro desses setores, sobre isso. Mas não existe a didatização entre essas pesquisas e o ensino de línguas na escola básica. Ilari (1997, p. 104) confirma o que dizemos:

Esses trabalhos se referem geralmente a aspectos muito particulares da língua, são em sua maioria trabalhos universitários pessimamente divulgados, baseiam-se em teorias científicas e metodologias distintas. O simples cotejo desse material exige esforços muito superiores à capacidade de um só indivíduo ou mesmo de uma boa equipe.

Podemos concluir esses pontos levantados com a afirmação de que há um vazio no ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Não há a didatização e organização das pesquisas realizadas sobre ensino de línguas que pudessem vir a fornecer as bases de uma gramática de produção de textos.

Voltando a Benveniste (1988) e à sua citação: se a linguagem e o homem se identificam e são uma mesma coisa, poderíamos inferir, com bastante segurança, alguns pontos importantes para responder às críticas atualmente feitas às escolas públicas e aos processos de formação de professor e voltá-las em direção às pessoas que as fazem: Essas críticas culpabilizam apenas os professores de Português da escola básica e os professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da universidade. Há anos que toda a reestruturação dos cursos de Letras só incide na Prática de Ensino e nos Estágios. Todas as outras disciplinas do curso de Letras e da área de Educação ficam incólumes em sua carga horária, terminologia, conceituação e escopo de atuação.

Não é apenas com ativismo (inúmeras horas de estágios), técnicas e oficinas, exercícios, condicionamentos de toda a natureza que vamos fazer os alunos conquistarem o padrão culto da língua materna (oral e escrita) ou o domínio da língua estrangeira.

A distribuição de renda e a qualidade de vida do aluno podem ser também apontadas como causas da dificuldade pela conquista do padrão culto de língua. Como exemplo de qualidade de vida, podemos citar: frequência a universos culturais diversificados, a bibliotecas, teatro, cinema, às artes em geral; viajar e conhecer outros países, outras línguas e culturas. É evidente também que, para a conquista de bens materiais de segunda ordem, é preciso que os alunos tenham os bens materiais de primeira ordem: saúde, moradia e alimentação de qualidade. Precisam também, além da diversidade cultural, amadurecer um ponto de vista (a unidade, a identidade) sobre essa diversidade ou alteridade vivida. O desequilíbrio da diversidade e o equilíbrio da unidade são os dois movimentos fundamentais do processo formativo. A linguagem, como processo simbólico de base, é o mecanismo natural e biológico de equilíbrio entre a diversidade (meio ambiente) e a unidade (indivíduo). As línguas, por meio de um material histórico, são a expressão visível dessa equilíbrio.

O equilíbrio entre a diversidade interlínguas, às vezes distante espacialmente, e que não nos impõe uma definição imediata como sujeitos é mais fácil. Já o equilíbrio

entre as variáveis intralínguas, mais próximas espacialmente, exige do sujeito uma constante definição de identidade.

Se a expressão linguística e o sujeito são uma mesma coisa (“a língua de um certo modo” é “o homem de um certo modo”), o aluno não poderá ter todo um ambiente de vida precário e possuir a expressão culta de língua. A manutenção de uma ou duas variáveis dentro de um mesmo indivíduo e a postulação de que ele deva se adequar aos diversos contextos e falar uma língua para cada ocasião são uma espécie de cisão de identidade e isso, do meu ponto de vista, seria insustentável para o equilíbrio de um indivíduo. Mesmo o falante de várias línguas estrangeiras terá, em um certo momento do seu amadurecimento, de fazer algumas opções: resolver questões profundas de identidade; viver para sempre dilacerado ou, então, utilizar esporádica e superficialmente as línguas que não fazem parte de sua identidade.

Esse posicionamento (o da adequação do aluno à variável de língua do contexto) serve para que não precisemos (como sistema educacional, como professores, como autoridades) enfrentar situações conflituosas e difíceis dentro da escola, típicas de processo de crescimento e de transformação, e também serve para nos livrar do rótulo de autoritários. Tiramos os conflitos pela porta e eles entram pela janela. Além disso, esse argumento (o da convivência pacífica entre as diversas variáveis de línguas em um mesmo indivíduo) serve para que o Estado tire a sua parcela de culpa e cobrem dos professores de Português uma tarefa que é impossível de ser feita.

Mais alguns questionamentos:

A) É possível que os alunos possam vir a adquirir uma expressão linguística precisa, sem ambiguidades como defendem Propostas e Parâmetros? Qual é o falante que representa o padrão de precisão a partir do qual o aluno precisa atingir? E quando, conscientemente, queremos ser ambíguos e não precisos, não seria isso também precisão?

B) Se pensamos a linguagem e, conseqüentemente, a expressão oral e escrita das línguas como um processo infinito de construção do ser (homem e língua não se opõem, como diz Benveniste (1988)), seria possível criar um começo para o desabrochar do ser e de sua expressão e poderia haver um ponto final? Poderíamos, no ensino de línguas, resolver apenas o problema imediato, o grito de urgência atual do Estado e do mercado de trabalho (indústria e comércio, sobretudo) de que o egresso do Ensino Médio não sabe ler e escrever a língua materna e pelo menos uma língua estrangeira (o inglês)? A liberdade de ficar em pé sobre as suas próprias pernas e conquistar o próprio destino é um processo que começa, mas, se autêntico, não tem mais fim. Não se aprende língua até um certo ponto. O processo de construção do ser, que é a sua individuação, não pode começar e parar em algum ponto que for conveniente: ou ele se inicia e cresce ou ele não se inicia. Dificilmente, se desencadeado, poderá ter um ponto final.

C) Iniciaríamos o processo pedagógico de ensino de línguas pela expressão linguística objetiva? Pela linguagem precisa de um certificado, requerimento, atestado, bula de remédios e documentos instrucionais em geral, ou começaríamos pela linguagem poética e pelos processos metafóricos ou de estilo? A língua objetiva ou a língua subjetiva? Esses questionamentos são falsos questionamentos assim como a polêmica que sempre se instaura entre ensinar a língua-padrão ou outras variáveis de línguas, assim como todas as polarizações existentes. Elas existem porque não temos uma reflexão interdisciplinar que permita traçar

os vasos comunicantes entre as dicotomias que sempre polemizamos. Ela existe porque não temos reflexões teóricas sobre a linguagem. Explicitamos abaixo um pouco mais esse conceito.

Linguagem (invariância) e variação experiencial: atividade epilinguística

Podemos colocar a diversidade linguística (seja intralíngua e interlínguas, se é que esses contornos existem) como um agravamento de um estado original presente no interior de cada sujeito. Essa opacidade é também transferida para as relações intersujeitos. Essa indeterminação original do homem o impulsiona para ação, para o movimento, para o diferente, para outro (animado ou inanimado) na busca de definição e de determinação de si próprio. O outro (o diferente, aquilo que se opõe) é constitutivo dessa organização. Essa determinação, definição ou identidade do homem são construídas por meio de sucessivos diálogos internos (consigo próprio) e externos (com o outro). A descrição dessa situação é o nosso próprio conceito de linguagem. Esse conceito sustenta a construção da identidade do sujeito e conclama para o diálogo entre psicologia e sociologia. No trabalho de análise das línguas, é também a mesma questão que deve ser centralizada: o movimento entre a diversidade e a unidade.

Veremos, agora, o parentesco dessas questões com o conceito de “fala egocêntrica” de Piaget (1986). A defesa que faz Piaget de seu conceito de egocentrismo (embora ele reconheça que o termo é infeliz e que foi responsável pelas incompreensões derivadas) mostra bem o conflito entre a psicologia e a sociologia. Piaget (1986) diz, em resposta a Vygotsky, a Lúria, a Ch. Buhler, a Renée Zazzo, todos contra o seu conceito de egocentrismo, que tal conceito não deve ser interpretado no sentido comum da palavra “egocêntrico” mas como característica de um momento no qual a criança não tem a reversibilidade do seu único ponto de vista para o dos outros e acaba centralizando, ou trazendo a sua compreensão do mundo e dos outros, para esse seu único ponto de vista. Mas Piaget se defende dizendo que a criança é capaz, simultaneamente a esse comportamento egocêntrico, de uma comunhão total e uma aderência incondicional ao outro. Essa explicação oferecida pelo autor revela muito mais a dificuldade de estabelecer o movimento entre centralização e descentralização por parte da criança do que falta de conhecimento ou comportamento “egocêntrico” no sentido usual dessa palavra.

Esse ponto inicial do desenvolvimento infantil, indiferenciado e indeterminado, no qual ao mesmo tempo o individual e o social estão remontados, sem espessura dialógica, contém em potencial todos os pontos de vista a serem construídos e é por essa razão que a criança oscila entre os extremos (individual e coletivo). Esse potencial de pontos de vista, indiferenciado e formal, é o nosso próprio conceito de linguagem, que ao mesmo tempo permite a organização do empírico e sustenta o desenvolvimento das expressões linguísticas; contém o potencial da diversidade e da unidade do ser humano remontados; é a gênese do desenvolvimento do homem e condição de sua transformação em uma espiral sem fim que faz dialogar a diversidade e a unidade. Essa gênese deve emergir a todo momento, como forma que é, e ser atualizada, embora ela se apresente sempre revestida de processos históricos (como enfatiza VYGOTSKY, 1989) e nunca mais apareça na pureza original que se apresenta para a criança. Essa gênese é também o que chamamos de aparato enunciativo: o *eu*, o *aqui* e *agora* (BENVENISTE, 1989). O sujeito sempre precisa avaliar as posições dos outros e assumir a sua posição e trabalhar a sua criatividade e a sua originalidade.

É essa constante reversão de pontos de vista (atividade epilinguística) que precisamos fazer renascer tanto na análise linguística quanto na sala de aula: um movimento de significados e valores.

A existência do plano formal, indistinto, não determinado historicamente, que é a linguagem sustentando o empírico, é fundamental neste texto. Trata-se da possibilidade de a ontogênese emergir a cada instante na filogênese como um projeto do homem natural em ação. Esse projeto se contrapõe ao construído, o desmonta, faz emergir novas possibilidades e aceita, ou não aceita, o que a sociedade e os valores historicamente construídos lhe oferecem. Se não for assim, perde-se toda a noção de criatividade, subjetividade e teremos uma polarização entre as dimensões social e a psíquica.

O homem histórico e o homem natural

Não temos o homem ou o indivíduo constituídos e, em seguida, a soma deles organizando o grupo ou a sociedade. Pela visão aqui defendida, há sobretudo a relação (o *eu* e o *outro*), o diálogo, o trabalho e há sempre um homem indeterminado dotado de movimento (energia) orientado para o outro (para o diferente dele) e em construção. É essa gênese, essa relação primordial, que está na sustentação, ou não, do grupo. Quer dizer, a noção de sociedade é, sobretudo, a de um diálogo sem fim entre pessoas que se constituem iguais ou diferentes e não uma soma de pessoas prontas que se juntam. E as interações, como já dissemos, são sempre duais.

Vamos encontrar sempre o homem, o sujeito, o ser, o indivíduo histórico, construído, vivendo em grupo, em sociedade em comunidade. As línguas naturais e os outros meios simbólicos de expressão marcarão essa historicidade da qual o homem se apropria no seu processo de socialização, mas sempre encontraremos também o homem natural que arrasta consigo o cenário original da relação primordial que constrói o ser humano. Penso que uma das grandes dificuldades é fazer essas duas dimensões se encontrarem e segurá-las juntas o tempo todo durante as análises linguísticas e na sala de aula, como coisas que são diferentes e não são; que são independentes e também articuladas e interdependentes a cada momento do processo civilizatório de inserção de cada homem em particular em uma história da humanidade. Como bem coloca Culioli (1990), a separação que temos entre as propostas formais (que procuram a unidade das línguas ou a linguagem) e as propostas que estudam a diversidade experiencial das línguas naturais (empírico) já mostram a dificuldade que temos em criar uma teoria dos observáveis e protocolos experimentais para visualizar qual é a forma que sustenta a organização e a variação do empírico. Ou, em outras palavras: há condicionantes sustentando a variação do empírico? Nesse mesmo texto citado, Culioli (1990) comenta que ficamos sempre entre o empírico e o formal, quando deveríamos ir do empírico ao formal e vice-versa.

Esse cenário original, que traz o potencial de organização ou de construção do homem, é o grande candidato a preencher as condições para ser a invariância dinâmica procurada. Trata-se do “eu”, do “aqui” e do “agora” (BENVENISTE, 1989), que permite a cada sujeito puxar para si a história construída do homem, que permite a criação e a originalidade, e que faz do sujeito que o apropria autor e criador, mesmo quando, apreciando e avaliando a representação já construída de alguma coisa, ele diz: “é isso mesmo”, “concordo”. As noções de incompletude, de indeterminação ou de projeto juntas

com a noção de trabalho permitem o encontro da gênese com a história, da natureza com o homem como sujeito.

Conclusão: o conceito de linguagem e a formação do professor de línguas

A linguagem é para nós um trabalho ou uma atividade de construção de representação, referenciação e regulação. O primeiro nível de representação é subjetivo e centralizado; o segundo, que é a referenciação, é objetivo e descentralizado; e o terceiro, da regulação, é novamente subjetivo mas alcançou um outro nível de organização em razão do diálogo com o outro, com o diferente, realizado no nível anterior, o da referenciação e, portanto, é subjetivo e centralizado novamente. Podemos dizer também, em outras palavras, que temos um movimento que vai da unidade para a diversidade e volta para a unidade em um nível superior. A figura da espiral sempre é a que ilustra bem esse movimento evolutivo.

A grande questão pedagógica (que nos remete ao diálogo psicossociológico acima) é a seguinte: quem não possuir as regras razoavelmente estáveis de significados, de valores, que nada mais são do que a alteridade, ou do que é a língua para o outro, fatalmente não saberá ser criativo, ser original, se colocar na origem do discurso e criar sutilezas de significados (eixo social); do mesmo modo, quem não souber que dentro de si próprio já existe uma ambiguidade constitutiva e uma indeterminação original e que significados se deslocam constantemente sob ângulos apreciativos diversos para si próprio, enquanto outro e para o outro-outro, não se entenderá também, não se autoconhecerá e, desse modo, não terá como alcançar o outro-outro igual a si próprio, real e mergulhado nessa cisão original colocada acima (eixo psíquico). A linguagem e, conseqüentemente, a unidade procurada na diversidade de experiências e de expressões estão exatamente no movimento entre esses dois eixos.

Se o professor de Português da escola básica passou realmente por um processo formativo e conquistou, por meio do conhecimento construído e histórico, um ponto de vista original, pessoal, ele realizou o que chamamos de processo de individuação ou formativo. Serão, então o seu padrão de língua, os seus gostos, as suas preferências estéticas e literárias que guiarão o seu ensino e que servirão de modelo de língua para os alunos. Somente quem conquistou a sua autonomia conseguirá desencadear no outro (aluno) esse processo. Se o professor não construiu a sua independência, ficará inexoravelmente preso entre processos despersonalizantes: será refém, de um lado, da fala dos alunos tal e qual (e nesse caso, se deve questionar qual é então o seu papel e o da escola) e de outro, deverá acatar o padrão culto, apócrifo, mediano, instituído, canônico e mantido não se sabe bem por quem. Não possuindo autonomia, ficará refém de polarizações e dicotomias que geram polêmicas intermináveis e não conseguirá nem ser a origem de seu discurso e nem fazer que seus alunos o sejam.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1988. v. 1.

_____. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1989. v. 2.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990. Tome 1.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a. Tome 2.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes en didactiques des langues. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J.-J.; ROBERT, S. (Orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris: PUF, 1995. p. 425-433.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A teoria do caso de Tomás de Erfurt (c. 1310): um exemplo de progresso relativo na história dos estudos da linguagem

(The theory of case by Thomas of Erfurt: an example of relative progress in the history of language studies)

Alessandro Jocelito Beccari¹

¹Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

jbeccari1@yahoo.com.br

Abstract: The *Grammatica speculativa* by Thomas of Erfurt (c. 1310) is considered the most representative surviving medieval text which contains matured ideas of speculative grammarians. These schoolmen wrote treatises on traditional Latin grammar in France and Northern Europe during the last decades of the thirteenth century. The theory of case proposed by Thomas of Erfurt in his grammar seems to be an example of systematization and an elaboration of such grammar. This article aims to demonstrate that this theory, in its notional option (BORGES NETO; DASCAL 2004), in its method (BURSILL-HALL, 1971) and in its fidelity to the correspondence program to which it adheres (SWIGGERS, 2003), represents an instance of relative progress (KOERNER, 1989) in the development of the extended Latin grammar postulated by Sylvain Auroux (2009).

Keywords: History of linguistic ideas; middle ages; Latin language; speculative grammar; theory of case.

Resumo: A *Grammatica speculativa*, de Tomás de Erfurt (c. 1310), é considerada o texto medieval sobrevivente mais representativo a conter as ideias amadurecidas dos gramáticos especulativos. Esses estudiosos escreveram tratados sobre a gramática latina tradicional na França e no norte da Europa nas últimas décadas do séc. XIII. A teoria do caso proposta por Tomás de Erfurt em sua gramática é um exemplo de sistematização e uma elaboração de tal gramática. Este artigo objetiva a demonstrar que essa teoria, em sua opção nocional (BORGES NETO; DASCAL 2004), em seu método (BURSILL-HALL, 1971) e em sua fidelidade ao programa de correspondência a que adere (SWIGGERS, 2003), representa um progresso relativo (KOERNER, 1989) no desenvolvimento da Gramática Latina Estendida postulada por Sylvain Auroux (2009).

Palavras-chave: História das ideias linguísticas; idade média. língua latina; gramática especulativa; teoria do caso.

Introdução

Konrad Koerner (1989) discute e representa graficamente seis modelos para a prática da Historiografia linguística (HL). Dentre esses modelos, o Modelo do Progresso Relativo de uma tradição nos estudos da linguagem pode ser utilizado para representar desenvolvimentos ou progressos intrínsecos a uma teoria linguística sem levar em conta seus fatores extrínsecos (clima intelectual). No Modelo do Progresso Relativo, o desenvolvimento ou progresso é relativo porque diz respeito apenas à própria tradição. Ademais, nesse modelo, o desenvolvimento sempre descreve um movimento pendular, havendo descontinuidades entre períodos de ênfase descritiva e períodos de ênfase teórica (KOENER, 1989, p. 54). O Modelo do Progresso Relativo de Koerner (1989) pode ser representado como uma espiral ascendente:



Figura 1 – El proceso de diseño como espiral ascendente y creciente (ROVIRA, 1998)

Fonte: ROVIRA, N. L. Ejemplo de enseñanza basada en proyectos con una novedosa metodología de diseño de productos en el marco de un curso rediseñado de nivel maestría. Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación, 16, 1998, Monterrey. *Ponencias...* Monterrey: ITESM, 1998. Disponível em: <<http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rie16/rie231.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2011.

A alternância pendular entre períodos de ênfase descritiva e períodos de ênfase explicativa ou teórica do modelo acima pode ser abstraída e ilustrada com o auxílio de um gráfico de onda:

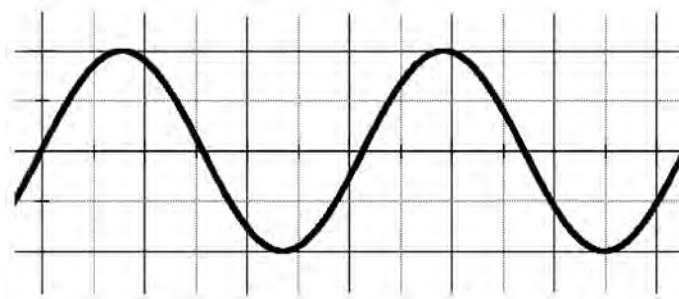


Figura 2 – Gráfico de onda senóide (IAZZETTA, 2000)

Uma representação em espiral (Figura 1) e outra pendular (Figura 2) podem ser utilizadas na compreensão da origem e desenvolvimento da teoria do caso nominal latino da *Grammatica speculativa* de Tomás de Erfurt (c. 1310). Isso porque, nessa teoria, embora observe-se a manutenção dos termos teóricos das gramáticas descritivas e prescritivas anteriores, há uma clara guinada teórica: “(Tomás de) Erfurt não está interessado em descrever o latim”, como o estavam os gramáticos do período imediatamente anterior ao seu, “mas está interessado na explicitação das razões lógicas que fazem com que o latim tenha a forma descrita por Prisciano” (BORGES NETO; DASCAL 2004, p. 48-9). Este artigo procura demonstrar que a teoria do caso nominal latino de Tomás de Erfurt é, em suas continuidades e desenvolvimentos teóricos, um exemplo de progresso com relação à fase anterior de sua tradição linguística.

Contexto de produção e recepção da *Grammatica speculativa*

A *Grammatica speculativa* de Tomás de Erfurt, originalmente intitulada *Tractatus de modis significandi seu grammatica speculativa* [Tratado sobre os modos de significar ou gramática especulativa], foi provavelmente escrita entre 1300 e 1310, e apareceu na culminância do movimento modista (1260-1320), em plena alta Escolástica (1150-1400), inserindo-se na tradição que Auroux (2009) denomina GLE (Gramática Latina Estendida).¹ Entre 1260 d.C. e os primeiros decênios do século XIV, os tratados sobre os modos de significar tornaram-se comuns nas universidades da França e do norte da Europa.²

Sabe-se pouco a respeito do modista Tomás de Erfurt a não ser que foi professor da Universidade de Paris nas últimas décadas do séc. XIII e, supõe-se, que escreveu a *Grammatica speculativa* entre 1300 e 1310. Presume-se também que fosse oriundo da cidade de Erfurt na atual Alemanha. Segundo Zupko (2011), seu trabalho mostra a influência de dois modistas que foram mestres das faculdades de artes de Paris: Radulfo Brito (c. 1270-1320) e Siger of Courtrai (c. 1283-1341), o que sugere que ele deva ter estudado e talvez lecionado na Universidade de Paris. Além da *Grammatica speculativa*, Tomás de Erfurt teria comentado o *Isagoge de Porfírio*, as *Categorias e o Sobre a interpretação de Aristóteles e o anônimo Livro dos seis princípios*. No âmbito pedagógico, há um pequeno livro seu de versos mnemônicos: o *Comentário em poesia “Fundamento dos meninos”*, que Tomás teria escrito para o ensino do latim para crianças. Esse pequeno livro foi editado por Gansiniec em 1960 (ZUPKO, 2011); contudo, segundo tal editor, trata-se mais provavelmente de um resumo anônimo da *Grammatica speculativa* e não de uma obra original de Tomás de Erfurt. Nos séc. XIV e XV, a *Grammatica speculativa* de Tomás de Erfurt tornou-se o texto modista padrão: existem mais de quarenta de seus manuscritos provenientes dos sécs. XIV e XV que chegaram até os dias de hoje. A autoria da *Grammatica speculativa* foi atribuída erroneamente ao escolástico João Duns Scot (c. 1266-1308) e chegou a fazer parte de uma das edições mais recentes de suas *Obras Completas*. Devido a essa falsa atribuição, Charles S. Peirce e Martin Heidegger julgaram que a *Grammatica* fosse obra de Duns Scot. A tese de 1916 de Heidegger intitula-se *Die Kategorien und Bedeutungslehre des Duns Scotus*, mas a parte intitulada *Bedeutungslehre é na verdade a Grammatica speculativa de Tomás de Erfurt*.

Opção filológica (séc. III-VIII d.C.) vs. opção nocional (séc. XIII e XIV)

Os gramáticos modistas mantiveram os seis casos nominais da gramática latina que haviam herdado da Antiguidade tardia. O número de casos para o grego antigo fora estabelecido por Dionísio da Trácia (séc. II a.C.) e Apolônio Díscolo (séc. II d.C.), e depois adaptado para o latim pelos gramáticos romanos e latinos tardios. Dentre estes

1 Segundo Auroux (2009), a tradição da Gramática Latina Estendida (GLE) começa a desenvolver-se a partir do momento em que o latim deixa de ser uma língua viva e passa a ser ensinado como idioma de cultura para falantes de outras línguas da Europa depois do ocaso do Império Romano ocidental no final do séc. V (c. 476 d.C.). Portanto, a GLE desenvolve-se a partir dos séc. VI e VII d.C. como resposta pedagógica, principalmente da parte da Igreja cristã, a uma série de motivações que não serão discutidas aqui, mas que, em sua origem, estão ligadas de um modo geral à expansão missionária do cristianismo na Europa ocidental.

2 Os autores desse novo gênero de escritos foram chamados de *modistae*, “modistas”, devido ao assunto de seus tratados: *de modis significandi*, “sobre os modos de significar”.

últimos, no que se refere aos modistas, essa adaptação foi especialmente importante em Donato (séc. IV d.C.) e Prisciano (séc. VI d.C.), cujas descrições representam a matéria prima da reflexão modista sobre o caso nominal latino.

No final da Idade Média (séc. XIII e XIV) houve uma mudança de perspectiva com relação à língua latina como objeto de pesquisa: a preocupação tardo-antiga em descrever e normatizar a língua cedeu espaço a um interesse em explicar o latim a partir de noções da lógica e da metafísica aristotélicas. Como resultado dessa nova preocupação explicativa, entre a segunda metade do séc. XIII e a primeira metade do séc. XIV, a opção predominantemente filológica que vinha da Antiguidade tardia coexistiu com uma opção nocional também nos estudos do caso nominal latino.³

Como será constado a seguir, na criação de sua teoria nocional do caso, o modista Tomás de Erfurt parece satisfazer um critério de simplicidade (HJELMSLEV⁴, 1961 apud ERFURT, 1972) e de adequação explanatória (CHOMSKY, 1972, p. 26)⁵ para os dados descritos por gramáticos anteriores, em especial, Donato e Prisciano.

A opção geral filológica e pedagógica da Antiguidade tardia (séc. III-VIII d.C.), especialmente em Donato e Prisciano, frente à opção predominantemente nocional da gramática escolástica de Tomás de Erfurt (séc. XIV) podem delinear-se a partir da observação de excertos provenientes das gramáticas desses autores, que serão apresentados e discutidos a seguir.

Na gramática pedagógica de Aélio Donato (fl. 350), conhecida como *Ars minor*, encontra-se um esquema simples de perguntas e respostas com poucos exemplos e poucos paradigmas:

Casus nominum quot sunt?

Sex.

Qui?

Nominativus, genetivus, dativus, accusativus, vocativus, ablativus. per hos omnium generum nomina pronomina participia declinantur hoc modo: *magister* nomen appellativum, generis masculini, numeri singularis, figurae simplicis; casus nominativi et vocativi, quod declinabitur sic: nominativo *hic magister*, genetivo *huius magistri*, dativo *huic magistro* [...] (DONATUS,

3 Para Borges Neto e Marcelo Dascal (2004, p. 45), na história da linguística ocidental antes do séc. XIX, opções nocionais como a de Tomás de Erfurt não se preocupam com as relações som/sentido, como o fazem opções prescritivistas e descritivistas como as opções gerais de Donato e Prisciano, mas buscam fundamentos lógico-filosóficos para sua concepção da linguagem como representação do mundo ou do pensamento.

4 HJELMSLEV, L. *Prolegomena to a theory of language*. Tradução de F. J. Whitefield. Madison: [s. n.], 1961.

5 Segundo Bursill-Hall (ERFURT, 1972, p. 24), Hjelmslev e Chomsky propuseram critérios para testar a cientificidade das teorias linguísticas. Para Hjelmslev uma teoria linguística deve satisfazer três critérios principais: ser autoconsistente, exaustiva e simples. Chomsky, por sua vez, sugere uma escala de adequação: uma teoria linguística é adequada se possui três tipos principais de adequação: descritiva, observacional, explanatória. Bursill-Hall (*id.*) afirma que, ao tomarem-se esses seis critérios em conjunto, verificar-se-á que a teoria de Tomás de Erfurt satisfaz os critérios de autoconsistência e simplicidade de Hjelmslev e possui o alto grau da adequação explanatória exigida por Chomsky. Como Tomás de Erfurt trabalhava com dados acolhidos da Antiguidade tardia (especialmente de Prisciano), obviamente não estava interessado em satisfazer um critério de exaustividade nem em criar uma teoria adequada do ponto de vista descritivo ou observacional. Portanto, do ponto de vista dos critérios propostos por Hjelmslev e Chomsky, a teoria do caso de Tomás de Erfurt, segundo Bursill-Hall, poderia apresentar um considerável grau de cientificidade.

2007) ⁶[Quantos são os casos do nome?

– Seis.

Quais são?

– O nominativo, o genitivo, o dativo, o acusativo, o vocativo, o ablativo. Por meio desses [casos], nomes, pronomes e participios de todas as espécies são declinados deste modo: mestre.NOM⁷: um nome apelativo, de gênero masculino, de número singular, de forma simples; os casos do nominativo e do vocativo declinam-se assim: no nominativo, este mestre.NOM, no genitivo, deste mestre.GEN, no dativo, para/a este mestre.DAT [...]]

A *Ars minor* de Donato foi o texto gramatical mais popular durante a alta Idade Média (aproximadamente entre os séc. V e X). Seu valor reside em sua brevidade, o que permitiu que fosse adaptada para as novas necessidades de um mundo em que o latim deixava de ser um idioma falado como primeira língua para tornar-se um instrumento de letrados, juristas, clérigos e diplomatas. Mais do que uma gramática filológica, a *Ars minor* de Donato pode ser classificada como uma gramática pedagógica.

A abordagem de Prisciano Cesariense (c. 500 d.C.), além de ser também morfológica e pedagógica, é mais estritamente filológica que a *Ars minor* de Donato. Prisciano corrobora suas discussões morfológicas com numerosas citações de autores latinos consagrados:

Quattuordecim sunt litterae terminales nominum⁸, quibus Latinus utitur sermo: vocales omnes, semivocales similiter omnes absque *z* et *f*, quam magis mutam esse, cum de litera tractabamus (in primo libro) ostendimus, praeterea mutae tres *c t d*, ut ‘sophista’, ‘mare’, ‘gummi’, ‘Cicero’, ‘cornu’, ‘sol’, ‘templum’, ‘numen’, ‘Caesar’, ‘virtus’, ‘pax’, ‘lac’, ‘aliud’, ‘Bogud’, ‘caput’. In Graecis autem invenitur etiam *y*, ut ‘Dory’, nomen oppidi Pontici, et ‘Aepy’. Staius in quarto Thebaidos:

et summis ingestum montibus Aepy.

In *a* desinentia nomina sive Latina seu Graeca, masculina vel feminina vel communia, addita *e* faciunt genitivum in *ae* diphthongum, ut ‘hic scriba’, ‘huius scribae’; ‘haec Musa’, ‘huius Musae’; ‘hic et haec auriga’.

(PRISCIANUS, 1859, p.195) [Quatorze são as letras terminais dos nomes de que se serve a língua latina: todas as vogais e todas as consoantes semelhantemente, com exceção de *z* e *f*. Além disso, quando no primeiro livro tratamos sobre qual é a letra mais muda, mostramos que são três as mudas: *c*, *t*, *d*. Exemplos: ‘sophista’ (sofista), ‘mare’ (mar), ‘gummi’ (goma), ‘Cicero’ (Cícero), ‘cornu’ (chifre), ‘sol’ (sol), ‘templum’ (santuário), ‘numen’ (divindade), ‘Caesar’ (César), ‘virtus’ (coragem), ‘pax’ (paz), ‘lac’ (leite), ‘aliud’ (outro), ‘Bogud’ (Bogud, rei da Maurítânia), ‘caput’ (cabeça). Porém, em grego encontra-se também

6 As traduções são originais e estarão entre colchetes imediatamente depois dos excertos.

7 Neste artigo serão utilizadas abreviações como: NOM, AC, etc. para os casos “nominativo”, “acusativo”, etc.; MASC, FEM, N para “masculino”, “feminino”, “neutro”; P, 3PL, 1PS, 3PS, PL, S para “pessoa”, “terceira pessoa do plural”, “primeira pessoa do singular”, “terceira pessoa do singular”, “plural” e “singular”; PRON.INDEF para pronome indefinido; PRON.INTERROG para pronome interrogativo; PRES.IND para “presente do indicativo”; INF para “infinitivo”; AT para “ativo”; DEP para depoente.

8 São práticas comuns a Prisciano em suas *Institutiones grammaticae*: expor todas as possibilidades de letras que podem finalizar as palavras de uma classe e dar esclarecimentos sobre prosódia.

o *y*, como em ‘Dory’, nome de uma cidade do Ponto, e ‘Aepy’, no quarto tebaído de Estácio: “[...] e Aepy amontoado nos seus cumes [...]”⁹

A desinência latina ou grega em *a*, masculina, feminina ou comum, adicionada de *e*, forma o genitivo em *ae* ditongo, como em ‘este scriba.NOM.MASC’, ‘deste scriba. GEN.MASC’; ‘esta musa.NOM.FEM’, ‘desta musa.GEN.FEM’; ‘este/esta auriga.NOM. MASC./FEM.’.]

A abordagem majoritariamente nocional de Tomás de Erfurt (c. 1310) reaproveita a nomenclatura do sistema de casos nominais das gramáticas de Donato e Prisciano, pois continua a utilizar termos teóricos como nominativo, genitivo, acusativo, etc., contudo, apresenta um considerável desenvolvimento a partir desse reaproveitamento:

[...] in rebus inveniuntur quaedam proprietates communes, scilicet proprietas principii, et proprietas termini. Item, inveniuntur quaedam proprietates communes generales in rebus, scilicet proprietas, ut quod est aliquid in se, vel quod est alterum; et proprietas cuius est aliud; et proprietas, ut cui est, et cui aliquid datur; et sic de consimilibus, quae repraesentatur per inflexionem huius nominis quod, cuius, et cui, etc., et a primis proprietatibus oritur casus, qui est modus significandi nominis. Sed a secundis proprietatibus superadditis primis oriuntur differentiae casus, vel casum. Casus igitur est modus significandi accidentalis nominis, mediante quo, nomen proprietatem principii, vel termini consignificat. Et secundum harum proprietatum diversitatem, cum aliis proprietatibus superadditis, casus in sex species partitur, scilicet nominativum, genitivum, dativum, accusativum, vocativum, et ablativum. (ERFURT, 1972, p. 186) [...] Deve-se observar que, nas coisas separadas,¹⁰ encontram-se certas propriedades comuns, a saber: a propriedade do princípio e a propriedade do término. Igualmente, são encontradas certas propriedades gerais nas coisas, a saber: a propriedade (*ut quod*) de ser independente ou de ser o outro do verbo,¹¹ a propriedade (*ut cuius*) de algo ser de outro, a propriedade (*ut cui*) de algo ser dado a outro, e assim das outras propriedades semelhantes a essas, que são representadas no paradigma do pronome “que” (*quod, cuius, etc.*). Embora o caso origine-se das primeiras dessas propriedades, é da adição das segundas propriedades sobre as primeiras que se originam as diferenças entre os casos. Portanto, o caso é o modo de significar accidental do nome mediante o qual o nome co-significa a propriedade do princípio ou a propriedade do término e, de acordo com a diferença entre essas propriedades e as outras propriedades adicionais, o caso é dividido em seis espécies, a saber: em nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo e ablativo.]

A partir do excerto acima, pode-se observar que Tomás de Erfurt assume que a oposição “princípio-término”, na linguagem, corresponde a uma propriedade geral ou a uma maneira típica das coisas serem no mundo: objetos em movimento parecem ter partido

9 Esta é uma citação do livro IV do poema épico *Tebaida* de Públio Papínio Estácio (45-96 d. C.). Inspira-se no mito dos sete contra Tebas: a história de como os filhos de Édipo conquistaram o trono da Tebas grega. A Aepy que Prisciano utiliza como exemplo de palavra possuidora da letra “y” em latim é o nome de uma cidade da Grécia antiga que ficava próxima à Olímpia.

10 De acordo com o entendimento escolástico da física aristotélica, as coisas separadas (também chamadas de “compostas”) fazem parte do conjunto das entidades que se constituem de forma e matéria prima ou amorfa, *i.e.*, nas quais a forma e a matéria amorfa podem ser separadas conceitualmente.

11 O nominativo tem duas propriedades: a propriedade de ser independente, que é característica do suposto (do sujeito) da sentença, e a propriedade de ser o outro do verbo, que é a capacidade que o suposto/sujeito tem de dar início à ação do verbo, ou seja, de ativar os modos de co-significar do verbo. Nesse sentido, Tomás de Erfurt considera o nominativo como um princípio ativador da predicação verbal: essa influência do nominativo sobre o verbo é o que ele chama de “o outro”, *alterum*, que “está/inere” no verbo por meio de sua influência.

de um princípio/origem e estarem aproximando-se de um destino/término. De acordo com Erfurt, essa oposição geral corresponde, na língua latina, às posições que os nomes com marcação de caso são capazes de ocupar em combinações simples de tipo: “nome-verbo”, “verbo-nome”, “nome-nome”, “nome-verbo-nome”. À oposição “princípio-término”, Tomás de Erfurt acrescenta as propriedades metafísicas que são denotadas pelos casos individualmente: a propriedade de “ser independente de outro”, que é denotada pelo caso nominativo do latim; a propriedade de “pertencer a outro”, que é denotada pelo caso genitivo do latim, etc. Como se vê acima, em sua sistematização, Tomás não cria novos termos teóricos, mas assume os seis casos nominais da gramática tradicional latina de Prisciano e Donato, a saber: o nominativo, o genitivo, o acusativo, o dativo, o ablativo e o vocativo.

A noção de sentido generalizado na teoria do caso de Tomás de Erfurt

Conforme foi visto nos parágrafos anteriores, a teoria do caso de Tomás de Erfurt parte de uma oposição geral entendida como correspondente a uma propriedade comum das coisas do mundo: o movimento direcionado das coisas no espaço cria a distinção princípio-término ou origem-destino (BLAKE, 1994, p. 36). Erfurt aponta para essa distinção geral na estrutura da realidade e a utiliza como analogia para a forma de construção que considera canônica em latim: “nome-verbo-nome”.¹²

(01) *Socrates legit libros.*

Sócrates.NOM.MASC.S. 1ê.PRES.IND.3PS livros.AC.PL.

NOM.MASC.S.princípio PRES.IND.3PS.distância/distanciamento AC.PL.término

Do ponto de vista de Erfurt, o significado da ação verbal “lê” se insere em um distanciamento entre dois polos: “Sócrates” e “livros”. Com base em ocorrências como (01), Tomás deriva uma oposição princípio-término que ele generaliza para todo o seu sistema. Ou seja, Tomás de Erfurt entende a distinção princípio-término como correspondente à característica mais geral do sistema de casos do latim e serve-se dessa correspondência para distinguir os seis casos entre si. Aplicada ao sistema de casos do latim, essa correspondência pode ser utilizada para explicar a relação entre o nominativo e o acusativo em (1), como ilustrada no Quadro 1:

Quadro 1. Oposição princípio-término

	nominativo	acusativo
princípio	+	-
término	-	+

No segundo livro da *Metafísica* (993a30-995a20), Aristóteles discute o problema das séries infinitas e postula a existência de um *principium motus* [princípio do movimento], que garantiria tanto o ponto de partida de um discurso significativo sobre o mundo quanto

¹² Essa procura de correspondências entre categorias da linguagem e estruturas da realidade inclui a teoria modista de Tomás de Erfurt no que Swiggers chama de um programa de correspondência na história dos estudos da linguagem: “Comme représentants typiques de ce programme, on peut mentionner Platon, Aristote, les modistae, les grammariens-philosophes du XVIIe et du XVIIIe siècle, Gustave Guillaume et Noam Chomsky (et leur disciples)” (SWIGGERS, 2003, p. 130).

o movimento dos objetos físicos. Segundo Aristóteles, todo movimento físico começa paradoxalmente com um motor que não pode ser movido: “o primeiro motor” (*primum movens*).¹³ O discurso seria, portanto, semelhante ao deslocamento de um corpo entre dois pólos opostos.

As ocorrências usadas pelos modistas eram asserções ou negações de três tipos: “nome + verbo”, “(nome +) verbo + nome” e “nome + nome”. Assim, um exemplo típico de sentença modista seria:

(02) *Socrates currit.*
Sócrates NOM.MASC.S. corre.PRES.IND.3PS.

Os modistas analisavam sentenças como (02) por meio de um procedimento que consistia em reduzi-las a sentenças de tipo “nome + *est* + nome”:

(03) *Socrates est currens.*
Sócrates NOM.MASC.S. é.PRES.IND.3PS. corredor.NOM.MAS.S.

Esse procedimento era chamado de redução à cópula (dava-se o nome de “cópula” ao verbo “ser” em sentenças como (03)). No séc. XIII, a cópula passou a ser entendida como um movimento (*motus*) que percorre a distância entre duas substâncias no mundo e as liga (COVINGTON, 1984, p. 79-82).

Cruzamentos

Tomás refina seu sistema por meio de cruzamentos da oposição geral “princípio-término” com as categorias metafísicas da substância e da ação.¹⁴ A partir desses cruzamentos, são especificados os casos que correspondem: 1) ao princípio ou ao término de uma substância – casos adnominais (em frases de tipo “nome-nome”); 2) ao princípio ou ao término de uma ação – casos adverbiais (“nome-verbo”/“verbo-nome”); 3) tanto ao princípio quanto ao término de uma substância ou ação indiferentemente – casos que podem ser tanto adnominais quanto adverbiais (os três tipos de frases dos parênteses anteriores). O caso nominativo, por exemplo, denota a propriedade específica de “ser independente de”, que também caracteriza a categoria da substância, e, além disso, denota a propriedade geral de “ser o princípio de uma ação”. A partir desses cruzamentos, Tomás de Erfurt apresenta um sistema para explicar o significado e a função sintática de cada palavra com marcação de caso na língua latina. Tal sistema é exemplificado abaixo:

13 A teoria do movimento aristotélica é discutida no primeiro capítulo do terceiro livro da *Física* (200b12-201b15, 205a6-7). Aristóteles parte da distinção potência-ato para explicar o movimento dos objetos: com exceção do motor primeiro, nenhum objeto é necessariamente imóvel, pois está sempre imbuído de um potencial de mover-se ou de ser movido. Baseada na física aristotélica, a astronomia pré-copernicana conceberia o movimento dos corpos celestes no interior de esferas rotatórias e concêntricas, sendo a mais externa delas o empíreo do primeiro motor imóvel (COVINGTON, 1984, p. 144).

14 Em sua obra *Categorias* (1b25-11b14), Aristóteles (2005) deduz categorias máximas para as propriedades das coisas do mundo. O pensador estagirita enumera em dez esses conjuntos universais de predicados: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, posição, condição (estado), ação e paixão.

1 Princípio

1.1 Princípio de uma ação somente: Nominativo (*quod*¹⁵)

(04) *Socrates* →¹⁶ *currit*.

Sócrates.NOM.MASC.S. corre.PRES.IND.AT.3PS.

2 Término

2.1 Término de uma ação ou substância indiferentemente: Genitivo (*cuius*)

2.1.1 Término de uma ação:

(05) *Misereor* → *Socratis*.

Tenho pena PRES. IND 1PS. de Sócrates.GEN.MASC.S.

2.1.2 Término de uma substância:

(06) *Filius* → *Socratis*.

o filho.NOM.MASC.S. de Sócrates.GEN.MASC.S.

2.2 Término de uma ação ou substância indiferentemente: Dativo (*cui*)

2.2.1 Término de uma ação:

(07) *Faveo* → *Socrati*.

Sou favorável.PRES.IND.AT.1PS. a Sócrates.DAT.MASC.S.

2.2.2 Término de uma substância:

(08) *Similis* → *Socrati*.

Semelhante.ADJ. a Sócrates.DAT.MASC.S.

2.3 Término de uma ação ou substância indiferentemente: Ablativo (*a quo*)

2.3.1 Término de uma ação:

(09) *Utor* → *togā*.

Faço uso.PRES.IND.DEP.1PS. de uma toga.ABL.FEM.S.

2.3.2 Término de uma substância:

(10) *Celer* → *pedibus*.

Rápido.ADJ. com os pés.ABL.MASC.PL.

3 Término ou Princípio de uma ação somente (quem)

3.1 Término de uma ação:

(11) *Percutio* → *Socratem*.

Bato.PRES.IND.AT.1PS. em Sócrates.AC.MASC.S.

3.2 Princípio de uma ação:

(12) *Video Socratem* → *currere*.

Vejo.PRES.IND.AT.1PS. Sócrates.AC.MASC.S. correr. PRES.INF.AT.

15 Conforme será visto abaixo, no Quadro 3, Tomás de Erfurt utiliza formas declinadas do pronome relativo/interrogativo latino *qui/s*, *quae*, *quod* (*quid*) como variáveis preenchíveis para os nomes com marcação de caso (exceto o vocativo) e estipula seus significados particulares.

16 A seta indica o movimento “princípio → término” que pode ser de tipo “nome → verbo”, “verbo → nome”, “nome → nome” ou “interjeição → nome”.

4 Término de um ato de fala somente: Vocativo¹⁷

(13) *O* → *Thomas*.

Oh.INTERJ Tomás!.VOC.MASC.S

O sistema de oposições baseado na oposição geral “princípio-término” de Tomás de Erfurt é o que Blake (1994, p. 36) chama de um sentido generalizado (*generalized meaning*).¹⁸ O cruzamento da oposição princípio-término com as categorias metafísicas da substância e da ação, que serve para estabelecer a diferença entre os significados dos casos que expressam relações adnominais (nome-nome/substância-substância) e adverbiais (nome-verbo/substância-ação), gera, de acordo com Blake (1994, p. 36), o que podem ser entendidas como variantes previsíveis (*predictable variants*) do sentido generalizado “princípio-término”. Blake (1994, p. 38-39) demonstra que Hjelmslev aplicou uma distinção semelhante à de Tomás de Erfurt em seu sistema de casos para o esquimó da Groelândia (HJELMSLEV, 1978): no sistema de Hjelmslev, o sentido generalizado é expresso pela oposição **rapprochement**(aproximação)-**éloignement** (distanciamento). Semelhantemente ao que Tomás fizera para o latim 700 anos antes, Hjelmslev cruzou sua oposição geral com uma segunda oposição (a oposição **coherence**(contato)-**incoherence**(apenas aproximação) na criação de uma teoria localista do caso para sua língua esquimó.

Embora Hjelmslev não mencione os modistas, ele aponta para o que chama de antecipações dos progressos na teoria do caso dos sécs. XIX e XX em dois gramáticos bizantinos: um humanista, Teodoro Gaza (c. 1398-1475) e um escolástico, Máximo Planudes (c. 1260-1305) (1978, p. 32). Segundo Hjelmslev, Máximo Planudes teria desenvolvido, para o grego, um sistema localista de oposições baseado em uma única noção: o sentido generalizado da direção. Esse sistema seria representado assim:

17 Tomás de Erfurt define o vocativo assim: “O caso vocativo é o modo de significar de acordo com a propriedade do término da ação que depende do **ato estimulado ou impelido**, sem o acréscimo de nenhuma das propriedades adicionais mencionadas acima. Isso significa que, por exemplo, ao se dizer “Oh Henrique!” (*o Henrice*), esse vocativo só tem a propriedade de terminar a ação enquanto é dependente dessa ação estimulante ou impelidora.”. Tomás de Erfurt distingue entre o *actus exercitus*, aqui traduzido como “ato impelido/estimulado”, e o *actus significatus*, “ato significado”. No exemplo de Erfurt, o falante perfaz o ato de chamar alguém (Henrique) ao usar o vocativo – *o Henrice*. O ato significado é o constativo correspondente, pois significa/constata o mesmo ato, mas não o perfaz: o ato significado correspondente seria, então, algo como *voco Henricum* [chamo Henrique]. Para Tomás, o vocativo é término de um ato de fala (somente) porque não tem nenhuma função específica além de levar a cabo o estímulo mental que o acionou (“enquanto é dependente dessa ação estimulante ou impelidora”). Como esse “ato estimulado” parece equivaler a um performativo, foi aqui traduzido como “ato de fala”.

18 Segundo Blake (1994, p. 38), a noção de sentido generalizado para o sistema de casos latino reaparece na linguística histórico-comparativa alemã do início do séc. XIX e encontra-se nos escritos de linguistas como Rask, Bopp e Wüllner, que utilizam o termo **Gesamtbedeutung** (whole/aggregate meaning) para designar esse sentido.

Quadro 2: O sentido generalizado em Máximo Planudes¹⁹ (HJELMSLEV, 1978, p. 31)

	Distanciamento	Repouso	Aproximação
	+	0	-
Dependência	Acusativo	Dativo	Genitivo
Independência		Nominativo	

Como se vê no quadro acima, o vocativo fica excluído do sistema de Planudes²⁰.

Hjelmslev classificou a teoria de Máximo Planudes como “la mejor teoría que se ha hecho de los casos griegos” (1978, p. 31).

O paradigma de *qui/-s, quae, quod/quid*

Aristóteles (1996, p. 119) define o verbo da seguinte maneira: “(O verbo) sempre indica que alguma coisa (*quid*) é dita ou afirmada de outra (*alterum*)”. Tomás de Erfurt utilizou um esquema de substituição, que já existia na tradição das gramáticas especulativas (KELLY, 2002, p. 93), em que cada um dos elementos declinados do paradigma do pronome relativo/interrogativo latino *qui/s, quae, quod (quid)* [que] ou do pronome indefinido *quid* [alguma coisa] indica que alguma coisa (*quid*) é dita ou afirmada de outra coisa (*alterum*). Assim, cada caso nominal indica que algo é afirmado sobre alguma coisa ou alguém e, no esquema de substituição especulativo, cada uma dessas afirmações é representada por um dos elementos declinados dos paradigmas desse pronome: o nominativo, cuja representação no esquema de substituição pode ser *quod* [que] ou *quid* [que, algo], designa simplesmente que alguém ou algo existe e que esse algo equivale ao elemento nominal predicado por um verbo qualquer: é o outro do verbo em seqüências de tipo “nome-verbo”; o acusativo indica que algo ou alguém é o término ou o fim de uma ação proveniente de outro algo ou alguém – sua representação no esquema de substituição pode ser *quem* [quem] ou *ad quam* [na direção de que/m]; o genitivo indica que algo ou alguém participa da substância de outro algo ou alguém e sua representação é *cuius* [de que/m]; etc. Em forma diagramática, reproduz-se, a seguir, o esquema de substituição completo:

19 Neste quadro, existem três oposições fundamentais: “dependência vs. independência”, “distanciamento vs. aproximação”, “distanciamento ou aproximação vs. repouso”. O nominativo é entendido como estando em repouso e é identificado com o “sujeito de uma sentença”. Os outros três casos são identificados com a função de “objeto de uma sentença” e são, portanto, dependentes do sujeito/nominativo. O acusativo é sempre o objeto de atuação externa do sujeito (distanciamento do repouso) e o genitivo o objeto que influencia internamente o sujeito (aproximação do repouso). O dativo tanto pode ser objeto de atuação do sujeito quanto influenciar o sujeito. O dativo opõe-se, portanto, tanto ao acusativo quanto ao genitivo, embora também dependa do nominativo.

20 À sentença padrão (ou oração – frase constituída de partes: *partes orationis*) dos gramáticos antigos e medievais sempre subjaz a proposição da lógica aristotélica, *i.e.*, uma sentença de tipo “sujeito (nominal) + predicado (verbal)”, que é sempre ou uma afirmação ou uma negação. Como frases de vocativo não contêm verbos e são geralmente combinações de tipo “interjeição + nome substantivo”, o vocativo não é considerado um caso e fica excluído de sistemas como o de Máximo Planudes.

Quadro 3. Variantes pronominais

Casos	Substituições: <i>Qui (-s), quae, quod (quid)</i> - Outro/algo
<i>Nominativus designat rem</i> [O nominativo designa a coisa]	<i>ut quid est alterum</i> ²¹ . como “algo” sendo igual ao outro.]
<i>Acusativus designat rem</i> [O acusativo designa a coisa]	<i>ut ad quam terminatur alterum.</i> como “na direção de que/m” a outra coisa está sendo delimitada.]
<i>Genitivus designat rem</i> [O genitivo designa a coisa]	<i>ut cuius est alterius.</i> como “de que/m” equivale a ser de outro .]
<i>Dativus designat rem</i> [O dativo designa a coisa]	<i>ut cui acquiritur vel datur alterum.</i> como “para que/m” outra coisa é adquirida ou dada.]
<i>Ablativus designat rem</i> [O ablativo designa a coisa]	<i>ut a quā fit alterum.</i> como “de que/por meio de que/m” outra coisa é feita.]

A partir de concepções linguísticas atuais, os elementos declinados dos paradigmas de *qui(-s)*, *quae*, *quod (quid)* podem ser entendidos como partículas anafóricas. De acordo com a gramática tradicional latina, esses índices correspondem a formas declinadas do pronome relativo/interrogativo. No sistema de Erfurt, o valor anafórico dessas variantes pronominais é comparável ao de expressões pronominais indefinidas (genéricas) como *aliquis* [alguém], *quisquam* [alguém] e *quisque* [cada um] que, em português do Brasil, equivalem a expressões genéricas como “algun” e devem ser entendidas como marcadoras da variação de determinadas posições em uma oração (ILARI; GERALDI, 1987, p. 16). No sistema de Erfurt, os elementos do Quadro 3 são variantes de substituição dos membros nominais de sentenças de tipo “nome-nome”, “nome-verbo” e “verbo-nome”. Essas variantes pronominais generalizam os valores semânticos, as funções sintáticas e as marcações morfológicas particulares dos casos nominais. O valor anafórico desses expoentes pronominais é muito semelhante ao dos elementos declinados do paradigma do pronome indefinido masculino latino *aliquis*. Essa semelhança surge ao abstrair-se apenas o sentido anafórico de *aliquis* e especialmente quando se leva em conta que se trata de uma palavra composta por – *quis*.²² Observe-se o seguinte exemplo:

- (14) *Consiliō uinces.*
Com uma resolução.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.

Se o sentido de (14) tem como consequência:

- (15) *Aliquō uinces.*
Com algo.PRON. INDEF.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.

21 As sentenças desta coluna concluem os períodos que começam na primeira coluna.

22 De acordo com Francisco Torrinha (1937, p. 43), *aliquis* resulta da combinação de *alius* [outro] + *quis* [alguém, algum, alguma coisa]. A primeira parte, *alius* > *ali-*, indeclinável, parece reforçar o valor anafórico do pronome indefinido *aliquis*.

Da mesma forma que a consequência²³ de:

- (16) *Audio Socratem.*
Ouço.PRES.IND.AT.1P. Sócrates.AC.MASC.S.

É entendida como:

- (17) *Audio aliquem.*
Ouço.PRES.IND.AT.1P. alguém.AC.MASC.S.

Então, o significado genérico dos pronomes indefinidos em (15) e (17) faz com que esses pronomes funcionem como variantes preenchíveis dos nominais das sequências “nome-verbo” (14) e “verbo-nome” (16). Assim, segundo a metalinguagem da teoria do caso de Tomás de Erfurt, o pronome indefinido *aliquis, aliquae, aliquod* substitui o “outro” (o nominal) das sequências (14) e (16). Esse é um tipo de substituição semelhante à que fariam os elementos *quō e quem* do Quadro 3. Para confirmar esta última afirmação, observem-se os pronomes e os nomes em negrito nas seguintes ocorrências:

- (17') *Audio aliquem.*
Ouço.PRES.IND.AT.1P. alguém.PRON.INDEF.AC.MASC.S.
- (18) ***Quem*** *audio?*
Quem.PRON.INTERROG.AC.S. ouço.PRES.IND.AT.1P.?
- (16') *Audio Socratem.*
Ouço.PRES.IND.AT.1P. Sócrates.AC.MASC.S.
- (15') ***Aliquō*** *vinces.*
Com algo.PRON.INDEF.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.
- (19) ***Quō*** *vinces?*
Com que.PRON.INTERROG.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.?
- (14') ***Consiliō*** *vinces.*
Com uma resolução.ABL.NEUT.S. vencerás.FUT.IND.AT.2PS.

As substituições em (18) e (19) e em (15) e (17) confirmam a eficácia do procedimento empregado por Erfurt (Quadro 3): um pronome pode indicar os tipos de relações gramaticais de que pode fazer parte o nominal que substitui.

Deve-se ressaltar que o uso de um sistema de expoentes pronominais (Quadro 3) refina a teoria do caso de Tomás de Erfurt, pois diferencia características semânticas específicas a cada caso.²⁴ Note-se também que o salto qualitativo na compreensão do caso nominal latino, presente na teoria de Tomás, é a noção localista de sentido generalizado de direção. Segundo Blake (1994), essa noção é herdada da originalidade de pensadores da segunda

23 Consequência aqui é entendida no sentido de “nexo fundamentado em consequência” discutido por Genaro Chierchia (2003, p. 182). De acordo com esse entendimento, se uma sentença como (14) é válida, uma sentença como (15) é sempre verdadeira por consequência.

24 Por exemplo, se, por um lado, com o cruzamento do sentido generalizado com as noções de substância e ação, o genitivo, o dativo e o ablativo caracterizam-se igualmente como “término de uma ação ou substância indiferentemente”, por outro, de acordo com o procedimento de substituição que sobrevém a esse cruzamento, esses três casos distinguem-se entre si ao indicarem: posse (o “ser de outro”) – genitivo –; aquisição ou doação (“ser adquirido ou dado a outro”) – dativo –; produção + origem ou meio/instrumento ou material utilizado ou localização ou concomitância (o “ser feito de/por/em/com outro”) – ablativo.

geração dos modistas, a qual imediatamente antecede Tomás de Erfurt. Contudo, Tomás de Erfurt unificou as noções de sentido generalizado, cruzamento de categorias e especificação de funções casuais em sua teoria.

O ponto fraco da teoria do caso apresentada por Tomás de Erfurt talvez seja sua mistura de critérios de análise: sintático, na aplicação do sentido generalizado localista; semântico, no cruzamento de categorias e especificações dos significados dos casos particulares; formal, no uso de expoentes pronominais. Todavia, essa fraqueza metodológica poderia existir do ponto de vista de critérios de cientificidade dos sécs. XX e XXI e não de acordo com o método escolástico do final do séc. XIII, em que se insere o sistema de Tomás. No contexto da alta Escolástica, exigia-se, acima de tudo, que um tratado sobre qualquer assunto estivesse de acordo com o método e os princípios da lógica aristotélica. Uma discussão introdutória de tais métodos e princípios e de se a teoria do caso de Tomás de Erfurt está de acordo com eles certamente ultrapassaria de longe os limites deste artigo.

Conclusão

O Modelo de Progresso Relativo para a história das teorias linguísticas proposto por Konrad Koerner (1989), com sua alternância entre ênfases descritivas e teóricas (Figuras 1 e 2), parece evidenciar-se no tratamento nocional que Tomás de Erfurt aplica ao trabalho predominantemente filológico dos gramáticos da Antiguidade tardia, sobretudo Donato e Prisciano. Essa conclusão reforça-se pelo fato de, a partir dos modistas do final do séc. XIII, haver uma série descontínua de teorias do caso que apresentam a noção de um sentido generalizado de direção. Instâncias dessa série seriam: Tomás de Erfurt (para o latim), na alta Escolástica, entre o final do séc. XIII e o início do XIV, Máximo Planudes (para o grego), na Escolástica bizantina, também do final séc. XIII, Rask, Bopp e Wüllner, na Linguística histórico-comparativa do início do séc. XIX e Hjelmslev (para uma língua esquimó da Groenlândia), nos anos 1930. Um mapeamento mais aprofundado seria necessário para constatar se essa série é, de fato, interrompida ou antecédida por períodos de ênfase mais descritiva e se haveria mais indícios de que os modistas da geração anterior a de Tomás de Erfurt tenham sido os inventores da noção de sentido generalizado para a teoria do caso. Além disso, reserva-se a determinação dos traços originais de Tomás de Erfurt para a teoria do caso para pesquisas ulteriores e mais aprofundadas, pois este artigo quis limitar-se apenas a uma apresentação geral dessa teoria como veiculada por Tomás de Erfurt em sua *Grammatica*.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Categorias*. Tradução de J. V. T. Mata. da. Goiânia: Alternativa, 2005. 201 p.

_____. *Aristotelis metaphysica*. Edição e tradução de V. G. Yebra. Madrid: Gredos, 1970. 531 p.

_____. *Categorias*. Edição e tradução de H. P. Cooke. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 109 p.

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. 142 p.
- BLAKE, B. J. *Case*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 229 p.
- BORGES NETO, J.; DASCAL, M. De que trata a linguística afinal? In: BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 31-65.
- BURSILL-HALL, G.L. *Speculative grammars in the middle ages: the doctrine of partes orationis of the modistae*. Paris: The Hague, 1971. 424 p.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Londrina: EDUEL, 2003. 683 p.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. 2. ed. Cambridge: MIT Press, 1972. 251 p.
- COVINGTON, M. A. *Syntactic theory in the high middle ages: modistic models of sentence structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 163 p.
- DONATUS, A. *Ars minor: de partibus orationis*. 2007. Disponível em: <http://www.intratext.com/IXT/LAT0192/_P1.HTM> Acesso em: 17 nov. 2011.
- ERFURT, T. *Grammatica speculativa sive de modis significandi*. Edição e tradução de G. L. Bursill-Hall. London: Longman Group Limited, 1972. 340 p.
- HJELMSLEV, L. *La categoría de los casos: Estudio de gramática general*. Madrid: Gredos, 1978. 345 p.
- IAZZETTA, F. O som. In: IAZZETTA, F. *Tutoriais de áudio e acústica*. São Paulo: Área de Música e Tecnologia do Departamento de Música da ECA-USP, 2000. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/introducao/som.html>>. Acesso em: 3 jul. 2011.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. 96 p.
- KELLY, L. G. *The mirror of Grammar: theology, philosophy and the modistae*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. 236 p.
- KOERNER, E.F. K. Models in linguistic historiography. In: KOERNER, E. F. K. (Ed.) *Practicing historiography: selected essays*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989. p. 47-59.
- PRISCIANUS, C. Institutionum grammaticarum libri VI. In: KEIL, H (Ed.). *Grammatici latini*. Leipzig: Teubner, 1859. 662 p.

ROVIRA, N. L. Ejemplo de enseñanza basada en proyectos con una novedosa metodología de diseño de productos en el marco de un curso rediseñado de nivel maestría. Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación, 16, 1998, Monterrey. *Ponencias...* Monterrey: ITESM, 1998. Disponible em: <<http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rie16/rie231.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2011.

SWIGGERS, P. Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA SEHL, 4., 2003, La Laguna (Tenerife), *Actas...* La Laguna: Arco/Libros, 22 al 25 de octubre de 2003. p. 113-145.

TORRINHA, F. *Dicionário latino português*. 2. ed. Porto: Gráficos Reunidos, 1937. 947 p.

ZUPKO, J. Thomas of Erfurt. In: ZALTA, E. N. (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2011. Disponible em: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/erfurt/>>. Acesso em: 22 fev. 2012

Considerações sobre a não-realização da vogal epentética em *corpus* poético do Português Arcaico

(Considerations on the non-occurrence of epenthetic vowel in the poetic *corpus* of Archaic Portuguese)

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi¹, Gladis Massini-Cagliari²

^{1,2}Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

carolcangemi@gmail.com, gladis@fclar.unesp.br

Abstract: This study has as main aim to discuss the motivation for the non-occurrence of epenthetic vowel at the beginning of the word in the context of word junction in the first hundred *Cantigas de Santa Maria* (CSM – Afonso X, 1221-1284). Through this work and from a non-explored *corpus* (especially as for linguistic themes - SNOW, 1987, p. 478-480; MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 24-26), we intended to contribute to reaching a deeper knowledge of Portuguese prosody history in the period of its recognition as an “independent” language in relation to Latin.

Keywords: Epenthesis; Sandhi Processes; Archaic Portuguese.

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em discutir a motivação para a não-ocorrência da vogal epentética em início de palavra no contexto de juntura vocabular nas cem primeiras *Cantigas de Santa Maria* (CSM – Afonso X, 1221-1284). Por meio deste trabalho e a partir de um *corpus* ainda pouco explorado (sobretudo quanto a temas linguísticos – cf. SNOW, 1987, p. 478-480; MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 24-26), pretende-se contribuir para o aprofundamento do conhecimento da história da prosódia do português no período de seu reconhecimento como língua “independente” do latim.

Palavras-chave: Epêntese; Sândi; Português Arcaico.

Objetivo

O objetivo deste trabalho consiste em discutir a motivação para a não-ocorrência da vogal epentética em início da segunda palavra no contexto de juntura vocabular nas cem primeiras *Cantigas de Santa Maria* (CSM), compiladas a mando de Afonso X, o Sábio (1221-1284), à luz das teorias derivacionais, em especial a Teoria Prosódica (NESPOR VOGEL, 1986), e Teorias da Sílabas (SELKIRK, 1982; HOGG MCCULLY, 1987).

Corpus: Cantigas de Santa Maria

Como não sobreviveram registros orais da língua da época, século XIII, quando o objetivo é analisar elementos prosódicos, a possibilidade de escolha entre material poético e não-poético não se coloca. Portanto, a única escolha possível para a constituição do *corpus* envolve os tipos de textos poéticos cultivados na época, entre os quais as CSM. Segundo Parkinson (1998a), as CSM constituem o monumento literário de maior importância para o período medieval. Por ser uma obra rica, contendo texto, melodia e pintura, elas são uma das fontes mais importantes para a história da métrica e também do galego-português antigo. As CSM são uma coleção de 420 cantares em louvor da Virgem Maria.

The Cantigas de Santa Maria is a collection of more than four hundred poems recounting miracles worked through the intercession of the Virgin Mary or songs of praise in her honor. The text of many is illuminated in full-page miniatures. The poems were written in the language of medieval Galicia and Portugal, the medium of expression preferred by the lyric poets of that day. (O'CALLAGHAN, 1998, p. 1)

Em sua maioria, as *CSM* contêm notação musical e todas são compiladas em galego-português por Afonso X. Essas se enquadram no recorte feito do período denominado PA ou galego-português. Além da notação musical, as cantigas contêm, também, iluminuras – desenhos miniaturizados que representam o conteúdo que está sendo narrado na respectiva cantiga. Tais cantigas foram mandadas compilar pelo Rei Sábio de Castela e chegaram até nós por meio de quatro manuscritos antigos denominados códices:

E: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS B.I.2 (conhecido como Escorial ou código dos músicos) – o mais completo de todos;

T: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS T.I.1 (código rico ou código das histórias) – considerado o mais rico em conteúdo artístico (sobretudo iconográfico);

F: Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, Banco Rari, 20 (código de Florença) – que forma um conjunto com o código Escorial rico, uma vez que as cantigas que contém completam o código T;

To: Toledo, Madrid, Biblioteca Nacional, MS 10.069 – o menor e mais antigo de todos, que contém também um índice de cem cantigas.

Segundo Ilari e Basso (2007, p. 21), a língua em 1100, no berço do Estado português, era muito parecida com o galego, por isso a denominação ‘galego-português’, ou seja, por apresentar notáveis semelhanças com a língua falada na outra margem do rio Minho. Encontramos na bibliografia especializada essa denominação aplicada à variedade de língua em que se expressou sua manifestação literária: a lírica trovadoresca. No século XIII, o galego-português foi usado como língua da poesia não só por trovadores portugueses, como Dom Dinis – rei a partir de 1290 –, mas também por trovadores de outras regiões da Ibéria – por exemplo, Afonso X, o Sábio, rei de Castela.

Massini-Cagliari (2007, p. 122) demonstra que o galego e o português daquela época não devem ser considerados línguas diferentes, mas sim “uma e a mesma língua”. A autora, a partir da comparação entre as cantigas profanas (provenientes de Portugal) e as religiosas (compiladas em Toledo), ressalta que essas duas vertentes são muito próximas em relação aos elementos prosódicos e que “as distinções lingüísticas [...] não são de tipologia dos fenômenos, mas de frequência. Não havendo distinções tipológicas, não há diferença de sistema”. Assim, é possível inferir que o galego-português das *CSM* pode ser considerado uma manifestação ancestral legítima do Português e, devido a essa constatação, é que foram escolhidas as *CSM* como *corpus* representante para nosso estudo. Partimos de um recorte de cem cantigas pertencentes ao código de Toledo (To), uma vez que estas fazem parte do código mais antigo e estão presentes em dois outros manuscritos, correspondendo à compilação original da coleção (cf. PARKINSON, 1998a).

Como *corpus* de apoio, consideramos a edição crítica de Mettmann (1986-1989). São quatro os códices do século XIII (cf. PARKINSON, 1998b, p. 86-nota 3) contendo cantigas da coleção das *CSM*: dois deles pertencem à Biblioteca del Monasterio de El Escorial, na Espanha; o terceiro está conservado na Biblioteca Nacional de Madrid; e o último pertence à Biblioteca Nazionale Centrale de Florença, Itália.

Metodologia

A fim de observar e analisar a não-realização da vogal epentética em início de palavra, partimos da escansão e da contagem das sílabas poéticas dos versos das *CSM* para poder elucidar dúvidas acerca da consideração de uma sequência de vogais pertencentes a duas palavras em uma única sílaba poética ou em sílabas diferentes. A presente metodologia busca abstrair, então, da escansão dos versos em sílabas poéticas os limites entre as sílabas fonéticas.

Essa metodologia foi inaugurada, no Brasil, por Massini-Cagliari (1995) e busca as características prosódicas de línguas mortas ou de períodos passados de línguas vivas por meio da estrutura métrico-poética da poesia.

Uma introdução à aplicação da metodologia acima descrita à análise dos dados das cantigas medievais religiosas, com vistas ao mapeamento do processo descrito, está exemplificada em (1), em que aparecem as duas primeiras estrofes da *CSM* 01.¹

(1)	E/ non/ ar/ que/ ro/ o /bri/dar	a ⁸
	co/ <u>m</u> ' <u>an</u> /ge/os/ can/ta/da	b ⁶
	lo/or/ a/ Deus/ fo/ron/ can/tar	a ⁸
	e/ «paz/ en/ te/rra/ da/da»;	b ⁶
	nen/ co/ mo/ a / con/tra/da	b ⁶
	a/os/ tres/ Reis/ en/ Ul/tra/mar	a ⁸
	ou/ <u>v</u> ' <u>a</u> s/tre/la/ mos/tra/da,	b ⁶
	por/ que/ sen/ de/mo/ra/da	b ⁶
	vẽ/e/ron/ sa/ o /ffer/ta/ dar	a ⁸
	es/tra/ nna/ e / pre/ça/da.	b ⁶

Considerações sobre a não-realização da vogal epentética

Por meio do mapeamento feito do encontro de vogais em juntura vocábular, encontramos em nosso *corpus* a não-realização da vogal inicial da segunda palavra, vogal epentética /e/, quando seguida por /s/ ou /n/.

- (2) do/ de/mo/, **que s**/te/rre/ces. (*CSM* 20; verso 39) - 6 sílabas poéticas
- (3) nen/ d' a/gui/llo/n/ **a 's**/co/du/das. (*CSM* 31; verso 68) - 7 sílabas poéticas
- (4) e/no/ mes/ d' a/gos/to/, no/ di/**a 's**/co/llei/to (*CSM* 77; verso 27) - 11 sílabas poéticas
- (5) e/ di/ss': «Es/**ta 'n**/fer/me/da/de | se/me/lla/ mui/t' a/fi/ca/da. (*CSM* 75; verso 36) - hemistíquio de 7 sílabas poéticas
- (6) ou/tro/si/ nen/ d' al/va/yal/de,| que/ faz/ a/ ca/**ra 'n**rru/ga/da (*CSM* 75; verso 96) - hemistíquio de 7 sílabas poéticas
- (7) del/, a/ Re/y/nna/ no/**bre s**/pi/ri/tal. (*CSM* 58; verso 53) - 10 sílabas poéticas
- (8) ouv' **a** strela mostrada (*CSM* 1; verso 38)

1 As letras minúsculas a, b, c representam o padrão rimático das estrofes. Ao final do verso, as letras são seguidas de um algarismo, que representa a quantidade de sílabas poéticas do verso. As sílabas em sublinhado correspondem ao processo de elisão da última vogal da primeira palavra com a primeira vogal da segunda palavra, já as em negrito correspondem à formação do hiato da última vogal da primeira palavra com a primeira vogal da segunda palavra.

Nos casos (2), (3) e (4), podemos considerar, assim como o fez Massini-Cagliari (2005), baseada em Cunha (1961), que, pelo fato de os monossílabos portarem uma semiforça, fica mais restrita a possibilidade de a vogal de um monossílabo se elidir ou não com a vogal seguinte (do início da palavra seguinte), uma vez que essa está relacionada mais diretamente com o grau de tonicidade do monossílabo do que com a quantidade de sílabas das palavras envolvidas, como vemos a seguir.

Quadro 1. Não-realização da vogal epentética

Vogal final da primeira palavra	Vogal inicial da palavra seguinte	Quantidade	Percentual
a	e (e, ã / en)	6	50,0
e	e (e, ã / en)	6	50,0
TOTAL		28	100%

Massini-Cagliari (2005, p. 236) afirma que

[...] esses são processos marginais, cuja função é prioritariamente estilística, nos quais o poeta encontra apoio para obter a quantidade de sílabas poéticas desejada para o verso. Mas não se pode negar que, mesmo com função estilística, seu aparecimento está condicionado ao fato de a qualidade da primeira vogal ser /a/.

Nos casos (5) e (6) a qualidade da vogal /a/ é diferenciada das outras vogais, assim como afirmou Massini-Cagliari (2005), e elevada a um valor diferente das demais dentro do sistema, uma vez que nesses casos há sílabas átonas envolvidas e quando há palavras como uma sílaba final átona seguida de uma outra palavra iniciada por vogal acontece, *a priori*, elisão. No entanto, foi ressaltado por Massini-Cagliari (2005), e por nós em outros trabalhos (CANGEMI, 2010; 2011), que é pouco recorrente a elisão do /a/ final da primeira palavra. Então, temos que o valor de uma palavra ser terminada por /a/ é mais alto ao ser essa terminada em sílaba átona (ambas seguidas de outra vogal). Nesse sentido, quando se trata de uma vogal final /a/ seguida de outra há um rearranjo no sistema - os casos mais típicos são a resolução em hiato, os menos típicos a não-realização da vogal epentética. Fica evidenciado, portanto, que o fato de a vogal final da palavra ser /a/ é mais relevante que a sílaba ser átona.

No entanto, no caso (7), não podemos considerar essa explicação, pois temos um contexto diferente. Temos a sílaba final átona terminada em /e/ seguida da sibilante. Podemos considerar apenas que, igualmente aos casos anteriores (2) a (4), a sibilante se agarra na coda da sílaba anterior pertencente a primeira palavra.

Léxico	Silabação				
Forma subjacente					
spirital →					

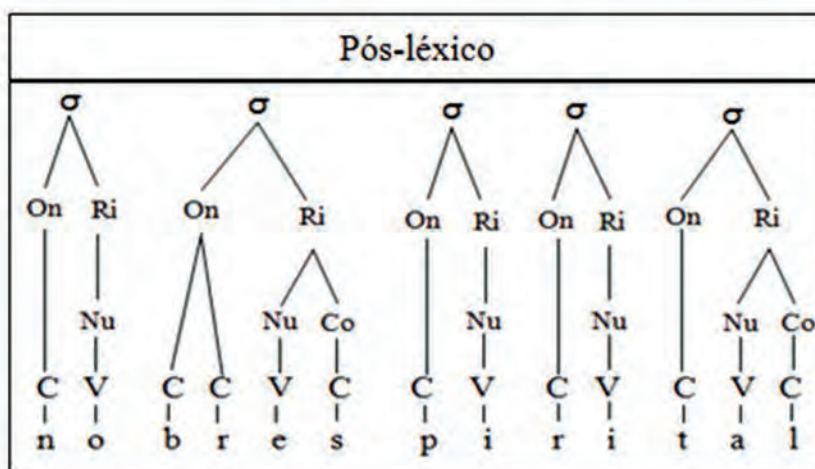


Figura 1. Silabação de *Spirital*

A respeito de (8), o primeiro caminho que tomamos ao ver essa realização foi de considerar a metrificação exposta em (9) (corroborando as afirmações que acabamos de fazer) e observar que ocorreria uma reestruturação silábica ligando a consoante inicial da segunda palavra à coda da primeira palavra.

(9) ou/v' a /tre/la/ mos/tra/da (CSM 1; verso 38) - 6 sílabas poéticas

As consoantes perdidas (<s> ou <n>), aptas a ocupar a posição silábica de coda, se ligam diretamente ao nó silábico da sílaba final da primeira palavra, uma vez que o item lexical não conta com a vogal inicial de palavra, considerada somente *strela*. No entanto, podemos pensar em uma metrificação diferente para esse caso, que mantém as mesmas 6 sílabas poéticas; teríamos um *onset* ramificado:

(10) ou/v' a /stre/la/ mos/tra/da (CSM 1; verso 38) - 6 sílabas poéticas

Para Massini-Cagliari (2005, p. 98, grifos nosso) este

[...] é um problema conhecido da fonologia, dado o fato de línguas já bastante exploradas (como o inglês e o italiano) possuírem sílabas deste tipo. No entanto, não parece ser este o caso do PA. Em todos os exemplos mapeados, as sequências de S+C(C) sempre ocorrem depois de palavra terminada em vogal. [...] **Por este motivo, é mais provável a hipótese**

de estar ocorrendo um processo de sândi, que apaga a vogal inicial de *estrela* (ou impede a sua inserção, no caso de modelos fonológicos que consideram essa vogal epentética), e liga o “S desgarrado” à coda da sílaba anterior.

Embora o tipo de estrutura silábica presente na sílaba *stre-* (CCCV) da palavra *strela*, mostrada acima, seja menos recorrente como um tipo de sílaba fonética possível no PA, podemos acrescentá-la como uma realização possível, pois essa se mantém em outras CSM mesmo não sendo precedida de uma vogal (11) na metrificação dos versos. Nesse sentido, introdutoriamente, não haveria a possibilidade de considerar o som sibilante como pertencente à coda da sílaba anterior. Assim, teríamos uma perspectiva diferente de Massini-Cagliari (2005, p. 235), que considera nesse contexto (*str-*) que “a coda inicial ‘desgarrada’ /S/, então, adjunge-se ao núcleo da sílaba anterior”; para nós – nesse momento – não ocorreria uma ressilabação nesse contexto. Outro fator que vem a contribuir com essa hipótese é a realização dessa palavra em início de verso dentro nas CSM, não tendo nenhuma vogal antes de sua realização.

(11) [[San/ta/ Ma/ri/a]I]U
 [[Stre/la/ do/ di/a]I]U
 Mos/tra/-nos/ vi/a
 pe/ra/ Deus/ e/ nos/ gui/a

(CSM 100, 3 primeiros versos de 4 sílabas poéticas e o último 6 sílabas poéticas)

(11') [Santa Maria]I
 [Strela do dia]I

Tenderíamos a ir contra a proposta de Massini-Cagliari (2005, p. 99) que considera que “o PA não possui ataques silábicos supercomplexos”. O Princípio do Ataque Máximo para o PE, desenvolvido por Vigário e Falé (1994, p. 475), considera que “é preferível o preenchimento de Ataques ao preenchimento de Codas”. Por outro lado, a própria organização da sílaba em termos de sonoridade, mais especificamente de um crescendo de sonoridade, que coloca o problema com esse tipo de sequências (/sp/, /st/ ...), nomeadamente sequências de fricativa+oclusiva como tautosilábicas, que não são permitidas no português justamente por violarem o Princípio de Sonoridade. Blevins (1993, p. 211) observa que: “*However, in English syllable initial /sp st sk/ occur, and postvocalic tautosyllabic /sp st sk/ are also found, and English is far from unique in this regard*”. Selkirk (1982) defende que esses grupos consonânticos constituem uma unidade. Para Parker (2002, p. 9, grifo nosso),

A number of formal devices, some of which are painfully ad hoc, have been posited to explain away exceptional ‘sonority reversals’ like these: extrasyllabicity, syllable appendices and ‘afixes’, adjunction, non-exhaustive parsing, degenerate syllables, null or empty nuclei, language particular stipulation, complex phonetic units. [...] However, /s/ (or perhaps sibilants in general) may be a special case, due to their stridency.

Hogg e McCully (1987, p. 49) ressaltam que, por se tratar de uma unidade, não importa o valor dado ao constituinte único que esse não violará o *template* da sílaba. Viana (1892, p.24) observa que as sibilantes e nasais são segmentos mais complexos se comparados aos outros e afirma “há consoantes que podem constituir *sýllaba*, funcionando como vogaes: são ellas as sibilantes *se, z*, as ancípites *l, r*, e as nasaes”. Camara Jr. (1973, p. 43) também não exclui essa possibilidade:

[...] normalmente a vogal, como o som vocal mais sonoro, de maior fôrça expiratória, de articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular, que funciona em todas as línguas como centro da sílaba, embora algumas consoantes, particularmente as que chamamos «sonantes», não estejam necessariamente excluídas dessa posição.

Assim, sabemos que o princípio universal de escala de sonoridade inviabiliza a existência destas sequências, de acordo com regras fonotáticas de outras línguas. A dificuldade em identificar a estrutura fonética e fonológica (existência ou não de vogal) origina problemas na segmentação silábica. Nossa proposta consiste em levantar hipóteses que são plausíveis com a metodologia empregada e com o aparecimento dessas sequências no *corpus*.

No entanto, outra análise seria se considerássemos essas ocorrências como um caso de *enjambement*, típico daqueles tempos para a poesia trovadoresca. Ocorreria uma reestruturação de U, composto por duas ϕ e não somente uma. A vogal final da primeira palavra /a/ faria parte da segunda palavra - [strela] - dando como resultado a palavra fonológica [aStrela].

(12) [[San/ta/ Ma/ri/a]I, | [Stre/la/ do/ di/a]I]U,

(13) [MariaS] ω [trela] ω

(13') [Mari] ω [aStrela] ω

A elisão não ocorre entre Is (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2005; CANGEMI, 2011 e essa é mais restrita em uma sílaba sem *onset*; a vogal /a/ se manteria e seria necessário outro procedimento para a resolução desse encontro, ou seja, o apagamento da vogal inicial (V_2) da sequência.

(14) San/ta/ Ma/ri/a, | Stre/la/ do/ di/a,

(14') [Mari] ω [aStrela] ω

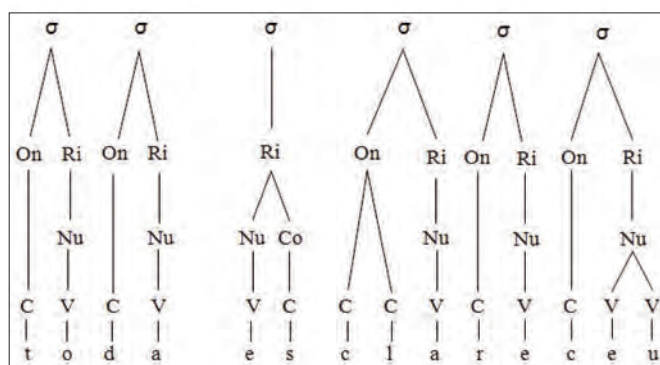
(15) que a terra toda 'sclareceu (CSM 15; verso 91)

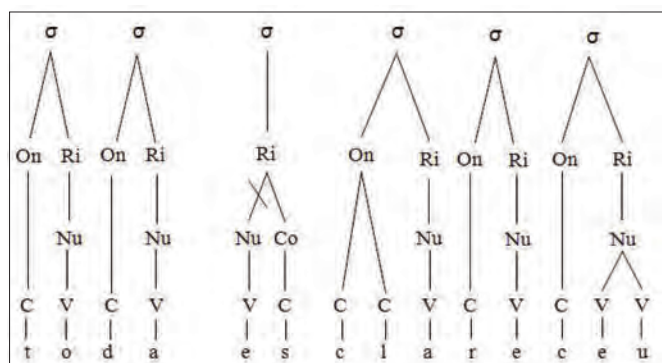
(15') [to] ω [dasclareceu] ω

Para postular esse apagamento teríamos que considerar a seguinte ω : [estrela] ou [esclareceu]

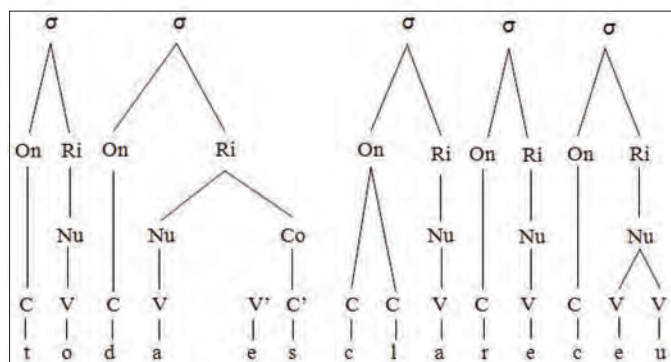
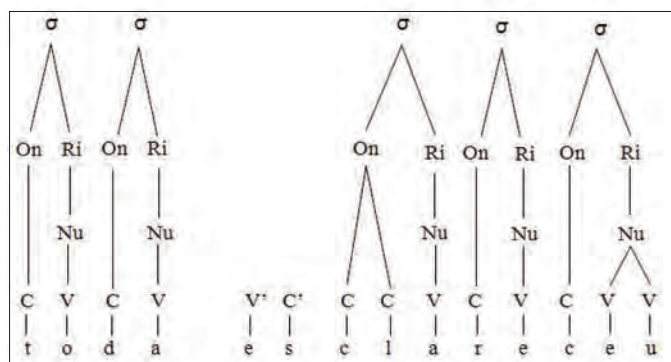
(16) [Maria] ω [estrela] ω → [Mari] ω [aStrela] ω

(17) [toda] ω [esclareceu] ω → [to] ω [dasclareu] ω





Choque
→



Ress.
→

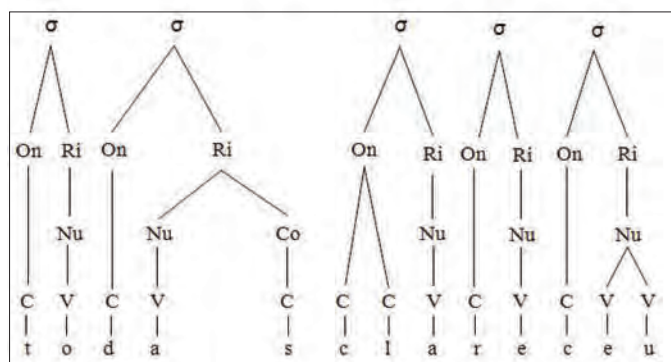


Figura 2. Silabação toda esclareceu

A resolução no apagamento da V_2 seria possível ritmicamente também, uma vez que cada ω portaria somente um acento:

- (18) [Mari]_ω [aStrela]_ω
 (19) [to]_ω [dasclareceu]_ω

No entanto, considerar a elisão da vogal inicial da primeira palavra seria ir contra o princípio de economia das línguas, uma vez que nós postularíamos a inserção de uma vogal e depois o seu apagamento. Na perspectiva que adotamos, derivacional, seria postular a existência de regras coexistentes que se anulam. Seria o caso de pensarmos no tópico *Duke-of-York (DY) gambit* no trabalho de Pullum (1976): a forma da derivação seria $A \rightarrow B \rightarrow A$; A como forma de base, subjacente, que passaria ao estágio B e depois retornaria a superfície como A novamente (20):

- (20) Strela \rightarrow estrela \rightarrow strela
 A \rightarrow B \rightarrow A

O exemplo dado pelo autor é a análise do “r-dropping and r-intrusion” (apagamento de r e r intrusivo) em vários dialetos do Inglês: “*final r is first deleted and then re-inserted before a vowel: Homer is \rightarrow Hom[ə] is \rightarrow Homer is (cf. Hom[ə] saw)*” (MCCARTHY, 2003, p. 30). Pullum (1976) aborda este caso e outros como ele, perguntando se derivações DY são obrigadas pelos fatos e se/como podem ser descartadas em geral. (Na sua opinião, elas são necessárias e não devem ser descartadas.)

Casali (1997) diz que a elisão da primeira (V_1) de duas vogais adjacentes é mais produtiva nas línguas, no entanto é atestada a elisão de V_2 também. O autor sugere que há posições sensíveis que favorecem a permanência/queda das vogais, a saber: posição inicial da palavra, posição inicial da sílaba, conteúdo semântico e saliência fonética. O que torna o assunto difícil é o fato de que fonologicamente as duas saídas são praticamente idênticas. A silabificação resultante de ambos os processos é idêntica:

- (21) Elisão de V_1 à $CV_1 V_2CV = CV_2. CV$
 (22) Elisão de V_2 à $CV_1 V_2CV = CV_1. CV$

Colina (1997) propõe uma análise do processo tradicionalmente chamado de epêntese e apagamento no Galego. A respeito da epêntese inicial na língua galega, a autora diz que essa é restrita à posição inicial (casos de /s/ + C) e à posição final, depois de obstruintes, e que resulta da necessidade de satisfazer a sonoridade do onset. Formas que não contenham a epêntese, como por exemplo [sta.bi.li.da.de], violam uma restrição altamente ranqueada, pois /st/ não é um *cluster* aceitável em início de sílaba.

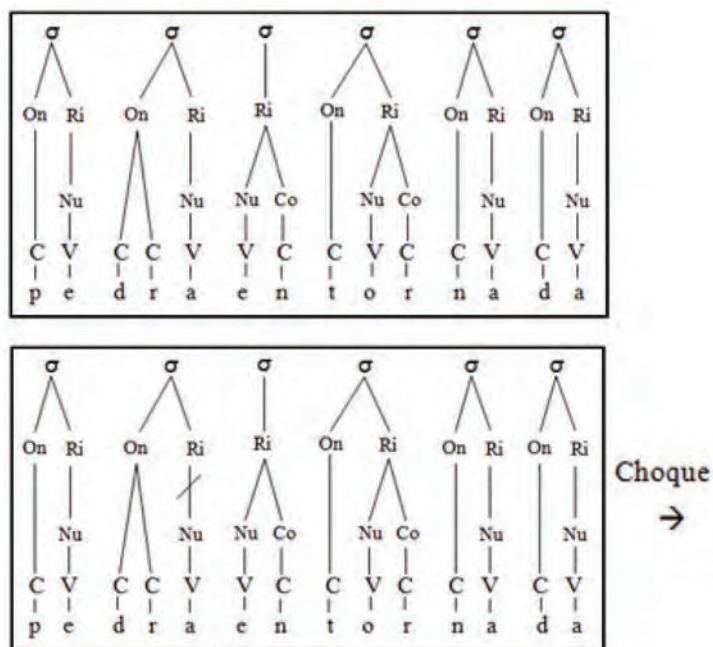
Collischonn (2002) retoma que em latim qualquer consoante poderia aparecer em posição final de sílaba (exceto k^w , g^w , f e h), enquanto o português arcaico (cf. SOMENZARI, 2006) e as outras línguas romance mostram uma tendência à redução ou até mesmo de eliminação de sílabas fechadas através de uma variedade de processos históricos, como a simplificação de geminadas e de grupos consonantais, a vocalização e a monotongação. O resultado disso é que as sílabas somente podiam ser fechadas por soantes ou /s/. A autora nos diz que, durante a silabação, uma consoante não-apta a ocupar uma posição silábica de ataque ou coda não seria ligada a nenhum nó silábico. A existência de uma dessas consoantes perdidas na representação fonológica desencadearia a criação de uma sílaba estrutural, desprovida ainda de núcleo vocálico, a qual permite a associação da consoante perdida em posição de ataque. Mais tarde, no pós-léxico, essa sílaba seria preenchida com uma vogal e a mora correspondente.

Se assumirmos que as línguas fazem um maior esforço para preservar material fonológico em contextos mais salientes, podemos esperar que o destaque acústico para o segmento da posição inicial da palavra lidere a preservação preferencial de elementos neste contexto, fato que não ocorre quando V_2 é elidida. Além disso, como postulou Massini-Cagliari (2005), a consoante perdida no choque das vogais pode, nesse caso, ocupar coda de V_1 , se ligando ao nó silábico da primeira palavra. Nessa perspectiva, na hora de escolher qual vogal apagar, o trovador apaga V_2 , vogal epentética – subespecificada – e deixa a vogal plena.

A partir da escansão dos versos em sílabas poéticas, pudemos observar os limites entre as sílabas fonéticas e constatar que nesses casos não é necessária a inserção da vogal epentética /e/ para que seja satisfeita a boa formação da sílaba e, conseqüentemente, a sonoridade do *onset*. Todavia, temos que ressaltar que há alguns casos do galego-português que o processo de resolução para essas consoantes perdidas (casos de /s/ + C ou /n/ + C) ora se realiza com a inserção de uma vogal epentética (23) e, como vimos, ora não (exemplos de 2 a 8, acima).

(23) vvu/ a/ pe/dr' en/tor/na/da (CSM 1; verso 46) - 6 sílabas poéticas

Quando acontece a sua realização, temos como resultado uma elisão, isto é, a vogal final da primeira palavra é apagada. Na elisão, o choque das duas rimas dessilabifica a primeira sílaba, que deixa C' e V' flutuantes, com os seus segmentos pendentes. A ressilabificação ativada pelo Princípio de Licenciamento Prosódico faz da consoante perdida o ataque da sílaba remanescente, criando uma sílaba ótima, mas esquece a vogal, que é apagada por convenção.



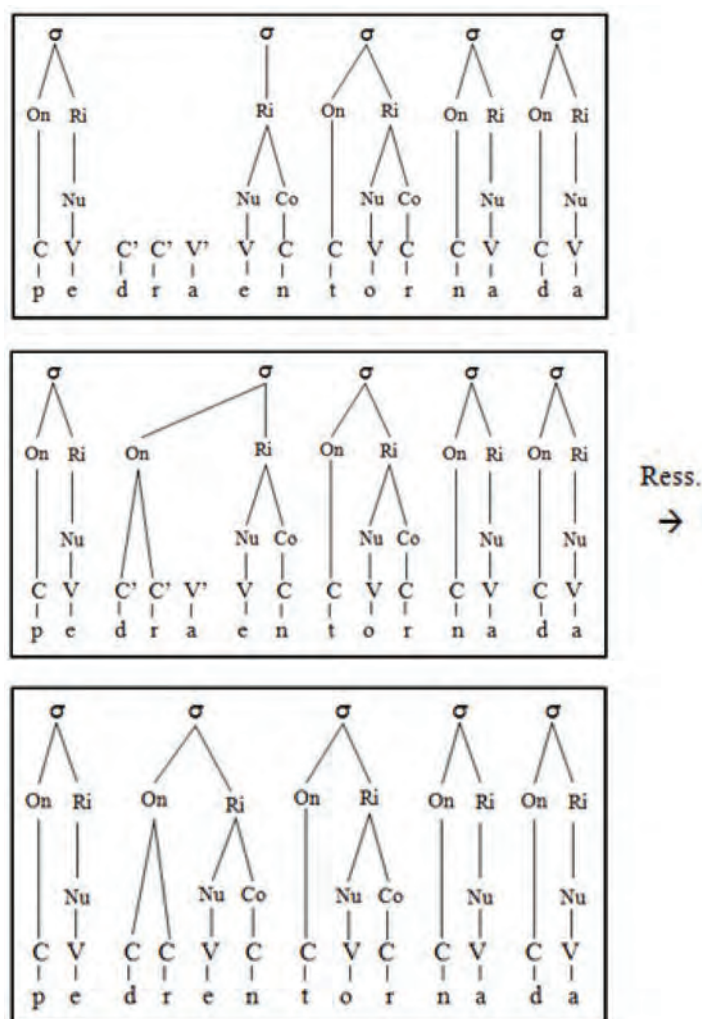


Figura 3. Silabação *pedra ntornada*

Quando isso não acontece, uma das hipóteses seria considerar essas consoantes, aptas a ocupar a posição silábica de coda, ligadas ao nó silábico da sílaba final da primeira palavra.

Léxico	Silabação	Pós-léxico
Forma subjacente spirital →		

Figura 4. Silabação *nobre spirital*

Notamos também que a não-realização da vogal epentética tem um ambiente rítmico comum: a) sílaba átona seguida de uma sílaba pretônica; b) monossílabo seguido de uma sílaba pretônica.

Nesta perspectiva, podemos postular – introdutoriamente – que /s/ e /n/ podem

provocar ou não, em início de palavra e sendo essa sílaba pretônica, a epêntese. Em outras palavras, a epêntese externa nem sempre ocorre para otimizar uma estrutura silábica. Parece-nos que, se as propriedades de sonoridade da sílaba estiverem sendo satisfeitas pela junção dos vocábulos, não haverá a necessidade da realização da vogal epentética.

Assim, por meio das possibilidades de escolha do trovador e identificando as resoluções dos os encontros vocálicos no sistema do PA dado pelo falante podemos perceber nuances dos valores atribuídos para esse processo fonológico. É necessário ressaltar que as vogais finais envolvidas da primeira palavra são /a/ ou /e/ e a vogal inicial que não se realiza é sempre /e/.

A dificuldade em identificar a estrutura fonética e fonológica (existência ou não de vogal) origina problemas na segmentação silábica. Até mesmo o falante tem dúvidas na segmentação silábica das sequências /sp, st/ (cf. HENRIQUES, 2009). Em nosso trabalho, como não temos a presença física do falante, usufruímos de uma metodologia que buscar abstrair dos limites das sílabas poéticas, as sílabas fonéticas.

Conclusão

Este artigo mostrou que, em termos de sândi no PA, há a ocorrência de um processo ainda não muito explorado pela literatura especializada, que consiste na não-realização da vogal inicial da segunda palavra quando essa é precedida por /s/ ou /n/. Quando essa vogal se realiza, é grafada <e>, vogal epentética do português da época. A partir dessa perspectiva, supomos que, se as propriedades de sonoridade da sílaba estiverem sendo satisfeitas pela junção dos vocábulos, não haverá a necessidade da realização da vogal epentética.

Por meio do nosso artigo, vimos que as descrições linguísticas estabelecem um conjunto de convenções, baseadas nas restrições fonotáticas, que permitem atribuir silabificações aos segmentos das palavras no PA. Vimos isso por meio das CSM. A partir daí, reafirmamos a importância e o caráter válido de um *corpus* poético para o estudo de aspectos prosódicos. Essa seria uma forma de estudarmos aspectos suprasegmentais de línguas em que não há gravação da produção do falante, portanto.

REFERÊNCIAS

BLEVINS, J. The syllable in phonological theory. In: GOLDSMITH, J. (Ed.) *The handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Oxford UK Blackwell, 1993. p. 206-244.

CAMARA JR., J. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1973.

CANGEMI, A. Algumas considerações sobre a solução dos processos de sândi vocálico externo no Português Arcaico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA (ABRALIN), VII, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abralín, 2011. p. 159-173.

_____. Estudos preliminares sobre os processos de sândi vocálico externo - destaque

para a elisão - do Português Arcaico ao Português Brasileiro atual. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, IX, 2010, Unisul Palhoça: Editora Unisul, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Carol%20Cangemi.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

COLINA, S. Epenthesis and deletion in Galician: na optimality-theoric approach. In: MORALES-FRONT, A.; MARTÍNEZ-GIL, F. (Orgs.) *Issues in the Phonology and Morphology of the Major Iberian Languages*. Washington: Georgetown University, 1997. p. 235-267.

COLLISCHONN, G. A epêntese vocálica no português do Sul do Brasil. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.) *Fonologia e variação do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 205-230.

CUNHA, C. *Estudos de Poética Trovadoresca: versificação e ecdótica*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

HENRIQUES, I. A importância da sílaba: uma reflexão fonológica. *Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Portugal, 2009. p. 37-59.

HOGG, R.; MCCULLY, C. B. *Metrical Phonology: a coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente*. São Paulo: Contexto, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, G. Legitimidade e identidade: da pertinência da consideração das Cantigas de Santa Maria de Afonso X como *corpus* da diacronia do Português. In: MURAKAWA, C.; GONÇALVES, M. (Orgs.) *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 101-126.

_____. *A música da fala dos trovadores: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. Tese (Livre docência em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Araraquara.

_____. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL/ UNICAMP, Campinas.

MCCARTHY, J. Sympathy, Cumulativity, and the Duke-of-York Gambit. In: FÉRY, C.; VIJVER, R. (Orgs.) *The Syllable in Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 30-111.

METTMANN, W. (Ed.). *Cantigas de Santa María (cantigas 1 a 100): Alfonso X, El Sabio*. Madrid: Castalia, 1986.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

O'CALLAGHAN, J. *Alfonso X and the Cantigas de Santa Maria: a poetic biography*. Boston: Brill, 1998.

PARKER, S. *Quantifying the Sonority Hierarchy*. 2002. 372f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Massachussets Amherst, Massachussets.

PARKINSON, S. As *Cantigas de Santa Maria*: estado das cuestións textuais. *Anuario de estudios literarios galegos*, Vigo, p. 179-205, 1998a.

_____. Two for the price of one; on the Castroxeriz *Cantigas de Santa Maria*. In: FLITTER, D. W.; BAUBETA, P. O. (Coord.). *Ondas do Mar de Vigo: Actas do Simposio Internacional sobre a Lírica Medieval Galego-Portuguesa*. Día das Letras Galegas. Birmingham, UK: Seminario de Estudos Galegos, Department of Hispanic Studies, University of Birmingham, 1998b. p. 72-88.

PULLUM, G. The Duke of York gambit. *Journal of Linguistics*, Grã-Bretanha, v. 12, p. 83-102, 1976.

SELKIRK, E. O. *Phonology and Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.

SNOW, J. T. Current Status of Cantigas Studies. In: KATZ, I. J.; KELLER, J. E. (Eds.). *Studies on the Cantigas de Santa Maria: Art, Music, and Poetry*. Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies, Ltd., 1987. p. 475-486.

SOMENZARI, T. Status fonológico dos casos de sândi de vogais idênticas. In: _____. *Estudo da Possibilidade de Geminação em Português Arcaico*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

VIANA, A. *Exposição da Pronúncia Normal Portuguesa para uso de nacionais e estrangeiros*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

VIGÁRIO, M.; FALÉ, I. A sílaba do Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, IX, 1993, Coimbra *Actas...* Lisboa: APL/Colibri, 1993. p. 465-478.

Analizando multissistemicamente o verbo *ficar* na história do português paulista

(Multissystemic analysis of *ficar* in Paulista's Brazilian Portuguese history)

Ataliba Teixeira de Castilho¹, Flávia Orci Fernandes²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ataliba@uol.com.br, flaorci@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to present the multissystemic approach to language, which is located on the board of cognitive-functional theory. In this paper we study the verb *ficar* according to this theory. Castilho (2007, 2009a, 2009b, 2010) proposed a new method of viewing linguistic change focusing its processes and products, organized in four blocks (i) lexicalization and lexicon, (ii) semanticization and semantics, (iii) discursivization and discourse, (iv) grammaticalization and grammar. Letters written by newspapers readers as well as personal letters from nineteenth and twentieth century's have been analyzed in order to identify syntacticization and semanticization of verb *ficar* as full verb, functional verb or auxiliary verb, in the case of gerund constructions.

Keywords: historical linguistics; multissystemic approach; verbs.

Resumo: Neste artigo, apresentamos a abordagem multissistêmica da linguagem, situada nos quadros da teoria funcionalista-cognitivista, seguida de sua aplicação no caso do verbo *ficar*. Castilho (2007, 2009a, 2009b, 2010) propôs um novo modo de encarar a mudança linguística ao focalizar seus processos e produtos, organizados em quatro blocos (i) lexicalização e léxico, (ii) semanticização e semântica, (iii) discursivização e texto, (iv) gramaticalização e gramática. Analisamos cartas de leitores e redatores e cartas pessoais dos séculos XIX e XX para identificar a sintaticização e a semanticização do verbo *ficar*, seja como pleno, seja como verbo funcional ou como auxiliar, nas construções com gerúndio.

Palavras-chave: Linguística Histórica; abordagem multissistêmica; verbos.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o verbo *ficar* na história do português paulista à luz da abordagem multissistêmica da língua (CASTILHO, 2007, 2009a, 2009b, 2010). Segundo esse ponto de vista, a língua é entendida como um conjunto complexo e dinâmico de processos e produtos não lineares. Isso significa dizer que não podemos derivar as categorias lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais umas das outras, como postula a literatura linguística clássica, uma vez que elas ocorrem ao mesmo tempo, num mesmo ato de fala, visto que nossa mente opera num modo simultâneo sobre o conjunto dos processos e dos produtos recolhidos em seus sistemas. (CASTILHO, 2007, p. 31-32)

Para que os objetivos aqui propostos sejam alcançados, faz-se necessário discorrer sobre os subsídios teórico-metodológicos empregados, principalmente no que se refere à mudança de verbos. Nesse sentido, apresentamos as principais questões concernentes à abordagem multissistêmica. Por fim, esperamos responder as seguintes questões: qual é o estatuto do verbo *ficar* quando seguido de gerúndio? quais subcategorias cognitivas estão representadas no verbo *ficar*? A expectativa é de que o verbo *ficar*, quando em construções

com gerúndio, seja verbo auxiliar, e represente, principalmente, a subcategoria cognitiva de *visão*.

A abordagem multissistêmica e a abordagem clássica

De modo geral, na linguística brasileira atual, estamos testemunhando a aplicação de duas epistemologias: a da ciência clássica e a dos sistemas complexos, esta ainda incipiente. A ciência clássica admite a gramaticalização como um processo gradual e unidirecional, por meio do qual elementos lexicais [+ concretos] passam, ao longo do tempo, a desempenhar funções gramaticais [+ abstratas], ou então, elementos gramaticais assumem funções ainda mais gramaticais, também [+ abstratos], numa trajetória única que não pode ser revertida. Hopper e Traugott (1993) agrupam os itens da língua em três categorias, a saber: **categoria maior**, à qual pertencem nomes e verbos plenos, **categoria mediana**, que agrupa adjetivos e advérbios, e **categoria menor**, à qual pertencem preposições, conjunções, auxiliares.

Tendo em vista os problemas advindos da conjunção, nos estudos sobre gramaticalização, de uma teoria sobre a língua que focaliza os processos, e de outra que focaliza os produtos, Castilho (2007, 2009a, 2009b, 2010) propôs a abordagem da língua entendida como um sistema complexo e dinâmico. Esse ponto de vista focaliza os processos e os produtos linguísticos, organizados em quatro blocos: (i) lexicalização e léxico, (ii) semanticização e semântica, (iii) discursivização e texto, (iv) gramaticalização e gramática. Diferentemente do que se admite na ciência clássica, em que trajetórias lineares e unidirecionais representam a passagem *léxico > gramática*, a ciência dos sistemas complexos considera os quatro subsistemas da língua autônomos uns em relação aos outros, ou seja, “qualquer expressão linguística exibe ao mesmo tempo características lexicais, discursivas, semânticas, gramaticais” (CASTILHO, 2007, p. 18). A articulação entre esses subsistemas, de acordo com o autor, provém de um “princípio sociocognitivo”, constante da ativação, desativação e reativação de propriedades. Esse princípio é cognitivo porque se fundamenta na representação de categorias e subcategorias cognitivas, como *VISÃO* (aspecto perfectivo/imperfectivo; fundo/figura; perspectiva estática/perspectiva dinâmica, etc.) e *EVENTO* (telicidade/atelicidade; semelfactividade/iteratividade; causatividade/resultatividade etc.). Ele é também social porque é baseado numa análise continuada dos turnos conversacionais. De acordo com Castilho (2007, p. 19):

Os princípios sociocognitivos gerenciam os subsistemas linguísticos, garantindo sua integração para os propósitos dos usos linguísticos, para a eficácia dos atos de fala. De acordo com esse dispositivo, o falante ativa, reativa e desativa propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais no momento da criação de seus enunciados, constituindo as expressões que pretende “pôr no ar”.

No princípio da ativação, ou da projeção pragmática, o falante tenta prever os movimentos verbais do interlocutor – se completou a intervenção, se ela está em curso, se o interlocutor vai antecipar sua entrada no curso da fala etc. Isso assegura a manutenção da conversação. Castilho (1998, 2004) acrescenta que o princípio da projeção pragmática é responsável pela ativação das propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais.

No princípio da reativação, ou da correção, o falante muda o rumo da conversação, corrigindo suas próprias intervenções (autocorreção) ou as do interlocutor (heterocorreção) para eliminar os erros de planejamento. Esse princípio é assentado na estratégia de correção pragmática.

O princípio da desativação, ou da elipse, refere-se a movimentos de abandono ou desativação de uma estratégia e conseqüente reativação de outra. Esse princípio é assentado, segundo Castilho (2007), na estratégia da despreferência, ou seja, há uma verbalização do não esperado, violando-se temporariamente o princípio de projeção pragmática, o que cria um “vazio pragmático” (MARCUSCHI, 1986), como ocorre, por exemplo, em repostas quando se responde uma pergunta com outras perguntas, quando se recusa um convite etc. Na desativação, há um movimento de abandono de propriedades em ativação, gerando silenciamento no planejamento verbal, seguido de novas ativações e reativações (CASTILHO, 2007, p. 342).

É importante enfatizar que esses princípios operam ao mesmo tempo, não sequencialmente, numa forma já prevista por Lakoff (1987). Assim, a desativação ocorre simultaneamente com a ativação, e esta com a reativação, o que compromete o princípio da unidirecionalidade, se estivermos considerando os mecanismos de produção linguística. (CASTILHO, 2007, p. 21)

Em sentido estrito, a gramaticalização pressupõe um conjunto de alterações nos vários componentes da linguagem. Heine (1993) elabora esse conjunto de alterações em termos de quatro mecanismos que envolvem perdas e ganhos de propriedades: (i) dessemantização: abstratização do significado; (ii) extensão ou generalização contextual: uso em novos contextos; (iii) descategorização: mudança nas propriedades morfossintáticas; e, (iv) erosão: mudança na substância fonética. O autor argumenta que os quatro mecanismos são interdependentes, no sentido de que a mudança semântica precede e, em grande parte, determina as demais alterações. Na abordagem multissistêmica, constata-se que em (i) a semanticização e a dessemantização ocorrem simultaneamente; em (ii), o que temos é um processo simultâneo de discursivização; apenas em (iii) e (iv) ocorre a gramaticalização, respectivamente, morfologização e fonologização. É importante ressaltar que se pode começar a análise por qualquer um dos sistemas linguísticos.

Vejamos mais de perto as características dos quatro processos postulados.

Léxico e Lexicalização

A Lexicalização é, nos dizeres de Castilho (2007, p. 343), “um processo de criação de itens lexicais a partir de um conjunto de categorias e subcategorias cognitivas prévias à enunciação e misteriosamente reunidas nesses itens”. Essas categorias podem ser OBJETO, ESPAÇO, TEMPO, VISÃO, MOVIMENTO, EVENTO, etc.

O Léxico é o conjunto de itens como resultado da Lexicalização. Sua formação pode se dar por (i) etimologia: lexicalização ocorrida já na língua-fonte; (ii) neologia: lexicalização ocorrida na língua-alvo; (iii) derivação: lexicalização ocorrida na língua-alvo, por meio de desdobramentos de itens preexistentes; (iv) empréstimo: lexicalização por contato linguístico. Os itens lexicais integram as classes de palavras; cada item lexical representa a lexicalização de determinada matriz de traços. A administração da lexicalização se dá da seguinte forma: (i) ativação (lexicalização): escolha das categorias cognitivas e dos traços semânticos das palavras; (ii) reativação (relexicalização): renovação do Léxico

por rearranjo das propriedades lexicais e das palavras representadas nas propriedades; (iii) desativação (deslexicalização): morte de palavras.

Semântica e Semanticização

A Semanticização é o processo de criação, alteração e categorização dos sentidos. Há, assim, (i) semanticização léxica, relacionada aos processos de criação de sentido das palavras e à sua categorização; (ii) semanticização composicional, relacionada aos processos metonímicos de troca de propriedades entre itens dispostos em contiguidade sintagmática; e (iii) semanticização pragmática, relacionada às “significações geradas no espaço que medeia entre os locutores e os signos linguísticos, em que surgem significados não contidos nas palavras nem nas construções gramaticais” (CASTILHO, 2007, p. 346). Nesse sentido, a Semântica é o produto resultante da semanticização.

A administração do processo de semanticização se dá da seguinte maneira: (i) a ativação semântica (semanticização) é a criação de significados; (ii) a reativação semântica (ressemanticização) é a alteração da adequação à representação dos OBJETOS e dos EVENTOS; e (iii) a desativação semântica (dessemanticização) é a alteração de sentido na qual há um silenciamento do sentido anterior e a ativação de um novo sentido.

O aspecto verbal, de interesse para este trabalho, é uma categoria semântica assim definida:

O aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou, por outras palavras, as fases que ele pode compreender. Castilho (2002, p. 83)

Castilho (2002, p. 87) organiza as noções aspectuais em quantitativa e qualitativa, a fim de chegar a uma tipologia, pois, como argumenta, “cada ocorrência verbal assume simultaneamente mais de uma face”. Excluindo os predicados estativos, o autor organiza a seguinte tipologia do aspecto, retomando em parte suas ideias de 1968:

Quadro 1 - Tipologia aspectual proposta por Castilho (2002)

Face qualitativa	Imperfectivo	Perfectivo
	Inceptivo, cursivo, terminativo	Pontual, resultativo
Face quantitativa	Semelfactivo, iterativo	

Gramática e Gramaticalização

O processo de gramaticalização se refere a alterações da estrutura fonológica das palavras (fonologização), alterações na estrutura da palavra, no radical ou nos afixos (morfologização), e alterações na estrutura da sentença, reanálise e arranjos sintagmáticos e funcionais (sintaticização). O produto da Gramaticalização é a Gramática, entendida como um sistema constituído pelas estruturas em processo de cristalização que aparecem em três subsistemas: Fonologia (estruturas fônicas), Morfologia (estrutura da palavra) e Sintaxe (estruturas sintagmáticas e funcionais da sentença).

A administração da gramaticalização se dá por: (i) ativação da gramática (gramaticalização), ou seja, construção dos sintagmas e das sentenças, ordenação dos constituintes

na cadeia da fala, concordância, entre outras questões; (ii) reativação da gramática (regramaticalização), que está relacionada à reanálise, ou seja, à mudança das fronteiras de constituintes; (iii) desativação da gramática (desgramaticalização), responsável pela categoria vazia como a ausência no núcleo silábico na Fonologia, a presença de morfema flexional zero na Morfologia e a elipse de constituintes sentenciais na Sintaxe.

No que se refere à análise da gramática das construções estudadas, neste trabalho investigamos principalmente o processo de auxiliarização, isto é, a formação de auxiliares. Para um grande número de autores, dentre os quais Heine (1993), o uso do termo *auxiliaridade* é primariamente associado a uma gama limitada de domínios nocionais, a maioria deles relacionada aos domínios de *tempo*, *aspecto* e *modalidade*. É certo que uma das grandes estratégias para lidar com nosso ambiente é a de expressar ideias mais complexas, de difícil compreensão (+ abstratas) em termos de experiências mais acessíveis imediatamente (+ concretas). Conceitos gramaticais são bastante abstratos: não referem a objetos físicos; são definidos com referência a suas funções relativas no discurso. Estudos sobre a gênese de expressões gramaticais sugerem que tais expressões não emergem do nada, antes, são quase invariavelmente derivadas de conceitos concretos; a morfologia gramatical, por exemplo, tende a se desenvolver de estruturas lexicais. Assumindo que auxiliares expressam conteúdos tais como tempo, aspecto e modalidade, sabemos que os auxiliares derivam de expressões concretas, que descrevem noções gerais, como no inglês:

- (a) Locação (*be at, stay at, live at, etc*);
- (b) Movimento (*go, come, move, pass*);
- (c) Atividade (*do, take, continue, begin, etc*);
- (d) Desejo (*want, wish*);
- (e) Postura (*sit, stand, lie*);
- (f) Relação (*be (like), be(part of), be accompanied by, be with, etc*);
- (g) Posse (*get, own, have*). (HEINE, 1993)

Estes verbos lexicais são parte de conceitos mais complexos, chamados *esquemas de evento*, e o comportamento dos auxiliares pode somente ser considerado com referência a estes esquemas (HEINE, 1993). Quando falamos sobre auxiliares, referimo-nos a uma consequência particular de um processo cognitivo em que conteúdos esquemáticos são empregados para expressão de conceitos gramaticais abstratos. O maior resultado linguístico desse processo pode ser visto na emergência da cadeia de Verbo para TAM (Tempo/Aspecto/Modo) que tem uma estrutura lexical concreta em uma extremidade e uma estrutura extremamente gramaticalizada em outra extremidade.

Discurso e Discursivização

Resta fazer um esboço sobre a Discursivização. Castilho (2006, 2007) entende Discurso tanto como conversação quanto como texto. O processo de Discursivização é o de criação do texto, ou seja, trata-se, nos dizeres de Castilho (2007, p. 348), de

um conjunto de atividades de negociação conversacional em que se envolvem o locutor e o interlocutor (ou o autor e o leitor), através das quais (i) se instanciam as pessoas do discurso e se constroem suas imagens, (ii) se organiza a interação através da elaboração

do tópico conversacional, objetivando agir sobre o outro, informar ou exteriorizar sentimentos, (iii) se organiza essa interação através dos procedimentos de correção sociopragmática, (iv) se abandona o ritmo em curso através de digressões e parênteses, que passam a gerar outros tópicos discursivos, e (v) se estabelece a coesão textual por meio de expedientes vários.

O produto da discursivização é o texto e sua ordenação em gêneros discursivos. Para Castilho (2007), o texto é resultado de uma série de categorias processuais tais como (i) a organização das unidades discursivas, (ii) a elaboração do quadro tópico; (iii) a reformulação do quadro tópico por meio de repetição, correção e parafraseamento; (iv) a descontinuação tópica por meio de hesitações, interrupções e parentetizações; e (v) a conexão textual por meio de marcadores discursivos e conectivos textuais.

A administração do processo de discursivização ocorre da seguinte forma: (i) ativação do Discurso (discursivização), via hierarquização dos tópicos, construção das unidades discursivas e conexão dessas unidades; (ii) reativação do Discurso (rediscursivização), via repetição, correção e parafraseamento dos enunciados; e (iii) desativação do Discurso (desdiscursivização), quando ocorre o abandono da hierarquia tópica, ativando-se ao mesmo tempo novos tópicos, via parênteses e digressões.

Ainda no domínio da discursivização, é importante a abordagem das Tradições Discursivas. O conceito de Tradição Discursiva (TD) foi desenvolvido, inicialmente, no âmbito da Linguística Românica sob influência dos trabalhos de Eugênio Coseriu, e posteriormente, desenvolvido e aprimorado por Johannes Kabatek e colaboradores. Segundo Kabatek (2006), o estatuto da mudança linguística deve prever as relações entre Tradição Discursiva e evolução das línguas, uma vez que as mudanças linguísticas não acontecem em todos os tipos de texto, mas em certas Tradições Discursivas, que são responsáveis por motivar o uso de meios linguísticos adequados. Segue abaixo a definição do conceito da TD de acordo com Kabatek (2006, p. 7):

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto, é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de comunicação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos.

De acordo com esse ponto de vista, os estudos de mudança linguística devem seguir duas premissas: (a) nas investigações diacrônicas de itens da língua, além da sucessão de evolução no tempo, convém diferenciar a diversidade textual real, a base de uma interpretação acertada da evolução linguística; e, (b) para a visão de conjunto da história da língua, convém considerar um “corpus diacrônico multidimensional” que, a depender dos objetivos da investigação, pode consistir em uma amostra de textos de uma única TD ou em uma amostra que mistura textos de diferentes TDs.

Metodologia de pesquisa

No presente estudo foram utilizadas amostras de língua escrita dos séculos XIX e XX, coletadas no *corpus* mínimo do Projeto Para a História do Português Paulista (PHPP).¹ Trata-se de dados coletados em cartas de leitores e redatores de jornais paulistas e cartas pessoais.

Os critérios empregados para a análise dos dados se referem a fatores relacionados aos processos semânticos e sintáticos que constituem os produtos ativados, reativados ou desativados em cada tipo de função desempenhada pelo verbo. Destinamos especial atenção às perífrases formadas por gerúndio.

Os critérios sintáticos empregados para identificar o verbo auxiliar são, basicamente, pautados em Heine (1993), Lobato (1975), Longo (1990), Longo e Campos (2002) e Ilari e Basso (2008), os quais estão elencados abaixo:

- i. Impossibilidade de desdobramento da oração: como os auxiliares não constituem, por si sós, núcleos de sintagmas verbais, formando com a base um grupo indissociável, não há auxiliaridade se for possível desmembrar o grupo em dois núcleos de orações;
- ii. Detematização: o verbo auxiliar não atribui funções semânticas aos elementos nocionais com os quais se combina;
- iii. Sujeito único: a perífrase com auxiliar comporta apenas um sujeito, cujos traços e papel temático são determinados pelo verbo principal (auxiliado);
- iv. Incidência de negação e de circunstâncias espaciais sobre a perífrase: uma sequência em auxiliação não é separada por um negativizador ou por circunstâncias espaciais, pois a negação incide sobre o grupo verbal;
- v. Oposição a uma forma simples correspondente: perífrases com auxiliares se opõem a uma forma verbal simples;
- vi. Irreversibilidade: a posição do auxiliar e do auxiliado é fixa. Portanto, trata-se de uma construção irreversível.

Os critérios semânticos, neste trabalho, relacionam-se à identificação da subcategoria cognitiva codificada por cada tipo de verbo segundo Castilho (2010). Analisamos a tipologia aspectual proposta por Castilho (2002) para identificação da classe aspectual correspondente a cada tipo de perífrase, no caso das construções com gerúndio.

Semanticização e sintaticização do verbo *ficar*

Os verbos auxiliares não atribuem papel temático a seus argumentos, não expressam ações, fatos, fenômenos, estados. Nesses casos, o verbo passa a funcionar como marcador de categorias verbais, e deixa de desempenhar papel de verbo pleno. Esse fenômeno pode ser explicado pelo processo de gramaticalização, no qual ocorrem alterações nas palavras, que mudam de estatuto, ou seja, passam de um uso mais lexical a um uso mais gramatical. Postula-se que no fenômeno de gramaticalização de verbos ocorre uma transposição de

¹ Disponível em <https://sites.google.com/site/corporaphpb/>

verbo pleno para verbo funcional e, posteriormente, para verbo auxiliar, representada pela seguinte escala:

(01) verbo pleno > verbo funcional > verbo auxiliar

É importante ressaltar que a escala reproduzida em (01) não designa uma sequência obrigatória de um percurso, mas apenas indica pontos possíveis pelos quais pode passar um verbo em processo de auxiliarização.

A seguir, passamos a apresentar as características de cada fase recolhida na escala (01), enfatizando suas propriedades semânticas e sintáticas.

De acordo com Castilho (2010, p. 397), “*verbos plenos* são os que funcionam como núcleos sentenciais, selecionando argumentos e atribuindo-lhes papel temático”. O verbo *ficar* pleno, enquanto núcleo do predicado, carrega interpretação semântica de estatividade e continuidade espaço-temporal, uma vez que designa “permanecer num lugar, continuar a estar num lugar”. *Ficar* advém etimologicamente do latim *figicare*, (*fixar*). Seu uso está documentado a partir do século XIII. Esse sentido se manteve no português.

Na mudança de verbo pleno a funcional, ocorre, então, a inserção de outros tipos de estruturas no lugar do que seria um complemento verbal. Em seguida aos verbos plenos, de acordo com Castilho (2010, p. 397), temos os verbos funcionais, que

são os que transferem o papel de estruturação argumental da sentença aos constituintes à sua direita, geralmente sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais e sintagmas preposicionais, reduzindo-se a portadores de marcas morfológicas e especializando-se na constituição de sentenças apresentacionais, atributivas e equativas [...].

O autor se refere, nesse trecho, ao uso de um verbo seguido de uma minissentença. Nesse caso o verbo *ficar* passaria a carregar informações semânticas mais abstratas do que quando desempenhando papel de verbo pleno, além de deixar de operar como núcleo do predicado.

Hipotetiza-se que as estruturas formadas por verbos auxiliares seguidas de verbo pleno em forma nominal emergem a partir de estruturas formadas por verbo funcional seguido de sintagma nominal, sintagma adjetival ou sintagma adverbial, resultando em verbo auxiliar quando seguido de infinitivo, particípio ou gerúndio, este último foco de nosso trabalho.

Para Castilho (2010, p. 397),

Verbos auxiliares são os que desempenham papel assemelhado ao dos verbos funcionais, com a diferença que à sua direita ocorrem verbos plenos em forma nominal, aos quais os auxiliares atribuem categorias de pessoa e número, especializando-se como indicadores de aspecto, tempo, voz e modo.

As estruturas perifrásticas formadas por verbos auxiliares são caracterizadas principalmente pela impossibilidade de desdobramento da oração em duas, uma vez que o verbo auxiliar (V1) deixa de ser o núcleo do predicado e, conseqüentemente, deixa de atribuir caso e papel temático, formando com V2 (forma nominal do verbo pleno) um

conjunto único. Isso faz com que operadores de tempo e de negação, por exemplo, tomem por escopo todo o conjunto verbal. Por vezes, aparecem casos ambíguos, em que V1 ainda não está totalmente gramaticalizado. Nesse caso provavelmente há algum tipo de material interveniente entre V1 e V2, como advérbios de tempo ou espaço, que possibilitam identificar V1 como pleno.

No gráfico 1, abaixo, observa-se o total geral das ocorrências coletadas no *corpus*. Depreende-se desse gráfico que foram encontradas, no total, 91 ocorrências com o verbo *ficar*. Do total das construções, 61 (67%) são constituídas por *ficar* como verbo funcional, 20 (22%) por *ficar* como verbo pleno, e apenas 10 (11%) ocorrências são constituídas por verbo auxiliar. No que se refere a cada século, há 65 ocorrências no século XIX (71,5%) e 26 (28,5%) no século XX.

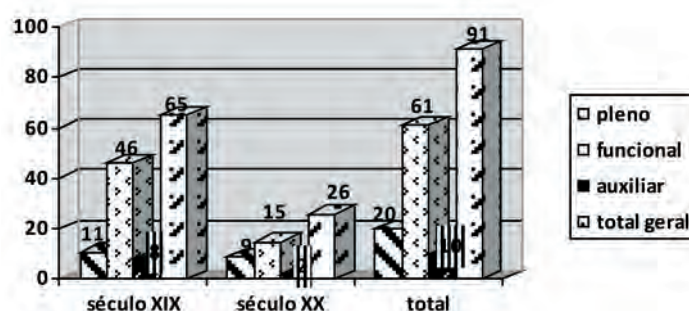


Gráfico 1 - Total das ocorrências com o verbo *ficar* em dados paulistas de escrita dos séculos XIX e XX

É importante ressaltar o decréscimo da quantidade de ocorrências do verbo *ficar* do século XIX para o século XX. Esse resultado indica a hipótese de que o uso do verbo *ficar* especializou-se na modalidade de língua falada, fato esse observado em dados do século XXI, em que há alta incidência de seu uso (FERNANDES, 2010). Essa é uma hipótese a ser investigada, juntamente com a análise de demais tipos de texto, fator que parece preponderante. Apesar disso, o decréscimo não era esperado, tendo em vista que o uso do verbo *ficar* parece ser produtivo na língua portuguesa. Ademais, tomamos o devido cuidado de equilibrar a quantidade de textos analisados no que se refere a cada gênero e a cada século, evitando o enviesamento dos dados.

No que se refere a cada tipo de verbo, nos tipos de texto coletados, depreende-se que ocorre ativação das propriedades funcionais do verbo *ficar* em ambos os séculos, resguardando-se as devidas proporções, uma vez que a porcentagem encontrada dos verbos auxiliares e plenos parece ter mantido uma tendência de regularidade. Esse resultado pode ser verificado na tabela abaixo, em que cada tipo de verbo é classificado segundo o tipo de texto.

		Século XIX	Século XX	Total	Total
Cartas de Leitores e Redatores	Verbo pleno	8	1	9	56
	Verbo funcional	37	2	39	
	Verbo auxiliar	8	0	8	
Cartas particulares	Verbo pleno	3	8	11	35
	Verbo funcional	9	13	22	
	Verbo auxiliar	0	2	2	
Total		65	26	91	91

Tabela 1 - Total de ocorrências do verbo ficar em cartas de leitores e redatores e em cartas particulares dos séculos XIX e XX no português paulista

Do total de 91 ocorrências, há 56 (61,5%) ocorrências do verbo *ficar* em cartas de leitores e redatores e 35 (38,5%) em cartas particulares. Ressaltamos o fato de que a quantidade sobressalente em cada século é diferente em cada tipo de texto. Isso significa que, no século XIX, os resultados mostram que há maior quantidade de dados em cartas de leitores e redatores (53 de 65, ou seja, 81,5%) e que, no século XX, há maior quantidade de dados em cartas particulares (23 de 26, ou seja, 88,5%). Isso corrobora o fato de que o tipo de texto é preponderante para a análise da mudança linguística. A seguir, verificamos o comportamento de cada tipo de verbo segundo seus aspectos semânticos e sintáticos.

As ocorrências exemplificadas em (02), (03), (04) e (05) representam casos em que *ficar* tem a função de verbo pleno:

- (02) A 'Final' é a que tem + novidades, só que é + caro umas 500 vezes que as outras lojas. Eu conheço o pessoal todo que vai lá e **eu sempre fico na "Bizarre"** onde o pessoal é + amigo e legal. (CPP, XX, 16)
- (03) **Por hoje aqui fico.** [espaço] Sigo amanhã para Santa Clara; Nhanhã fica para o casamento da Elisa Tobias, vae com Mamã a 16. Adeus. Escreva-me. Saudades a Sophia. (CPWL, XIX, 015)
- (04) **Bem, fico por aqui** e te agradeço de ♥ por toda paciência e "dedication", ok? (CPP, XX, 19)
- (05) **Bem, eu fico por aqui** e conto com a sua participação e <, > o seu apoio e a sua amizade que é super importante, ok? (CPP, XX, 8)

Nos exemplos (02) a (05), *ficar* seleciona como argumento externo uma expressão marcada pelos traços [humano, animado], e como argumento interno oblíquo uma expressão locativa. Trata-se de dados prototípicos do funcionamento desse tipo de verbo pleno. Nos casos exemplificados, os locativos ("na Bizarre" e "aqui") têm escopo sobre o verbo *ficar*, corroborando a noção de permanência. É interessante notar que nos dados (03), (04) e (05) a noção de *ficar* é menos concreta do que em (01), tendo em vista que, naqueles casos, trata-se de um locativo que se refere à carta em questão, e não necessariamente ao local em que o locutor se encontra. Esse tipo de ocorrência é comum em cartas pessoais, cujas características resumem-se à informalidade, a qual depende do grau de intimidade entre remetente e destinatário. No caso das cartas analisadas, trata-se de pessoas com grau de intimidade elevado. Isso significa dizer que o uso de *ficar* na despedida de cartas pessoais configura uma tradição discursiva, principalmente no século XX.

Passamos à observação dos casos exemplificados abaixo:

- (06) *Senhor* Redactor. – O anno proximo passado | tive a honra de lhe dirigir uma cartinha, | na qual perguntava como é que a Nação | dava cento e cincoenta mil reis, a um | *Senhor* Proffessor para

ensinar Grammatica | Latina aos meninos do Côro, quando es- | te não dava Aula: julguei que mi-
nha tão | justa quão razoavel advertencia produzi- | ria todo o effeito desejado; porém hoje | soube
que continuava no mesmo deslei- | xo, dando Aula de 15, em 15 dias; outras | vezes concedendo
ainda maiores ferias, de | maneira que o pequeno estudo (que ao | meu ver, não é nem-um) dos
meninos | com umas tão longas, e continuadas ferias, | **ficão no mesmo estado** como que nunca
es- | tudassem, e no entanto a soffredora Na- | ção concorrendo com os 150:000 réis annuaes | sem
que d’elles provenha-lhe o menor bem. | (CLR, XIX, 393)

- (07) *Senhor* redactor. – Passei, hoje, por casa do *senhor* Miguel, | para comprar um pouco de vinagre
para pôr devinha- | dalho uns bagres, agora para a vespera de Santo Anto- | nio, e vi um grande
deposito de fogos. **Fiquei admi- | rado**, porque não sei quem me disse que isso era pro- | hibido
por uma postura da nossa caimbra, salvo aonde | ella marcasse; mas depois me disseram que isso
cahiu | em exercicios findos. || Fiquei meio ressabiada, e vou perguntar ao *senhor* Tho- | mas; já
que elle agora anda meio ingrato, e com seus | amores novos despresou os velhos. | Sua veneradora
|| MIQUELINA DO AMOR DIVINO. (CLR, XIX, 455)

No que se refere ao uso de *ficar* como verbo funcional, nas ocorrências exemplificadas em (06) e (07) tem-se uma estrutura atributiva codificada por *ficar* seguido de minissentenças (= sintagmas preposicional e adjetival atributivos). Esse tipo de estrutura foi identificada quase que exclusivamente em cartas de leitores e redatores, principalmente do século XIX. Houve, portanto, a criação de outro tipo de estrutura no lugar do complemento verbal esperado. Nesse caso, *ficar* passa a funcionar como um verbo funcional atributivo. Ressaltamos que não há grande diversidade entre as formas que constituem as construções com verbo funcional.

Os exemplos abaixo, referentes aos dados (08) a (12), são casos em que o verbo *ficar* atua como verbo auxiliar, via ativação dos processos de sintaticização e semanticização.

- (08) Nas suas folhas argumente em meu beneficio, e **eu | fico rezando** por sua alma ao *Senhor São João*
no meu ro- | sario, que me deixou minha avó. || Se lá apparecer a nha Amalia voçuncê dê-lhe lem- |
branças minhas. || Uma sua serva. || *Nicota Gertrudes*. (CLR, XIX, 470)
- (09) Por este meio novo e desu- | sado dou uma alta idea de minha jerar- | chia, e **esta gente fica pensan-**
do, que as | despedidas d’um Presidente são materia | de interesse publico, e que a ninguem mais
| compete esta prerogativa. Mas o peor foi | que os Paulistas com toda a sua rusticidade | já forão
honrados com uma Proclamação de | despedida geral da Propria Pessoa de *Sua Majestade* | o IM-
PERADOR, e por isso talvez os *poucos* | *eleitos* não fizessem todo o aprêço, | que *Sua Excelência*
esperava, das suas despedidas por | annuncio. || (CLR, XIX, 391)
- (10) Desejo muito uma comarca servida pela
estrada de ferro.
Lhe **ficarei devendo**
esse grande e impor-
tante obsequio e sempre
lhe serei muito grato.
Conto só com a ||
sua protecção.
WL, 2 de novembro de 1907 (CPWL, XX, 001)
- (11) ~~Feria sido~~ Mais acertado < teria sido, sen duvida > pagar o mi- | lhão e ~~oitocentos~~ <seiscentos>
mil libras vencidas, que | antecipar um £ 1.800.000 a <para> qual onde ~~tinha~~ | diante de si algum
major para se tornar | [axogivel?]. ~~Disso não teve você~~. Felizmente | são solidos os recursos de
São Paulo, e largo | é o seu credito, de modo que com severidade | ~~pode~~ <poude> você tambem dar
prompto e condigna || solução a essa caso administrativo. | **Fico a esperar** as cousas da “Soroca-
bana | Railway” por você promettidas para | regalar os meus ocios em Poços de Caldas | WL 6 de
setembro de 19?? (CPWL, XX, 002)
- (12) Aos Nossos Amigos e ao Publico em Geral || Pela dacta do nosso primeiro reclame, notarão todos,
que o Holophóte orgam da nossa caza, devia ter sahido no dia 1. de Janeiro — de facto, assim

seria, se não fora a circunstancia imprevista de ter quebrado uma peça de nossa principal machina, obstando assim que nossos amigos dessem bôas gargalhadas no dia 1. de Janeiro, e **ficassem sabendo** o que temos para 1894 — Resolvemos pois, — dar hoje 6 de Janeiro, e dia de Reis, o nosso Holophôte — pedimos a todos maxima attenção para o cazo. (CLR, XIX, 529)

Em (08) e (09), o verbo *ficar* funciona como auxiliar aspectual imperfectivo cursivo, ou seja, trata-se de uma subcategoria cognitiva de VISÃO. O valor aspectual resulta da composicionalidade de V1 + V2. Nesse sentido, a combinação de V1 estativo-durativo com os V2 *rezar* e *pensar*, também durativos, resulta na codificação do imperfectivo. No caso do dado em (08), deparamo-nos com uma construção que pode ser relacionada àquelas formadas por um verbo pleno, uma vez que está inserida no mesmo contexto de desfecho da carta e, ainda, pode-se pressupor a presença de um locativo (aqui). Os critérios semânticos apontam que do total de 10 construções com verbo auxiliar *ficar*, 9 (90%) constituem perífrases de aspecto imperfectivo cursivo, o que corrobora, em partes, a hipótese levantada por Castilho (2002) de que o verbo *ficar*, quando seguido de uma forma no gerúndio, codifica esse aspecto. A ocorrência exemplificada em (11) é um dado interessante, que parece ser resquício do uso perifrástico do português europeu, cuja constituição ocorre com um verbo auxiliar seguido de infinitivo preposicionado, e não com gerúndio, como é o caso prototípico do português brasileiro. Nesse sentido, a perífrase também codifica o aspecto imperfectivo cursivo, mas não é formada por gerúndio. A única ocorrência que não codifica o aspecto imperfectivo cursivo está exemplificada em (12), caso em que V2 é um verbo atético. Sendo assim, sobressai a pontualidade do evento e, portanto, trata-se do aspecto perfectivo pontual.

Verificamos que os dados preenchem todas as condições sintáticas propostas para a caracterização de verbo auxiliar. Salientamos que V1 e V2 formam um conjunto inseparável, caracterizado por sujeito único e impossibilidade de desdobramento em duas orações diferentes, características prototípicas de uma perífrase verbal. Ainda, ocorreu, em todos os casos, detematização, incidência de negação e circunstantes espaciais sobre a perífrase, irreversibilidade e identificação de uma forma simples correspondente. Essas características podem ser exemplificadas, também, pelo dado (10).

Considerações finais

Na presente pesquisa, realizamos o estudo de construções formadas pelo verbo *ficar* sob a perspectiva da Abordagem Multissistêmica e à luz das Tradições Discursivas, destacando, nos séculos XIX e XX, as diferentes funções da forma verbal. A coleta das ocorrências selecionadas para a análise foi feita em cartas de leitores e redatores de jornais e em cartas particulares do português paulista, e o aparato metodológico constituiu-se de uma investigação quantitativa e qualitativa.

A exposição da teoria que aborda esses tipos de construções permitiu, desde o início do trabalho, delinear sua posição no âmbito dos estudos da semântica e da sintaxe, por se tratarem de perífrases aspectuais. Por outro lado, também foram levados em conta aspectos do léxico e do discurso para delinear a mudança. Os trabalhos de Castilho (1968, 2002) foram os que mais contribuíram para o entendimento da categoria *aspecto*. Para a abordagem da sintaticização, encontramos respaldo principalmente nos teóricos que discorrem sobre a auxiliarização, como Heine (1993), Lobato (1975), Longo (1990),

Longo e Campos (2002) e Ilari e Basso (2008). Essas observações permitiram hipotetizar que as perífrases formadas por V1 (auxiliar) seguido de V2 (gerúndio) estariam mais gramaticalizadas com relação aos outros tipos de construções.

Podemos afirmar que, nos dados analisados o verbo *ficar*, quando acompanhado por gerúndio, ativa as propriedades de verbo auxiliar e da subcategoria cognitiva *visão*, na medida em que funciona como auxiliar aspectual. Além disso, os dados analisados são exemplos claros de que a língua é um sistema complexo na medida em que identificamos que as categorias linguísticas podem ocorrer ao mesmo tempo, num mesmo ato de fala, como afirma Castilho (2007, p. 31-32).

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998; 6a. ed., 2004.

_____. Unidirectionality or multidirectionality? *Revista do GEL*, n. 1, p. 35-48, 2004.

_____. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: OLIVEIRA E SILVA, V. L. M.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos*. *Lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 35-60.

_____. An approach to language as a complex system. . In: CASTILHO, A. T. de (Org.). *História do Português Paulista*. Série Estudos, vol. I. Campinas: Setor de Publicações do Instituto de Estudos da Linguagem, 2009. p. 119-136. .

_____. Abordagem da língua como um sistema complexo: contribuições para uma nova Linguística Histórica. In: CASTILHO, A.T. de; TORRES DE MORAIS, M. A. C.; LOPES, R.E.V.; CYRINO, S.M.L. (Orgs.). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Campinas: Pontes/Fapesp, 2007. p. 329-360.

_____. Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. In: LOBO, T. (Org.) *Para a História do Português Brasileiro VI*, Salvador: EDUFBA, 2006. p. 223-296.

_____. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, M.B.; RODRIGUES, A.C. S. (Orgs.) *Gramática do Português Falado*, v. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 83-121.

_____. A gramaticalização. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 19, p. 25-64, 1997.

_____. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968.

FERNANDES, F. O. *Construções com os verbos andar, continuar, ficar e viver seguidos de gerúndio: um estudo na interface Sociolinguística/Gramaticalização*. Relatório de Iniciação Científica. Fapesp/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. 2010. UNESP, São José do Rio Preto.

HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M.; CASTILHO, A. T. (Orgs.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, v. II. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 1-141.

KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (Orgs.) *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2006. tomo II, p. 505-530.

LOBATO, L. M. P. Os Verbos Auxiliares em Português Contemporâneo – Critérios de Auxiliaridade. In: _____. *Análises Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.

LONGO, B. N. de O. *A auxiliaridade e a expressão do tempo em português*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1990.

LONGO, B. N. O.; CAMPOS, O. S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Orgs.). *Gramática do Português Falado*, v. VIII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 445-497.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

“Recebe(m)-se novidades”: construções com *se* em anúncios de revistas paulistanas

(“Recebe(m)-se novidades”: Constructions with *se* in magazine advertisements from São Paulo)

Giovanna Ike Coan¹

¹Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Universidade de São Paulo (USP)

gikecoan@yahoo.com.br

Abstract: This paper investigates constructions with the pronoun *se* (e.g., “Vende(m)-se móveis”) in magazine advertisements from São Paulo, at the turn of the twentieth century. The linguistic phenomenon is not taken as an isolated part of the advertisements, but is observed in relation to other verbal and non-verbal texts elements and also social, historical and cultural context. Reading the advertisements as a whole shows that the construction with *se* is active and the verb agrees with a topic, co-indexed with a null subject, which refers to a typographically salient element; at the same time, the pronoun *se* denotes an indefinite human agent and indicates the presence of anonymous workers at the businesses announced.

Keywords: constructions with *se*; advertisements; Social History of Language.

Resumo: Este artigo investiga construções com *se* (e.g., “Vende(m)-se móveis”) em anúncios publicitários de revistas paulistanas, na entrada do século XX. As sentenças com *se* não são analisadas como unidades isoladas, mas em relação aos demais elementos do anúncio (verbais e não verbais) e ao contexto sócio-histórico e cultural de produção do *corpus*. A leitura do anúncio como um todo revela que a construção com *se* é ativa e a concordância se dá entre o verbo e um tópico, coindexado a um sujeito nulo e referindo-se a um elemento realçado tipograficamente; o *se* tem a função de apontar que o agente é humano e indeterminado, remetendo à presença de trabalhadores anônimos nos estabelecimentos divulgados.

Palavras-chave: construções com *se*; anúncios publicitários; História Social da Língua.

Introdução

A literatura tem mostrado que a passagem do século XIX ao XX é, para o Português Brasileiro (PB), o instante de maior ebulição no que diz respeito às construções com *se* conhecidas como “passiva” e de “indeterminação do sujeito” – e.g., “Aceitam-se encomendas” e “Aceita-se encomendas”, respectivamente (cf. NUNES, 1990; DUARTE, 2002; CAVALCANTE, 2006). Porém, tais trabalhos não enfatizam a correlação entre os resultados linguísticos e o contexto sócio-histórico de produção dos textos. Dessa forma, sob o enfoque da História Social da Língua Portuguesa, um dos principais objetivos da presente pesquisa é buscar tal correlação e apresentar novas perspectivas de análise em *corpora* diacrônicos.

A virada dos séculos é marcada por transformações políticas, socioeconômicas, demográficas e culturais no Brasil e, sobretudo, na cidade de São Paulo. A intensa urbanização resultou em conflitos no modo de vida das famílias dominantes, pois as antigas relações de sociabilidade pessoais e hierarquizadas começaram a dividir espaço com formas de relacionamento pautadas na ordenação impessoal do Estado burocrático (cf. HOLANDA,

1969; FREHSE, 2005). Ademais, melhorias nos espaços públicos, como a presença dos bondes, fizeram com que membros das elites passassem a conviver e a se aproximar fisicamente das outras classes sociais. DaMatta (1997) propõe as categorias de *pessoas* e *indivíduos* para distinguir esses dois grupos com maneiras opostas de agir no universo social.

Emergiu, assim, um quadro caracterizado pela coexistência de *pessoalidade* e *impessoalidade*, verificável em diversas esferas, como nas ruas, no consumo, no lazer e nos esportes. O período presenciou, pois, o embate entre uma ordem familiar pautada no *renome* e uma fundada em princípios abstratos, que dava valor ao *anonimato*; no âmbito das modernas relações de trabalho, isso correspondia à oposição entre empregadores (*pessoas* específicas) e empregados (conjunto de *indivíduos*).

É de se inferir que, sendo estrutural, o jogo entre marcas *pessoais* e *impessoais* também contagiaria a língua. O estudo das construções com *se* em textos redigidos no momento provavelmente dará visibilidade a isso, já que o pronome *se* exprime a indeterminação de um agente humano – um artifício que, pelo menos na esfera linguística, parece apontar para a *impessoalidade*.

Este artigo tem o objetivo de investigar se tais aspectos sócio-históricos podem ser observados em construções com *se* coletadas em anúncios publicitários de periódicos paulistanos (almanaques e revistas ilustradas e de variedades) dos anos de 1890 a 1920, momento de *boom* dessa imprensa na cidade (MARTINS, 2008).¹

Escolhemos esse material porque, embora investigações linguísticas diacrônicas tenham utilizado *corpora* publicitários (cf. DUARTE, 2002), nelas, os anúncios coletados provêm de jornais e têm, em geral, características dos *classificados*. Buscamos verificar o fenômeno em anúncios de revistas porque, além de serem distintos por estarem publicados em veículos de comunicação mais modernos e elitizados, eles apresentam atributos dos chamados *anúncios de exibição*, nos quais, diferentemente dos *classificados*, a persuasão do público (por meio de recursos linguísticos e visuais) prevalece sobre a comunicação de uma oferta, seja ela um serviço ou um produto (VESTERGAARD; SCHRØDER, 2004). De fato, o início do século XX é o momento de grande desenvolvimento da publicidade no Brasil (RAMOS, 1987).

Assim, as sentenças com construções-*se* não serão aqui estudadas como unidades visuais isoladas, mas tendo relações com os demais elementos do anúncio publicitário (verbais e não verbais, e.g., títulos, frases, ilustrações), isto é, considerando-as parte do *todo*, num exercício de leitura holística do texto (cf. MENESES, 2000).

Construções com *se* na literatura linguística

Para Said Ali (1908), é uma verdade incontestável que, em sentenças como “Compra-se o palácio” e “Morre-se de fome”, o *se* sugere, “na consciência de todo mundo”, a ideia de alguém que compra, que morre, mas que não conhecemos ou não queremos nomear; ou seja, o *se* expressa um agente (ou qualquer outro papel semântico) *indeterminado*.

Até meados do século XVI, a língua (Português Clássico) realizava, em verbos transitivos diretos, construções com *se* de sentido *passivo*, semelhantes à passiva perifrástica

¹ Este texto apresenta parte dos resultados encontrados em Coan (2011b).

por terem o objeto subjacente como o sujeito superficial, com o qual o verbo concorda, e por permitirem a ocorrência do sintagma agentivo (cf. NARO, 1976), conforme ilustra o exemplo de Camões (1572, apud NARO, 1976):

(01) Aqui *se* escreverão novas histórias, *por gentes estrangeiras*. (*Lus.* VII 55)

O apagamento do sintagma agentivo suscitou a emergência da construção sem concordância e com interpretação *ativa*. Naro (1976) relaciona a motivação para essa mudança linguística à similaridade existente entre uma sentença ativa de ordem SVO (sujeito-verbo-objeto) e uma estrutura passiva com o *se* precedendo o verbo, e o substantivo estando posposto a ele. Com efeito, Said Ali (1908) defende que, tendo fixada a posição do substantivo depois do verbo, firmou-se a sua função de objeto, e a desnecessidade da considerada “falsa concordância” seria uma consequência natural disso, e.g., “Aluga-se casas, Compra-se móveis”.

Outros estudos revelam que, no século XIX e no início do XX, a ausência de concordância é recorrente no PB em *corpora* escritos de diversos gêneros, tendo frequência relativamente baixa em textos de maior formalidade, como cartas de leitores e redatores e artigos de jornais, mas chegando a ser majoritária em textos tidos como mais próximos do vernáculo, como cartas pessoais, diários e anúncios de jornais (NUNES, 1990; CAVALCANTE, 1999; DUARTE; LOPES, 2002; DUARTE, 2002). Em anúncios de jornais paulistanos do século XIX, Duarte (2002) encontra o alto índice de 61% de discordância.

A pressão normativa seria uma justificativa para o emprego da concordância formal nas variedades europeia e brasileira, uma vez que a Gramática Tradicional (GT) considera tais ocorrências *passivas sintéticas*. Essa prescrição aparece não só nas obras gramaticais contemporâneas, como também nas da passagem do século XIX ao XX.² Porém, há outras explicações possíveis para o fenômeno linguístico, especialmente no âmbito da Gramática Gerativa.

A concordância entre verbo e sintagma nominal (SN) na construção com *se* é comumente analisada como sendo semelhante à que ocorre com a passiva perifrástica ou com os verbos inacusativos, nos quais há o movimento do argumento interno, que não recebe caso Acusativo, para a posição de sujeito. O *se* surgiria como argumento externo do verbo e, depois, seria cliticizado à flexão.

Entretanto, enfocando o Português Europeu (PE), Raposo e Uriagereka (1996) consideram essa interpretação prematura e afirmam que as construções com *se* são, na verdade, estruturas *ativas*, independentemente de haver ou não a concordância e de o argumento interno estar anteposto ou posposto ao verbo.³ Baseando-se na teoria de checagem de traços do Programa Minimalista, argumentam que, nesses casos, é o *se* que ocupa a posição de sujeito,⁴ e não o SN. Mas, por conta da natureza defectiva do *se* (para pessoa e

2 Sobre construções com *se* em gramáticas desse período, consultar Coan (2011a).

3 Nesta revisão, não citamos nomenclaturas usualmente aplicadas ao *se* (e.g., *se*-passivo, *se*-indefinido, *se*-genérico, *se*-impessoal etc.) porque não as empregamos na análise dos dados. Independentemente da classificação, o *se* é caracterizado por ter os traços semânticos [+humano], [-definido] e a função de indeterminar o agente (NARO, 1976; RAPOSO; URIAGEREKA, 1996; MARTINS, 2003, 2005).

4 Segundo os autores, o *se* possui traço [D] forte e o checa em TP, seu alvo, e, por isso, move-se para a posição de sujeito [Spec, TP]. Uma vez que nosso objetivo não seja realizar uma análise formal das construções com *se*, essa questão não será aprofundada aqui.

número), ele não é o responsável por desencadear a concordância verbal, processo acionado pelo argumento interno, movido para uma posição de tópico (à periferia esquerda da sentença) – sem passar pela posição de sujeito e, portanto, sem caracterizar a estrutura como passiva:

(02) Salsichas *i*, vendem-se ___ *i* no talho Sanzot.

Seguindo a proposta de que as construções com *se* são ativas, Martins (2003, 2005, 2009) justifica a concordância verbal tomando por base outro tipo de estrutura. A autora sugere que o *se* não é defectivo, mas tem natureza tal que lhe permite uma relação de “associação” com um substantivo, para, assim, possibilitar concordância do verbo com os traços desse “associado”. Esse poderia ser o argumento interno ou até mesmo outro elemento em posição de tópico, denominado “duplo-sujeito”, como mostram os seguintes exemplos (itens em itálico):

- (03) a. *A gente* via-*se* as baleias.
b. Nunca *se* *vimos* este peixe.

Tais estruturas, encontradas em dialetos do território português (e.g., Madeira e Porto Santo), seriam realizáveis porque o SN compartilha com o *se* o valor semântico indefinido. Nesses casos, o sujeito expresso pelo *se* deve ser interpretado dentro do universo de referência delimitado pelo SN, seu “duplo”, que, nos exemplos acima, relacionam-se à comunidade a que o falante pertence. Portanto, uma potencial interpretação genérica (arbitrária) do *se* se mostra bloqueada (MARTINS, 2003, 2005, 2009).

A partir desse arcabouço teórico, este trabalho intenta verificar se as construções com *se* que aparecem nos anúncios são, de fato, ativas e como se dá a concordância verbal em cada caso.

Construções com *se* nos anúncios de revistas

Nesta seção, apresentamos uma análise *qualitativa* das construções com *se* nos anúncios de revistas, observando como as partes constitutivas da página se relacionam entre si e influenciam a interpretação das sentenças com *se*. O foco está nas estruturas com verbos transitivos que têm argumento interno posposto ao verbo.

As publicidades examinadas divulgam prestação de serviços e comercialização de produtos e destacam, mediante recursos tipográficos variados, o nome do estabelecimento, o nome do executante do serviço ou proprietário da casa comercial, qualidades e especialidades do profissional ou do negócio, além de seu endereço.

Com o intuito de estudar a oscilação *pessoalidade/ impessoalidade* na interface sintaxe-semântica, em cada anúncio examinamos se é possível identificar antecedentes referenciais em nomes próprios, os quais indicam *pessoas* (empregadores, empresários) e representam agentes/ sujeitos *determinados*. Por outro lado, investigamos motivações contextuais (intra e extratextuais) que levam ao emprego do *se*, que exprime agente *indeterminado*. Uma hipótese é que ele estaria marcando a presença de (um grupo de) *indivíduos*, e não de *pessoas*, na condução das ações descritas pelos verbos. Logo, embora o enfoque desta pesquisa esteja nas construções com *se*, analisamos também sua “alteridade”, i.e., as sentenças com *agentes* determinados, a fim de ponderarmos a contribuição semântica do *se* para a publicidade.

Por ser uma análise holística dos anúncios, atentamos para os efeitos da diagramação nas sentenças estudadas, isto é, vemos se elementos escritos no topo dos anúncios ocupam, na transposição sintática, posição de *tópico* em correferência com um sujeito na(s) sentença(s). Apesar de não estarem próximos “linearmente”, já que há “pausa” entre tópico e sentença-comentário, (i.e., espaço em branco ou preenchido com outro elemento verbal ou não verbal), os realces conferidos a esses elementos possibilitam que se faça uma “leitura contínua” e que se estabeleça conectividade “referencial” ou “semântica”.⁵

O anúncio abaixo traz a exclusividade de agentes / sujeitos determinados. Nele, os nomes próprios dos negociantes não aparecem por extenso, estando escrito somente um sobrenome, antecedido pela primeira letra do prenome e seguido da abreviação “Comp.”, que aponta uma *sociedade comercial*. O nome da sociedade é realçado por negrito e fonte de tamanho maior; em seguida, outras linhas são destacadas tipograficamente, conferindo maior visibilidade às especialidades da casa, em termos de mercadorias comercializadas e de atividades exercidas no local.

(04)



(Almanach do Estado de S. Paulo para 1890)

Casa de Consignações

J. Silva & Comp.

recebem a consignação: | Café, açúcar, aguardente, | carne seca, | milho, feijão madeiras e mais generos do paiz

Fazem liberaes | adiantamentos sobre generos | consignados á sua casa

Fazem pagamentos em S. Paulo, | Santos e Rio de Janeiro

Deposito de vinhos portugueses | garantidos genuínos

Importados directamente dos lavradores

⁵ Para tornar a leitura mais acessível, abaixo de cada anúncio, transcrevemos todo o texto verbal e numeramos as construções a serem estudadas. O símbolo “|” indica quebra de linha; os efeitos gráficos originais não foram mantidos, pois podem ser observados na imagem do anúncio. Os tópicos estão entre colchetes e em maiúsculas nas sentenças numeradas.

Mandam vir por comissão qualquer | encommenda da França, Allemanha, Italia, Inglaterra, Portugal e Estados Unidos

Endereço telegraphico „Avlis“

Caixa do correio 97 – Rua Brigadeiro Tobias 76

São Paulo

A leitura do anúncio como um todo aponta que não se pode pensar em terceira pessoa do plural *indeterminada*, uma vez que há um elemento de destaque compondo uma moldura referencial, o qual, devido à sua proeminência, é percebido visualmente antes de as sentenças serem lidas. Assim, o referente do agente/ sujeito vem explicitado como sendo a sociedade “J. Silva & Comp.”, indicando os proprietários do estabelecimento; esse SN exerceria, então, a função de *tópico* das sentenças. Isso justifica a coindexação entre o tópico e as categorias vazias (*cv*) nas sentenças (i) a (iv):⁶

[J. SILVA & COMP.]_i

(i) *cv*_i recebem a consignação: Café, assucar, aguardente, (...)

(ii) *cv*_i Fazem libeares adiantamentos (...)

(iii) *cv*_i Fazem pagamentos em S. Paulo, Santos e Rio de Janeiro

(iv) *cv*_i Mandam vir por comissão qualquer encommenda da França, (...)

A forma “& Comp.” tem traço semântico *plural* e exige que os verbos de (i) a (iv) flexionem na terceira pessoa do plural. Vemos que os empresários “J. Silva & Comp.”, como um *grupo*, são as *pessoas* garantidoras do serviço, i.e., os que se responsabilizam pela boa condução das atividades, como a consignação de diversas mercadorias, a importação “directamente dos lavradores” de genuínos vinhos portugueses, a encomenda de produtos de países europeus e dos Estados Unidos, e a oferta de pagamentos em São Paulo, Santos e Rio de Janeiro (informação bastante salientada e localizada no centro da página). É possível entender que a singularidade da casa (para com suas concorrentes) provém de tais especificidades comerciais.

De fato, o grupo dos comerciantes de São Paulo também configurava um tipo de hierarquia social. Profissionais como os agentes, comissários e importadores formavam a *elite* dessa classe, visto que interagiam com o mercado externo, tinham a seu favor companhias de navegação e formavam amplas redes de circulação com o auxílio das estradas de ferro e a proteção do governo (DEAECTO, 2002); eram, portanto, *pessoas* importantes nas relações econômicas da cidade.

Esse anúncio destacou que um *grupo de pessoas* estava a cargo das atividades conduzidas no local divulgado. Por outro lado, nas próximas páginas, analisaremos anúncios que se nos mostram *não pessoais*, ou *impessoais*, por exibirem construções com *se*. Conforme explicaremos a seguir, a presença do *se* rompe o elo referencial entre a categoria vazia e um antecedente *pessoal* (como nomes de empresários) que estiver em posição de tópico, indicando simplesmente a existência de agente humano, não nomeado – tal como os *indivíduos* (DaMATTA, 1997).

O anúncio a seguir traz realçada, na área superior, a função do estabelecimento (“Deposito e Officina de Marmores”), algumas especificidades da casa (atividades realizadas,

⁶ Neste trabalho não objetivamos definir a natureza da *cv* nem que tipo de construção de tópico marcado ocorre nesses casos.

produtos comercializados), especialmente no centro da figura, e o nome do seu proprietário (“G. Liabastre”), na parte inferior:

(05)



(O *Archivo Illustrado*, n. 40, 1903)

Deposito e Officina de Marmores

Importação directa de Marmore branco e de côr

Ladrilhos, azulejos, gesso, etc.

Artigos e Utensilios para Marmoristas

Atelier de Esculptura, Ornato e Architectura

Exposição permanente | de | Tumulos, Figuras | Vasos, etc.

Acceitam-se encomendas. Executam-se obras em mar|mores, ladrilhos, azulejos, de qualquer importancia.

G. Liabastre

N. 44, Rua da Boa Vista, N. 44 – S. Paulo | Caixa do Correio, 53

Cimento Portland Martello

A inserção de uma construção com *se* indica que as ações de aceitar encomendas e executar obras em mármore, ladrilhos e azulejos não estariam exclusiva e intimamente ligadas à figura do proprietário, como em (04) – sobretudo pelo fato de o nome de “G. Liabastre” aparecer no final do anúncio, posposto às sentenças. Dessa forma, é o SN “Deposito e Officina de Marmores” que atua como tópico e se conecta discursivamente às sentenças que o sucedem:

[DEPOSITO E OFFICINA DE MARMORES]_i

(i) *cv*_i Acceitam-se encomendas

(ii) *cv*_i Executam-se obras em mármore, ladrilhos, azulejos (...)

Logo, as atividades deveriam ser exercidas por quaisquer *indivíduos* que trabalhassem no local, o que é comprovado pelo uso do *se*. Este afasta a acessibilidade do sujeito nulo de (i) e (ii) com o referente *pessoal*, “G. Liabastre”, e dá carga de arbitrariedade aos agentes⁷. Na leitura global do anúncio, o *se* deve ser interpretado dentro do universo de referência delimitado por “Deposito e Officina de Marmores”; assim, uma possível leitura genérica e arbitrária do *se* – remetendo a *quem quer que seja* – é bloqueada pelo contexto (MARTINS, 2003, 2005, 2009), e, no lugar, surge uma leitura existencial da sentença.⁸

7 Para os propósitos deste artigo, não discutiremos se o pronome ocupa a posição de sujeito ou se é um clítico; apenas o consideramos argumento externo do verbo.

8 Existencial no sentido de a cardinalidade do *se* ser delimitada por um universo contextual, ao contrário do que acontece com a leitura genérica.

E como explicar o emprego dos verbos na terceira pessoa do plural?

Seguimos as análises que consideram construções com *se* desse tipo como *ativas*. Os DPs que seguem os verbos de (i) e (ii) são os objetos diretos dos predicados (“encomendas”, “obras”), de modo que a interpretação que fazemos se alinha a Said Ali (1908). Porém, enquanto o filólogo assumia que o verbo deveria permanecer no singular porque o sujeito estava indeterminado pelo *se*, entendemos que a concordância verbal é, na verdade, realizada com o *tópico*, semanticamente de traço [+plural]⁹, coindexado aos sujeitos nulos (tal como proposto em (04)). Apontando um estabelecimento comercial, o “Deposito e Officina de Marmores” implica a presença de um *conjunto de indivíduos* (de número indeterminado) atuando no local, numa instância da metonímia “lugar – pessoas que se acham no lugar” (BECHARA, 2002, p. 398).

Nossa interpretação lembra, assim, as estruturas investigadas por Martins (2003, 2005, 2009), sobretudo no que concerne à ideia de que a concordância é desencadeada por um tópico (diferente do argumento interno movido), que remete a um universo referencial delimitado. A contribuição semântica do *se* é, portanto, a de *não especificar*, não singularizar quaisquer *pessoas*.

Na próxima publicidade, há apenas o sobrenome do empresário inscrito no nome do estabelecimento, “Photographia Sarracino”, que encabeça a página:

(06)

PHOTOGRAPHIA SARRACINO
Um dos mais bem montados
ateliers de S. Paulo, mantendo um corpo escolhido de reputados artistas.



Accepta qualquer classes de trabalhos a oleo, pastel, aquarella, crayon, etc. - Especialidade em ampliações.
O maximo capricho na execução de retratos e de grupos, ao ar livre.
ATTENDEM-SE A CHAMADOS DO INTERIOR

RUA 15 DE NOVEMBRO N. 50 S. PAULO

Photographia Sarracino

Um dos mais bem montados ateliers de S. Paulo, mantendo um corpo escolhido de reputados artistas.

Accepta qualquer classes de trabalhos a oleo, pastel, aquarella, crayon, etc. Especialidade em ampliações.

9 Na GT, esse seria um caso de *silepse de número*, quando o sujeito, sendo um *coletivo*, pode, pelo seu conteúdo semântico de pluralidade, levar o verbo ao plural (cf. BECHARA, 2002).

O maximo capricho na execução de retratos e de grupos, ao ar livre.

Attendem-se a chamados do interior.

Rua 15 de Novembro N. 50 – S. Paulo

[PHOTOGRAPHIA SARRACINO]_i

(i) *cv*_i Aceita qualquer classes de trabalhos a oleo, pastel, aquarella, crayon, etc.

(ii) *cv*_i Attendem-se a chamados do interior.

A referência para a categoria vazia de (i) é “Photographia Sarracino”. O anúncio informa que o ateliê aceita quaisquer tipos de trabalhos de pintura ou fotográficos; de fato, “quem” aceita tais serviços são os proprietários do atelier, embora estes não estejam explicitados no texto, mas inferíveis em “Sarracino”. Essas *pessoas* também estão a cargo da escolha de seus artistas, i.e., são os empregadores (cf. “corpo escolhido de reputados artistas”), sugerindo hierarquia. Não é à toa que a imagem contendo exemplos de obras realizadas por esses *indivíduos* “renomados” (porém não nomeados) ocupa enorme espaço na publicidade. Provavelmente, os variados trabalhos aceitos (a óleo, pastel, aquarela, crayon; retratos individuais e de grupos; fotografias em estúdio ou ao ar livre) eram repassados aos artistas, de acordo com a especialidade de cada um.

Já a sentença (ii) poderia ser um exemplo de hipercorreção por parte do redator ou tipógrafo, pois verbos transitivos indiretos ligados ao *se* não requerem concordância com o argumento interno. Todavia, podemos ampliar a interpretação além dos domínios da hipercorreção, levando em conta detalhes da diagramação.

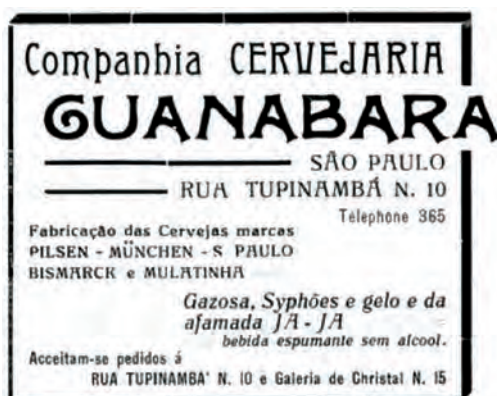
Se (ii) fosse “Attende a chamados do interior”, o verbo no singular (sem o *se*) teria propiciado a leitura *pessoal*, com referência de sujeito no DP “Photographia Sarracino” e condizente com (i); se, por outro lado, fosse “Attende-se a chamados do interior”, a concordância seria feita formalmente com o DP “Photografia Sarracino” e o *se* marcaria a indeterminação do agente. Porém, o que temos no texto é um verbo na terceira pessoa do plural acompanhado do *se*.

O exame holístico do anúncio revela que, em (ii), o verbo “atender” concorda em número com o *coletivo* dos empregados do local, os “reputados artistas” do ateliê. Recorrer ao *se* serve, pois, para não especificar quem executa a atividade de “atender a chamados do interior”, indicando simplesmente que existem *indivíduos* na casa realizando a ação.

Esse anúncio é a chave para identificarmos que a concordância também poderia se dar com o coletivo implícito no tópico e não com traços formais desse elemento. Foi somente por meio de um exame que contemplasse observar a *relação* das sentenças umas com as outras (nos níveis sintático, semântico e tipográfico) que pudemos perceber tal associação.

No anúncio a seguir, também ocorre concordância semântica entre o verbo e a ideia de *coletivo* presente no referente. Contudo, de forma distinta, não há menção à *pessoa* proprietária da empresa.

(07)



(A Vida Moderna, n. 218, 1914)

Companhia Cervejaria | Guanabara

São Paulo | Rua Tupinambá n. 10 | Telephone 365

Fabricação das Cervejas marcas | Pilsen – München – S. Paulo

Bismarck e Mulatinha

Gazosa, Syphões e gelo e da | afamada Ja-Ja | bebida espumante sem alcool.

Aceitam-se pedidos á | Rua Tupinambá n. 10 e Galeria de Christal n. 15

[Companhia Cervejaria Guanabara],

(i) *cv*, Aceitam-se pedidos á Rua Tupinambá n. 10 e Galeria de Christal n. 15

O tópico indica, além de uma fábrica de cerveja, uma *companhia*, e ambas as palavras têm sentido de pluralidade; dessa forma, justifica-se o emprego do verbo na terceira pessoa do plural. O *se* marca a agentividade humana e a indeterminação de quem realiza a ação. A menção à fabricação e à comercialização de diversas bebidas e o fato de a empresa anunciante ter dois endereços, sendo um em uma famosa galeria de lojas do centro de São Paulo (BARBUY, 2006), sugerem a presença de um número considerável de trabalhadores envolvidos no negócio.

Além de não ser citada a figura do proprietário, o nome do estabelecimento, “Companhia Cervejaria Guanabara”, é desvinculado de um sobrenome (diferentemente de “Photographia Sarracino”, por exemplo), dando mais carga de *impessoalidade* ao anúncio. Com efeito, muitos anúncios desse tipo aparecem no início do século XX e indicam uma tendência que vemos até hoje, i.e., nomes de lojas brasileiras desatados do de seus donos, e.g., *Casas Bahia, Pão de Açúcar, Pernambucanas* etc.

Até agora, estudamos publicidades que apresentaram o verbo no plural em aparente concordância com o argumento interno. A leitura holística, porém, fez entrever a existência de um referente (em posição de tópico) com o qual o verbo estabelece uma relação de concordância *semântica*, por meio de uma categoria nula na posição de sujeito. A seguir, veremos que essa relação também pode se estabelecer no nível *formal*.

O próximo anúncio traz duas ilustrações grandes: uma, na lateral esquerda, de um tipo de alicate; outra, ocupando pouco mais da metade do espaço, retrata um homem com expressão enfurecida, fitando um objeto no chão, provavelmente quebrado – ao que parece, este seria um par de óculos. Porém, o nome da casa comercial não informa o ramo de negócios

nela exercido, remetendo somente ao proprietário, “Casa A. Cahen”; para que esse dado se esclareça, é preciso ler o texto localizado abaixo do endereço:

(08)



(Revista Moderna, n. 3, 1905)

Casa A. Cahen

em frente á Loja da Flora | Rua S. Bento, 60 – S. Paulo | Caixa Postal 190

Officina para concertos de Oculos e Pince-nez

Colossal Sortimento de Oculos e Pince-nez, Navalhas | Canivetes, Thesouras e outras miudezas

Compra-se ou troca-se por outros artigos: | Dentes avulsos, Retalhos de platina e Dentaduras.

Aprompta-se com perfeição Receitas de Oculistas.

[Casa A. Cahen]_i

(i) cv_i Compra-se ou cv_i troca-se por outros artigos: Dentes avulsos, Retalhos de platina e Dentaduras.

(ii) cv_i Aprompta-se com perfeição Receitas de Oculistas.

Seguindo a interpretação que vimos fazendo, há conectividade discursiva entre o tópico e os sujeitos nulos das sentenças subsequentes. Mas como explicar o emprego dos verbos na terceira pessoa do singular?

Referindo-se aos estabelecimentos apenas como *locativos*, e não mais como coletividades de *indivíduos*, os itens não têm mais saliente o traço [+humano], agora restrito à semântica do *se*. Apesar de o nome de uma *pessoa* estar proeminente no anúncio, entendemos que haja a concordância dos verbos com o traço formal [-plural] do tópico, o SN “Casa A. Cahen”, cujo núcleo, o nome comum “Casa”, expressa um locativo. Abaixo dele, as informações relativas ao endereço (comunicando até um ponto de referência, i.e., situar-se “em frente á Loja da Flora”), realçadas em negrito, enfatizam a ideia de locativo e singularizam o estabelecimento em termos espaciais.

Retomando as ilustrações supracitadas, elas articulam um sentido global à publicidade e servem para destacar as especialidades da casa comercial, i.e., conserto, venda e feitura de óculos, e compra de dentes avulsos ou dentaduras (lendo-se o alicate desenhado como um instrumento para a extração de dentes).

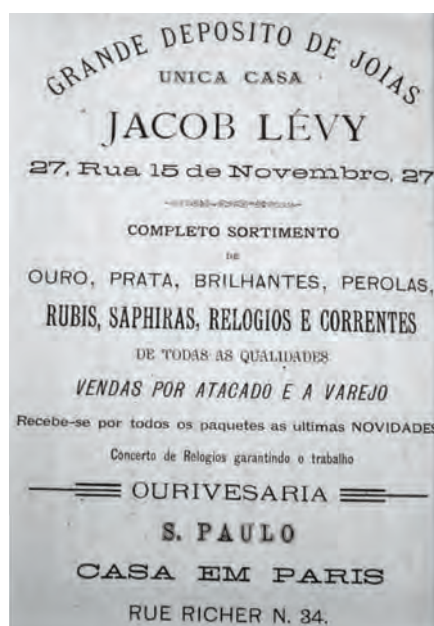
Mais uma vez, o *se* expressa o agente indeterminado e aponta a existência de *indivíduos* realizando a ação de atender pedidos do interior, de forma que ela não está mais ligada exclusivamente a uma *pessoa*, no caso, a “A. Cahen”.

Em ocorrências desse tipo, estabelece-se uma concordância formal, afastando a concordância semântica/ metonímica com os *indivíduos*-trabalhadores inferidos pelo tópico “casa”. Caminha-se, pois, para a *impessoalidade*, por conta da referência apenas ao locativo (de traço [-humano]). Assim como nos exemplos anteriores, a concordância prescrita pela GT, isto é, entre verbo e argumento interno plural (entendido como sujeito da passiva sintética), não foi realizada.

No anúncio abaixo, os nomes do estabelecimento e do seu proprietário apresentam saliência tipográfica, no topo da página. No centro do anúncio, a lista de produtos (joias) vendidos no local, por atacado e a varejo, chama a atenção do leitor. Somente na parte inferior do texto é mencionado o serviço de “ourivesaria”, com a palavra destacada por caixa alta e vinhetas laterais.

O anúncio termina mencionando o nome da cidade de “São Paulo”, onde a casa era edificada à “Rua 15 de Novembro, 27”, e a especificidade de ter “Casa em Paris”, enfatizada com a indicação do endereço “Rua Richer N. 34”:

(09)



(Almanach do Estado de S. Paulo para 1890)

Grande deposito de joias

Unica Casa

JACOB LÉVY

27, Rua 15 de Novembro, 27

Completo sortimento de ouro, prata, brilhantes, perolas, rubis, saphiras, relógios e correntes

De todas as qualidades

Vendas por atacado e a varejo

Recebe-se por todos os paquetes as ultimas novidades

Concerto de Relogios garantindo o trabalho

Ourivesaria

S. Paulo

Casa em Paris | Rue Richer n. 34.

[Grande Deposito de Joias]_i

(i) *cv*_i Recebe-se por todos os paquetes as ultimas novidades

Compreendemos que foi dada maior proeminência à *comercialização* do que à *produção* das joias porque, na São Paulo do início do século XX, esse ramo de negócio foi perdendo o caráter de *oficina*, isto é, de local de exercício da ourivesaria, para se firmar (apenas ou sobretudo) como ponto de revenda, como *casa comercial* especializada em joias (BARBUY, 2006). A sentença (i) acentua essa leitura, pois informa que o estabelecimento faz importação de mercadorias (“as últimas novidades”) da Europa – haja vista o fato de ele ter sucursal em Paris –, e essa característica lhes conferia ainda mais prestígio no mercado (DEAECTO, 2002).

O papel semântico de benefactivo, em “receber”, poderia estar relacionado ao *locativo* “Grande Deposito de Joias” (propriedade) ou à *pessoa* de “Jacob Levy” (proprietário); essa ambiguidade é causada pelo fato de o verbo estar na terceira pessoa do singular, concordando em número com ambos os referentes. Entretanto, a presença do *se* oblitera a vinculação com o nome do proprietário e aponta a indeterminação da entidade que se beneficia do evento; dessa forma, a concordância se dá entre o verbo e o tópico de valor locativo, ligado ao sujeito nulo.

É possível considerar que a construção com *se* demarca o limite entre o âmbito *pessoal* – ligado a “Jacob Lévy” e ao serviço artesanal da “ourivesaria”, que favoreceria o emprego de sujeito nulo sem o *se*, – e a esfera do *impessoal* – assinalada pela ênfase na casa comercial e pelo recebimento de artigos europeus prontos para a venda.

Logo, anúncios como (08) e (09) demonstram a impossibilidade de buscarmos referentes humanos para os sujeitos nulos, tanto *pessoas* quanto *indivíduos*.

Conclusão

Os anúncios analisados neste artigo revelam que a coexistência de *pessoalidade* e *impessoalidade*, característica estrutural do momento e da cidade de São Paulo, estava presente também nas esferas do comércio, da publicidade e, ainda, da língua.

Partindo de um anúncio sem construções com *se*, vimos que o nome realçado tipograficamente de um *grupo de pessoas* serviu de antecedente para os sujeitos nulos das sentenças, indicando agentes /sujeitos *determinados*. Por outro lado, a presença do *se* rompeu o elo referencial com nome de *pessoas* (empregadores) e propiciou que o tópico fosse o nome da casa comercial, havendo concordância semântica entre o verbo e esse SN, que remete a um *coletivo de indivíduos* (empregados), ou concordância formal, com o SN designando um *locativo*. O *se* denotou, portanto, a existência de agentes humanos *indeterminados* exercendo as ações veiculadas.

Nossos dados se aproximam, de certa forma, às estruturas investigadas por Martins (2003, 2005, 2009). Apesar de chegarmos a tais conclusões mediante um exame holístico dos

textos publicitários, enquanto a autora estuda dialetos do PE, e não adotarmos o conceito de “duplo-sujeitos”, apoiamos a ideia de que a concordância verbal, nas construções com *se ativas*, é desencadeada por um tópico que aponta para um universo referencial, sobre o qual atua o *se*.

Os resultados também mostraram que o argumento interno posposto tem função de objeto direto, tal como sugeria Said Ali (1908) em sua crítica à “falsa concordância”. Por sua vez, o escritor carioca João do Rio revela-nos a percepção do falante da época com relação à concordância com um elemento em posição de tópico:

[...] E outro [pintor de tabuleta], encarregado de fazer as letras de uma casa de móveis, já pintara vendem-se móveis quando o negociante veio a ele:

– Você está maluco ou a mangar comigo!

– Por quê?

– Que plural é esse? Vendem-se, vendem-se... Quem vende sou eu e sem sócios, ouviu? Corte o m, ande!

As letras custam dinheiro, custam aos pobres pintores... O rapaz ficou sem o m que fizera com tanta perícia. [...] (RIO, 2008, p. 101)¹⁰

Esse excerto evidencia que, no vernáculo, cabia a possibilidade de o verbo concordar com um item periférico – neste caso, referindo-se a um empresário único (“quem vende sou eu e sem sócios”), o negociante da casa de móveis. Guardadas as devidas diferenças, pois essa é uma tabuleta, i.e., um anúncio da rua, e nossos dados provieram de anúncios de revistas, a intuição *sincrônica* da personagem corrobora a interpretação que vimos fazendo.

Por fim, pensando no “Recebe(m)-se novidades” que intitula este artigo, cremos que a realização de um exame holístico e sócio-histórico dos anúncios e a atenção conferida às intuições de autores que viveram no período em questão apontam novos caminhos para a análise das tão debatidas construções com *se*.

REFERÊNCIAS

BARBUY, H. *A Cidade-exposição: Comércio e Cosmopolitismo em São Paulo, 1860-1914*. São Paulo: Edusp, 2006.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CAVALCANTE, S. R. *O uso de se com infinitivo na história do português*. 2006. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

_____. *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca dos séculos XIX e XX*. 1999. 115f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

¹⁰ Trecho da crônica “Tabuletas”, de *A alma encantadora das ruas*. Essa obra é uma reunião de textos publicados pelo autor na imprensa carioca entre 1904 e 1907.

COAN, G. I. Fala-se de indeterminação do sujeito nas *Grammaticas*?. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, VII, Curitiba, 2011. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2011a. p. 1631-1641.

_____. *Construções-se em anúncios publicitários de revistas paulistanas*. 2011b. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DaMATTA, R. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: _____. *Carnavais, Malandros e Heróis* – Para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 179-248.

DEAECTO, M. *Comércio e vida urbana na cidade de São Paulo (1889-1930)*. São Paulo: Senac, 2002.

DUARTE, M. E. L. Construções com *se* *apassivador* e *indeterminador* em anúncios do século XIX. In: ALKMIM, T. M. (Org.) *Para a História do Português Brasileiro: Novos estudos*. v. III. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 155-176.

DUARTE, M. E. L.; LOPES, C. R. S. Realizaram, realizou-se ou realizamos...? As formas de indeterminação do sujeito em cartas de jornais do século XIX. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D. (Orgs.). *Para a História do Português Brasileiro* – Notícias de *corpora* e outros estudos – Vol. IV. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002. p. 155-165.

FREHSE, F. *O tempo das ruas na São Paulo de fins do Império*. São Paulo: Edusp, 2005.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

MARTINS, A. L. *Revistas em Revista: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República* – São Paulo (1890-1922). São Paulo: Edusp; FAPESP, 2008.

MARTINS, A. M. Subject doubling in European Portuguese dialects: The role of impersonal *se*. In: ABOH, E. et al. (Ed.). *Romance Languages and Linguistic Theory 2007*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2009. p. 179-200.

_____. Passive and impersonal *se* in the history of Portuguese. In: PUSCH, C.; KABATEK, J.; RAIBLE, W. (Eds.). *Romance Corpus Linguistics II: Corpora and Diachronic Linguistics*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. p. 411-430.

_____. Construções com *se*: mudança e variação no Português Europeu. In: CASTRO I.; DUARTE I. (Eds.). *Razões e emoção: miscelânea de estudos para Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Colibri, 2003, p. 163-178.

MENESES, U. T. B. O fogão da *Société Anonyme du Gaz*: Sugestões para uma leitura histórica da imagem publicitária. *Projeto História*, São Paulo, n. 21, p. 105-119, 2000.

NARO, A. The Genesis of Reflexive Impersonal in Portuguese: A study in syntactic change as a surface phenomenon. *Language*, Washington, v. 52, n. 4, p. 779-811, 1976.

NUNES, J. *O famigerado se*: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador. 1990. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

RAMOS, R. *Do reclame à comunicação*: pequena história da propaganda no Brasil. 4. ed. São Paulo: Atual, 1987.

RAPOSO, E.; URIAGEREKA, J. Indefinite *se*. *Natural Language and Linguistic Theory*, Springer-Netherlands, v. 4, n. 14, p. 749-810, 1996.

RIO, J. do. Tabuletas. In: _____. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 97-102.

SAID ALI, M. O pronome “se”. In: _____. *Difficuldades da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro – São Paulo: Laemmert & C. Livreiros, 1908. p. 115-142.

VESTERGAARD, T.; SCHRØDER, K. *A Linguagem da Propaganda*. 4. ed. Tradução de João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Pretérito Perfeito do Indicativo nas *Cantigas de Santa Maria*

(*Past Tense Verbal Forms in the Cantigas de Santa Maria*)

Gisela Sequini Favaro¹

¹Departamento de Linguística – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

giselasfavar@gmail.com

Abstract: This paper aims at studying the structure of irregular verb forms in Archaic Portuguese (AP). The *corpus* consists of *Cantigas de Santa Maria* (CSM), which represent a more elaborate monument of literary importance and occupy a privileged place in the medieval Galician-Portuguese literature. From the mapping of all verb forms occurring in the corpus, it is possible to categorize the data into types, considering the presence of specific processes in the archaic period of the language.

Keywords: Historical Linguistics; archaic portuguese; irregular verbs.

Resumo: O objetivo deste trabalho é o estudo das formas verbais de padrão especial em Português Arcaico (PA). O *corpus* é constituído das *Cantigas de Santa Maria* (CSM), que representam o mais elaborado monumento da literatura e ocupam um lugar privilegiado na Literatura Galego-Portuguesa medieval. A partir do mapeamento de todas as formas verbais ocorrentes no *corpus*, é possível classificar os dados em tipos, considerando a presença de processos específicos, no período arcaico da língua.

Palavras-chave: Linguística histórica; português arcaico; verbos irregulares.

Introdução

Neste artigo faremos algumas considerações sobre as variações encontradas nos verbos de padrão especial mapeados nas *Cantigas de Santa Maria* (CSM), que não são específicas da morfologia verbal. Trataremos da variação na representação gráfica da vogal temática.

Optamos pela designação verbos de padrão especial por considerarmos mais condizente com os fatos do que a designação verbos irregulares (MATTOS E SILVA, 1989, p. 351). Segundo Mattos e Silva (1989, p. 351), os verbos de padrão especial, tradicionalmente chamados de irregulares, obedecem a determinadas regularidades que permitem classificá-los em subgrupos que trazem características mórficas semelhantes. Ainda para a autora, a especificidade desses verbos se insere basicamente na forma variável do lexema. Porém, vale lembrar que Mattos e Silva (1989) afirma que essa variação não apresenta a mesma natureza das que ocorrem com os verbos regulares, “que apresentam uma variação no lexema decorrente de regras fonológicas que não são típicas do verbo, mas gerais sempre que apareçam contextos fônicos que determinam essas variações” (MATTOS E SILVA, 1989, p. 344).

O objetivo deste artigo é mostrar os tipos de variações encontradas nos verbos de padrão especial no português arcaico (doravante PA), particularmente nas formas verbais mapeadas nas *Cantigas de Santa Maria* (CSM), na tentativa de mostrar que desde o PA as formas verbais irregulares do pretérito perfeito já apresentavam um estágio avançado em

sua evolução histórica, com características e fenômenos fonológicos que são semelhantes ao estágio atual da língua.

Corpus

O *corpus* de base para este estudo é constituído pelas *Cantigas de Santa Maria* (CSM). Foram elaboradas em galego-português e atribuídas a Dom Afonso X de Castela, o Sábio, com a colaboração de trovadores, músicos, desenhistas e miniaturistas que acolhia em sua corte.

A escolha das CSM como objeto de estudo dá-se devido à grande riqueza lexical que apresentam. De acordo com Parkinson (1998, p. 179), elas constituem um dos mais elaborados monumentos literário, musical e artístico da mais elevada importância. Mettmann (1986, p. 8) comprova a relevância desse *corpus* para o estudo do período medieval:

Por haberse logrado en ellas un perfecto equilibrio entre texto, melodias y pintura ocupan las Cantigas de Santa Maria un lugar privilegiado en la literatura medieval, y no cabe duda de que para su región 'autor', el "fazer sões" y el "pintar" no eran de menor importancia que el "contar", "trobar" y "rimar". Huelga subrayar el rango que en la historia de la espiritualidad les corresponde a las Cantigas como al monumento literario más destacado del culto mariano en la Península Ibérica, su interés para la historia de la métrica y, finalmente, su importancia como una de las fuentes más ricas del galaico-portugués antiguo.

Chamando atenção para o contexto em que essa antologia foi criada, Leão (2002, p. 1) nos mostra a riqueza dos trabalhos elaborados por Afonso X:

No mesmo scriptorium também se compilavam leis, ou se registravam em códigos várias normas consuetudinárias; escreviam-se tratados de várias ciências; registrava-se a história da Espanha, bem como uma história geral da humanidade; traduziam-se obras do hebraico, do árabe ou do grego por via do árabe; compunham-se obras sobre jogos e lazeres, como o xadrez e os dados; produziam-se poemas profanos e sacros, cujos textos eram copiados, musicados e miniaturados em belíssimos manuscritos.

Foi nesse espaço de efervescência cultural que nasceram as CSM, uma coleção de 420 cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria (das quais 356 são narrativas e relatam milagres marianos, e as demais, exceto a introdução e os prólogos, são de louvor ou se referem às festividades marianas), com notação musical (salvo o poema introdutório e algumas outras cantigas em que a notação musical não chegou a ser acrescentada, apesar de haver espaço previsto para essa finalidade). Parkinson (1998, p. 179) afirma que a intenção dessa coletânea sempre foi a de louvar a Virgem e aumentar a devoção a ela; por esse motivo, todas as cantigas são na verdade de louvor e exaltam a Mãe de Deus.

Segundo Filgueira Valverde (1985), as cantigas, assim como outras obras afonsinas, são escritas a partir de uma ideia de "exemplaridade". Esse fato não era uma mera inclinação pessoal, mas a direção dominante da época:

Así surge el "exemplum", con su carácter didáctico, de predicación, dando paso a un triple juego: teológico, moral e imaginativo. El orador expone su doctrina, saca la conclusión práctica e ilustra, con una narración o fábula, doctrina y conclusiones. Así, había entendido

el ejemplo la retórica clásica, en su utilidad para la comprensión, la persuasión y el recuerdo, apelando a la vez a la inteligencia, a la voluntad y a la memoria; así lo utilizo la cristiandad desde los Orígenes mismos de la predicación evangélica. (FILGUEIRA VALVERDE, 1985, p. 45)

Não sabemos ao certo quando foi escrita cada uma das 420 cantigas, mas as fases de sua elaboração distribuem-se ao longo de alguns anos. A situação das *CSM* no tempo tem como base as referências históricas que podem ser extraídas do próprio texto.

A biografia de Afonso X também é um fator crucial na datação dos poemas da coleção, sendo importante apontar os fatos mais relevantes de sua vida para poder supor aproximadamente a data de cada um dos manuscritos (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 62).

Afonso X era filho de Fernando III, rei de Leão e Castela, e de Beatriz de Suábia. Sua bisavó, Leonor, esposa de Afonso II, fundou o monastério de *las Huelgas* em Burgos. Sua bisavó, Berenguela, e os pais de Afonso X encontravam-se envolvidos em supostos milagres da Virgem Maria, que foram posteriormente, recontados por Afonso X nas *CSM*. A nova construção igreja de Santa Maria na cidade de Toledo foi iniciada por Fernando III por volta de 1225 e seu andamento acompanhou o crescimento de Afonso X (SNOW, 1987, p. 475).

Segundo Filgueira Valverde (1985, p.11), Afonso X nasceu em Toledo em 22 de novembro de 1221 e faleceu em Sevilha em 4 de abril de 1284. Tornou-se rei em 1252. Passou sua infância na Galiza e anos mais tarde casou-se com a princesa Violante ou Yolanda, filha de Jaime I de Aragão.

A sua corte foi o lugar de encontro de um grande número dos poetas galego-portugueses mais representativos e de muitos trovadores provençais, que encontraram em Afonso X não só o patrono como também o inteligente e interessado interlocutor (BERTOLUCCI PIZZORUSSO, 2002, p. 27).

Metodologia

A metodologia baseia-se no mapeamento das formas verbais do pretérito perfeito do modo indicativo nas *Cantigas de Santa Maria*. Contamos também com glossários, vocabulários, dicionários e especialmente o glossário de Mettmann (1972), como auxílio na categorização das formas verbais.

Abaixo, como ilustração, apresentamos alguns exemplos dos procedimentos de mapeamento dos dados coletados. As formas verbais coletadas estão realçadas em negrito:¹

¹ Aqui, apresentamos os versos de 9 a 33, de um total de 91 versos da cantiga 7, versos de 37 a 46, de um total de 77 versos da cantiga 1 e versos de 12 a 17, de um total de 186 versos da cantiga 5.

(1) Fragmento da cantiga de número sete (CSM 7).

[...]

Porende vos contarey
un miragre que **achei**
que por hũa badessa
fez a Madre do gran Rei,
ca, per com' eu apres' ei,
era-xe sua essa.

Mas o demo enartar
a **foi**, por que emprennnar
s' **ouve** dun de Bolonna,
ome que de recadar
avia e de guardar
seu feit' e sa besonna
Santa Maria amar...

As monjas, pois entender
foron esto e saber,
ouveron gran lediça;
ca, porque lles non sofrer
quería de mal fazer,
avian-lle mayça.

E **fórona** acusar
ao Bispo do logar,
e el ben de Colonna
chegou y; e pois chamar
a **fez**, **vêo** sen vagar,
leda e mui risonna.

Santa Maria amar...

[...]

(2) Fragmento da cantiga de número um (CSM 1).

[...]

E non ar quero obridar
com' angeos cantada
loor a Deus **foron** cantar
e “paz en terra dada”;
nen como a contrada
aos tres Reis en Ultramar
ouv' a strela mostrada,
por que sen demorada
vêeron sa offerta dar
estranna e preçada.

[...]

(3) Fragmento da cantiga de número um (CSM 5).

Esta dona, de que vos **disse** ja, **foi** dun Emperador
moller; mas pero del nome non sei, **foi** de Roma sennor
e, per quant' eu de seu feit' **aprendi**, **foi** de mui gran valor.
Mas a dona tant' era fremosa, que **foi** das belas flor
e servidor de Deus e de sa ley amator,
e **soube** Santa Maria mays d'al ben querer.

Depois de mapeadas as formas em todas as cantigas do *corpus*, de acordo com os procedimentos descritos acima, são montados quadros, nos quais as formas verbais encontradas são classificadas por conjugação e número-pessoa, e tabelas, dando conta de todas as ocorrências.

Análise dos dados

Foram coletadas 5092 formas verbais conjugadas no pretérito perfeito do modo indicativo. Observe a tabela com a quantificação dos dados e o gráfico com a distribuição de porcentagem relativa a cada conjugação:

Tabela 1: Quantificação das ocorrências do pretérito perfeito mapeadas no *corpus*.

Número/ Pessoa	1ª Conjugação	2ª Conjugação	3ª Conjugação
1 ^a ps	50	112	64
2 ^a ps	3	15	18
3 ^a ps	1.219	2.095	665
1 ^a pp	6	5	2
2 ^a pp	6	13	6
3 ^a pp	320	336	157
Total Conjugação	1.604	2.576	912
Total Geral	5.092		

Foram quantificados 2.478 verbos de padrão especial, sendo que os que mais apareceram foram os seguintes verbos: *ser*, *ir*, *fazer*, *dizer*, *ver*, *querer* e *vir*. Nesse artigo, como mencionamos no início desta exposição, trataremos da variação gráfica e da variação da representação da vogal temática (VT) mapeadas nos verbos de padrão especial.

Começamos pela variação gráfica. Nesse caso enquadra-se a variação da representação de segmentos ora nasalizados, ora não nasalizados, nos verbos *teer~têêr*, *viir~vĩr*, *poer~poêr*. As variantes sem marcas gráficas de nasalidade podem indicar uma pronúncia variável sem marcas de nasalidade ou pode ainda indicar um lapso na grafia dessa marca.

Sobre esse assunto Said Ali (1964 [1931], p. 109) afirma que no PB o verbo *vir* tem a forma *vim*, retendo a nasalização antiga, já que em português arcaico existiam formas como *vêeste*, *vêo*, *vêeron*. Levando em consideração a opinião do autor, podemos criar a hipótese de que se trata de uma variação da pronúncia até se estabelecer a forma atual no PB, que apresenta a nasalidade, e não apenas tratar essas formas como um lapso na ortografia.

De acordo com Mattos e Silva (1989, p. 391), outro tipo de variação é a que incide na representação da consoante que fecha o lexema dos tempos do perfeito dos verbos *dizer*

e *fazer*. Essa consoante ora ocorre representada pela sibilante anterior ora pela posterior (*diss~dix; fiz ~fig*). Segundo a autora “nesses casos a representação gráfica correspondente à realização não-palatalizada é mais comum” (MATTOS E SILVA, 1989, p. 391).

A respeito da variação na representação gráfica da VT, dividimos essa categoria em dois subitens para melhor compreensão dos dados. O primeiro diz respeito a uma variação *e~i* que ocorre em alguns verbos de padrão especial, quase todos com VT*e*. E o segundo tipo é a variação de algumas formas verbais que possuem a VT precedida de uma consoante que pode fechar a sílaba.

Variação entre *e~i* na representação da VT de alguns verbos de padrão especial.

Na primeira e na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo dos verbos *saber, trazer e aver*, a vogal final que correspondente à VT está ora representada por *e* ora por *i*:

As formas são as seguintes:

- (4) *soubE ~ soubI*
trouxE ~ trouxI
ouvE ~ ouvI

O verbo *poder* também apresenta essa variação na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo *pudI ~ pudE*. De acordo com Mattos e Silva (1989, p. 392), as formas que apresentam a grafia em *e* são recorrentes do que as que possuem a grafia *i*. Tal fato foi comprovado nas CSM também durante a coleta dos dados:

- (5) *soubE* : 1 ocorrência
trouxE: 1 ocorrência
ouvE: 181 ocorrências ~ *ouvI* : 1 ocorrência

Observando os exemplos podemos notar que as formas que apresentam a grafia *e* são mais recorrentes. Não foi mapeada nenhuma forma do verbo *poder* na primeira pessoa do singular.

Sobre esta neutralização das vogais átonas finais, Fontes (2010, p176) afirma que, no que diz respeito ao grafema <i>, este ocorre esporadicamente, nas CSM, sobretudo em algumas formas verbais (ex. *fezisti, ouvi*, etc.), sempre variando com o grafema <e> (ex. *feziste, ouve* etc.). Segundo a autora, pode-se dizer, portanto, que a vogal átona final anterior está representada, nas CSM, de uma maneira geral e quase invariável, pelo grafema <e>.

Ainda sobre essa alternância, Maia (1997 [1986], p. 375-376) declara que:

Em posição final, quer em final absoluto quer quando entravado por sibilante ou nasal, ocorre habitualmente, de modo relativamente estável, o grafema *e*. Contudo, nos textos estudados, registrei também formas em que, em vez do grafema *e*, surge o grafema *i*. [...] O uso do grafema *-i* em vez de *-e* reflete um fenômeno que já existiria na língua falada de então e que se manifesta ainda em vastas zonas dos atuais falares galego-portugueses: a realização de /e/ final como [i] ou como uma vogal de timbre intermédio entre *-e* e *-i*.

Fontes (2010, p.182) ainda declara que foram encontrados pouquíssimos casos de variação entre <e> e <i>, em posição átona final, nas CSM. Na grande maioria dos casos

identificados, a variação ocorre entre formas verbais, conforme mostram os exemplos a seguir:

(6) **ouve (CSM 1, 2, 4, 5, 7) / ouvi (CSM 25, 38)**

Outra razon quero contar
que ll' **ouve** pois contada
a Madalena: com' estar
vyu a pedr' entornada[...] (CSM 1, v. 43-46)

O crischão disse: “Fiel
bõo tenno que t' ey pagado:
a Virgen, madre do donzel
que no altar ch' **ouvi** mostrado,
que te far ben connocer
como foi, ca non mentira;
e tu non queras contender
com ela, que mal t' en verria.” (CSM 25, v. 140-147)

ouviste (CSM 241, 350, 420, 422) / ouvisti (CSM 40)

“Ai Virgen groriosa, | tu que un fill' **ouviste**
por salvaçon do mundo | e criast' e nodriste [...] (CSM 241, v. 64-65)

[...] esto foi por que **ouvisti**
gran sen e cordura
em creer quando oisti,
ssa mesageria. (CSM 40, v. 20-23)

dixe (CSM 55, 125, 144, 233, 238) / dixi (CSM 196)

Compretas e madodinnos | ben ant' a ssa majestade.
Mais o demo, que sse paga | pouco de virgãidade,
fez, como eu ja **dixe**, | que sse foi con un abade,
que a por amiga teve | un mui gran tenp' en Lisboa. (CSM 55, v. 15-18)

Mente. E porend' aqieste | que vos **dixi** da primeira,
sacerdote dos gentiis, | queria de gran maneira
compõer hũa omagen | d' ídolo, que de certa
coisa lle desse resposta | faland' e non fosse muda.
Senpre punnou muit' a Virgen | per u fosse connoçuda. (CSM 196, v. 22-26)

diste (CSM 105) / disti (CSM 40)

E pois acordou, muito braadava
dizendo: “ Porqué me fust' enganar,
Santa Maria, pois en ti fiava?
ca en lugar de me dereito dar,
diste-me fogo que tan mal queimava. (CSM 105, v. 91-95)

Salve-te Deus, ca nos **disti**
en nossa figura
o seu fillo que **trouxiste**,
de gran fremosfera,[...] (CSM 40, v. 25- 28)

feziste (CSM 6, 14, 32, 75, 84) / fezisti (CSM 40)

E pois que entrou, viu outros | maiores que os de fora,
muit' espantosos e feos, | e negros mui más ca mora,
dizendo: “Sal acá, alma, | ca já tenpo é e ora
que polo mal que **feziste** | sejas senpr' atormentada.” (CSM 75, v. 153-156)

Salve-te, que enchoisti
Deus gran sen mesura
en ti, e dele **fezisti**
om' e creatura; (CSM 40, v. 16-19)

A respeito da variação *-iste* e *-isti*, Fontes (2010, p. 181) faz uma análise da CSM 40:

(7) *Deus te salve, groriosa*
Rea Maria,
Lume dos Santos fremosfera
e dos Ceos Via.

Salve-te, que **concebiste**
mui contra natura,
e pois teu padre **pariste**
e ficaste pura
Virgen, e poren **sobiste**
sobela altura
dos ceos, porque **quesiste**
o que el queria.
Deus te salve groriosa...

Salve-te, que **enchoisti**
Deus gran sen mesura
en ti, e dele **fezisti**
om' e creatura;
esto foi porque **ouvisti**
gran sen e cordura
en creer quando **oisti**,
ssa mesageria.
Deus te salve, groriosa...

Salve-te Deus, ca nos **disti**
en nossa figura
o seu Fillo que **trouxisti**,
de gran fremosfera,
e con el nos **remisti**

da mui gran locura
que fez Eva, e **vencisti**
o que nos vencia.
Deus te salve, groriosa...

Salve-te Deus, ca **tollisti**
de nos gran tristura
u por teu Fillo **frangisti**
a carcer escura
u yamos, e **metisti**
nos en gran folgura;
con quanto ben nos **visti**,
queno contaria?
Deus te salve, groriosa.

Ao observar os dados, a autora diz que

[...] essas duas terminações representam um mesmo som, um som bastante próximo (com diferença nada ou muito pouco perceptível), uma vez que, conforme se pode observar, as mesmas rimas são repetidas em todas as estrofes: *-iste, -ura, -iste, -ura, iste, -ura, -iste, -ia, -osa, -ia, -osa e -ia*. Pode-se dizer, pois, que esse fato constitui um argumento a favor de se considerar que, no PA, não havia oposição fonológica entre /e/ e /i/, em posição átona final. (FONTES, 2010, p. 181)

Fontes (2010, p. 182) conclui que, a partir do dados apresentados, pode-se dizer que, no PA, não havia, de fato, distinção fonológica entre as vogais /e/ e /i/, em posição átona final. Os casos de variação entre os grafemas <e> e <i>, nos exemplos acima indicados, apontam no máximo para possíveis variações fonéticas na realização do mesmo fonema, no PA. Passemos agora para o segundo subitem.

Variação de algumas formas verbais que possuem a VT precedida de uma consoante que pode fechar a sílaba.

- a) Ocorre variação na representação das formas verbais em que a VT está precedida por uma consoante que pode fechar a sílaba. Fazem parte dessa categoria os verbos *querer, poer* e *fazer*.

As formas são:

- (8) fez ~ fezE
fiz ~ fizI
pos ~ posE
quis ~ quisE

De acordo com Mattos e Silva (1989, p. 392), as formas com apócope de VT são mais frequentes. Ainda segundo a autora, verbos de estrutura semelhante como *jazer* e *dizer* só apresentam formas com a VT igual a zero.

Mattos e Silva (1989, p. 392) afirma que do contexto em que essas formas ocorrem se depreende que sempre é escolhida a forma com VT quando a ela seguem os pronomes

o, os, a, as. Nesse contexto nunca ocorre forma apocopada. Nas CSM encontramos alguns exemplos que comprovam a afirmação da autora:

- (9) ESTA É DE COMO SANTA MARIA TOLLEU A ALMA DO MONGE
QUE SS' AFFOGARA NO RIO AO DEMO, E FEZE-O RESSOCITAR. (CSM 11, v. 1-2)
- (10) A madre con gran pesar
e con mui gran quebranto
começou log' a chorar
por seu fill' e fez chanto;
e pois **feze-o** chamar
e disse-ll' em ton tanto [...]. (CSM 115, v. 130-135)

Observe que, nos dois exemplos, as formas verbais são acompanhadas de pronomes átonos. Não foram encontradas as formas *fizi* e *puse* durante a coleta dos dados. A forma *quiso* não apresentou nenhuma ocorrência com o pronome posposto.

- b) A VT em sílaba acentuada está representada por *e* ou por *i* na segunda pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo em alguns verbos de padrão especial.

As formas são as seguintes:

- (11) *dessEsti* ~ *desIsti*
fezEsti ~ *fezIsti*
quisEsti ~ *quisIsti* ~ *quesIsti*

Nas CSM foram encontradas as seguintes formas para o verbo *fazer*:

- (12) *fezIsti*: 1 ocorrência (cf. CSM 40.18)
fezEste: 1 ocorrência (cf. CSM 21.41)
fezIste: 6 ocorrências (cf. CSM 15.62,32.39,75.156,84.63,132.114 e 165.50)

Não foram mapeadas formas dos verbos *querer* e *dizer* na segunda pessoa do singular. Note que a forma que é mais recorrente do verbo *fazer* é a que está grafada com /i/. Vale ressaltar que nos verbos de padrão regular o sufixo MNP (modo-número-pessoa) é sempre grafado por /i/. Já no caso dos verbos de padrão especial ocorrem alguns verbos que não apresentam a variação entre /e/ e /i/. São eles: *saber*, *haver* e *trouver* (*trouzer*). Esses verbos só aparecem na segunda pessoa do singular na seguinte forma: *ouvEsti*, *soubEsti* e *trouvEsti*. Nas CSM não foram mapeadas nenhuma dessas formas.

- c) Variação de lexemas decorrentes de étimos distintos.

De acordo com Mattos e Silva (1989, p.395), o verbo *trager* apresenta nos tempos do perfeito os lexemas variantes TROUV- e TROUX-. No *corpus* de Mattos e Silva (1989, p. 395) a forma TROV- é a mais recorrente. Já nas CSM o ocorreu foi o inverso. A forma mais mapeada foi TROUX-. Mattos e Silva (1989, p. 395) ainda afirma que no português arcaico para o verbo *trager* havia também o lexema TROUG-, que não fora documentando em seu *corpus* e nem nas CSM.

Além do verbo *trager*, os verbos *jazer* e *prazer* também possuíam lexemas variáveis para os tempos do perfeito. São eles: JOUV-~JOUG- e PROV-~PROUG. Nas CSM os lexemas mais recorrentes são JOUV- e PROUG-.

A respeito dessa alternância de lexemas, Mattos e Silva (1989, p. 395) diz que “essa variação poderia indicar que houvesse para esses verbos em disponibilidade no latim hispânico três bases lexemáticas do tipo: *-ouu, -*auc- e *-aux, que resultaram nos lexemas portugueses”. Por sua vez, Williams (1961 [1938], §188.5) propõe que os étimos JOUV- e PROUG- provêm da forma clássica latina *jacui* e *placui* e considera analógica com *houve* do verbo *haver* as formas *jouve* e *trouve*.

Já para o verbo *trager*, Williams (1961 [1938], § 167.3 e § 200.60) propõe dois étimos distintos: **tracui* e **traxui*, que no português arcaico correspondem a *trougue* e *trouxe*. Piel (1989 apud Mattos e Silva (1989, p. 396) afirma que além das variantes apontadas há outra de base *treix-* para as formas do perfeito do verbo *trager* (*trazer*).

Mattos e Silva (1989) e Câmara Jr (1976 [1970]) afirmam que, de todos os verbos de padrão especial, o que mais apresenta complexidade mórfica é o verbo *seer*. De acordo com Mattos e Silva (1989, p.396), esse fato decorre de as formas desse verbo provirem da fusão de dois verbos distintos: *esse* (=ser) e *sedere* (=sentar) (cf. NUNES 1960; WILLIAMS, 1961[1938]; e CÂMARA JR, 1975).

Os lexemas dos tempos do perfeito - FU- ~ FO - provêm do verbo *esse*. Os demais tempos do não-perfeito possuem como lexema as seguintes formas: SO-, SON-, E-, ER-. Já os lexemas originados de *sedere* são SE-, SEJ- e SI, para os outros tempos do não perfeito que não possuem lexema provindo do verbo *esse*.

Vale ressaltar que as formas do pretérito perfeito do verbo *ir* também provêm da mesma FU~FO originários do verbo *esse*. Já as formas dos tempos do não-perfeito possuem os lexema I- e VA-, que por sua vez provêm dos verbos latinos *ire* e *vadere* (cf. WILLIAMS, 1961 [1938], § 187).

Conclusão

Através da análise dos dados concluímos que, desde o PA, as formas verbais irregulares do pretérito perfeito já apresentavam um estágio avançado na evolução histórica do português, com características e fenômenos fonológicos que são semelhantes ao estágio atual da língua, decorrentes de mudanças fonéticas e analógicas que se instalaram nas línguas românicas em período pré-literário.

A relevância deste estudo reside, principalmente, na descrição das formas verbais de padrão especial no que se refere à constituição verbal do pretérito perfeito do modo indicativo na época medieval. Além disso, estudando a formação dos processos verbais da língua portuguesa e comparando-os com os do português arcaico e do português atual, podemos contribuir para a observação de mudanças linguísticas que ocorreram nestes dois períodos e para a datação mais precisa dessas alterações.

REFERÊNCIAS

- BERTOLUCCI PIZZORUSSO, V. Afonso X. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. (Orgs.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2002. p. 142-146.
- CAMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975. [1. ed.: 1970]
- FILGUEIRA VALVERDE, J. Introducción. In: ALFONSO X EL SABIO. *Cantigas de Santa María*: Códice Rico de El Escorial. Madrid: Castalia, 1985. p. XI-LXIII.
- FONTES, J.S. *O sistema vocálico do português arcaico visto a partir das Cantigas de Santa Maria*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - FCL-UNESP, Araraquara.
- LEÃO, Â. V. Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X. *Ensaios – Associação Internacional de Lusitanistas (AIL)*, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/fale/pos/ail/leao01.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2005.
- MAIA, C. *História do Galego-Português*. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta de Investigação Científica e Tecnológica, 1997. [Reimpressão da edição do INIC, 1986.].
- MASSINI-CAGLIARI, G. *A música da fala dos trovadores*. Estudos de Prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas. 2005. Tese (Livre Docência Linguística e Língua Portuguesa?) – FCL-UNESP, Araraquara.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas Trecentistas*: elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.
- METTMANN, W. Introducción. In: ALFONSO X, EL SABIO. *Cantigas de Santa María* (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986. p 7- 42.
- NUNES, J J. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa- Fonética e Morfologia*. Lisboa: Livraria Clássica, 1960. 1. ed. 1919.
- PARKINSON, S. As Cantigas de Santa Maria: estado das questões textuais. *Anuario de estudios literarios galegos*, Vigo, p. 179-205, 1998.
- PIEL, Joseph-Maria. *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: Estudos Gerais - Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.
- SAID ALI, M. *Gramática Secundária e Gramática histórica da Língua Portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1964. [1. ed.: 1931]

SNOW, J.T. Current Satatus of Cantigas Studies. In: KATZ, I.J.; KELLER, J.E. (Eds.). *Studies on the Cantigas de Santa Maria: Art, Music an Poetry*. Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies, Ltd., 1987. p. 475-486.

WILLIAMS, Edwin B. *Do Latim ao Português*. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961. [1. ed.: 1938]

Tradição discursiva e mudança linguística: uma abordagem da gramaticalização

(Discursive tradition and linguistic change: an approach of the grammaticalization)

Lúcia Regiane Lopes-Damasio¹

¹Instituto de Linguagens – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

luciaregiane@bol.com.br

Abstract: This paper is focused on the item *assim* in correlation to its topic function in Tradições Discursivas (Discursive Traditions) which were investigated from the eighteenth to the twenty-first centuries. In this study, qualitative and quantitative analyses are done. The results point out to a close relation between the investigated traditions and the changes that have occurred concerning the item mentioned above, from a historical conception of non-linear diachrony.

Keywords: Discursive Tradition; diachrony; grammaticalization.

Resumo: Este artigo focaliza, numa análise de natureza qualitativa e quantitativa, o item *assim* em correlação ao seu funcionamento tópico em Tradições Discursivas investigadas nos séculos XVIII a XXI. Os resultados apontam para uma estreita relação entre as tradições investigadas e o caminho de mudança percorrido pelo item, a partir de uma concepção histórica de diacronia não linear.

Palavras-chave: Tradição Discursiva; diacronia; gramaticalização.

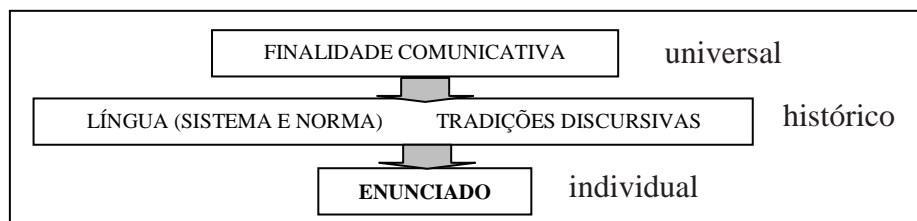
Introdução: do objetivo às bases teóricas

Este trabalho,¹ inserido no Projeto para a História do Português Paulista (também conhecido como Projeto Caipira ou Caipirão), tem como objeto de estudo o item *assim*, em contextos em que, sozinho ou na constituição de locuções, desempenha função de juntor, conforme os Padrões: (A) – P *assim* Q (conclusivo); (B) – P *assim como* Q (comparativo, aditivo e conformativo); (C) – *Assim que* Q, P (temporal); e (D) – P, *mesmo assim* Q (contrastivo).

Neste artigo, analiso o funcionamento do Padrão (A), enfocando seu desenvolvimento via processo de gramaticalização (GR), em diferentes Tradições Discursivas (TDs) no recorte temporal compreendido entre os séculos XVIII e XXI.

O conceito de TD é definido a partir da reduplicação do nível histórico de Coseriu (1979), cf. a adaptação do esquema 1:

Esquema 1: “Tradições discursivas” (adaptado de KABATEK, 2005, p. 155)



¹ É resultado de tese de doutorado defendida em maio de 2011, na UNESP-IBILCE (Fapesp/Proc. 07/07955-5).

Esse tipo de tradição textual é definido, segundo Kabatek (2005, p. 159), como:

[...] la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquiere valor de signo propio (por lo tanto es significable). Se puede formar en relación con cualquier finalidad de expresión o con cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición [...].

Por sua vez, a GR é entendida a partir da concepção de Traugott (1982, 2003), Traugott e König (1991), entre outros, priorizando a análise dos aspectos semânticos e pragmáticos envolvidos no processo, definido como a pragmatização gradual do significado, que envolve estratégias de caráter inferencial e metafórico.

A GR pode ser concebida como *modelo conceitual* e/ou como *processo*. Enquanto *modelo conceitual* é definida como a parte do estudo linguístico que focaliza a emergência de formas/construções gramaticais, como são usadas e como formam a língua. Relaciona-se com a questão de discretude entre os limites categoriais e com a interdependência entre estrutura e uso, entre o fixado e o menos fixado na língua (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p. 1) e, segundo Heine (2003, p. 578), admite que a motivação principal para tal processo é o sucesso da comunicação. Para isso, uma estratégia sobressalente é o uso de formas linguísticas associadas a significados concretos, facilmente acessíveis e/ou delineáveis, para expressar conteúdos menos concretos, menos facilmente acessíveis e/ou delineáveis. Assim, expressões lexicais ou menos gramaticais são pressionadas a servir a funções mais gramaticalizadas.

GR é também um *processo* por meio do qual expressões de significados concretos são usadas para codificar significados gramaticais, de forma unidirecional em essência. Contextos específicos são requeridos no processo de GR, por isso, a GR, como *teoria*, está também interessada no ambiente pragmático e morfossintático em que a GR, como *processo*, ocorre.

Enquanto *processo*, pode ser considerada a partir de uma perspectiva *diacrônica*, que focaliza relações entre fonte, percurso e meta; *sincrônica*, que focaliza a fluidez dos padrões linguísticos, a partir de um enfoque pragmático-discursivo e sintático; ou *pancrônica*, caracterizada pela interdependência entre *sincronia* e *diacronia*, em que subjaz o “método de reconstrução interna” (TRAUGOTT, 1982): sincronicamente, sentidos adjacentes são também diacronicamente adjacentes, de tal forma que sentidos que são fonte de polissemia/ambiguidade na perspectiva sincrônica serão fonte de derivação na diacrônica.

A hipótese que dirige este trabalho baseia-se na aceitação de que a adoção de novas TDs tem servido, na história da língua, como motor para inovações e mudanças, via GR, o que leva ao pressuposto de que, a cada nova tradição, se dá uma busca de meios linguísticos apropriados, podendo levar tanto à conservação do que já existe no sistema, como à criação de algo novo.

Considerando, portanto, as características internas e externas de cada TD como determinantes para o processo de inovação linguística, hipotetizo uma relação entre TD e o caminho de mudança do item *assim*, de modo a apontar para especificidades desse processo de mudança no que tange à implementação de seus mecanismos fundamentais.

Nessa direção, o estudo da língua deixa de ser de um século a outro e passa a comparar resultados analíticos de textos diferentes, segundo uma concepção de diacronia *não ideal* que acarreta um novo ângulo de focalização do processo de GR, tornando necessária uma

análise em correlação a cada TD a fim de determinar o funcionamento do item, de modo a refletir suas transformações nas TDs focalizadas. Não atentar para essas especificidades acarreta a homogeneização do material de análise e, em consequência, resultados inconsistentes.

Material de análise: um recorte teórico-metodológico

O *corpus* organiza-se segundo: (i) as TDs investigadas; (ii) a delimitação geográfica (Estado de São Paulo); e, (iii) a delimitação temporal (séculos XVIII a XXI). Foram analisadas amostras compostas por 274 textos referentes a cada TD dos *corpora*:

(A) diacrônicos, representativos das TDs *carta* e *editorial*. O *corpus* da TD *carta* divide-se em: (i) *Administração Privada*: cartas de aldeamento de índios (séculos XVIII e XIX); (ii) *Documentos Pessoais*: cartas de pessoas relacionadas com: (a) José Bonifácio (primeira metade do século XIX); (b) Washington Luiz (fins do século XIX); (c) Prof. Fidelino de Figueiredo (fins do século XIX e século XX); e (iii) *Cartas de leitores e redatores de jornais* (séculos XIX e XX). O *corpus* da TD *editorial* compõe-se por textos do jornal *O Estado de S. Paulo* desde a sua fundação até 1964; e

(B) sincrônicos, compostos por: (i) TDs que constituem o Banco de Dados IBORUNA (amostras de fala do Noroeste Paulista), a saber: TDs narrativa de experiência, narrativa recontada, optativa, injuntiva e descritiva;² e (ii) TD *e-mail*.³

A escolha dessas TDs foi motivada por uma possível relação entre: (i) carta > editorial, de um lado; e (ii) carta > *e-mail*, de outro. A relação em (i) justifica-se a partir de características comuns entre as *cartas em mídia*, escritas por redatores de jornais, e os editoriais, encontrados no jornal paulista em destaque, em alguns casos também assinados por redatores. A relação em (ii), defendida em uma série de estudos (MARCUSCHI, 2008; entre outros), pauta-se no entendimento do meio tecnológico, subjacente à contextualização do *e-mail*, como condição de produção específica desse texto. Assim, com a mudança representada nesse meio, toma lugar uma nova tradição textual, ainda que seus laços com outras tradições sejam claros. Tal relação é relevante porque este estudo toma o conceito de TD (cf. KABATEK, 2008, 2005 etc.) não só como ferramenta metodológica para a constituição dos *corpora* de pesquisa, mas como critério teórico de relevância no processo de GR.

Nas seções seguintes, apresento as análises qualitativa e quantitativa do Padrão (A) de *assim*, nas TDs focalizadas, mediante exposição de seus usos prototípicos e não-prototípicos.

2 O conceito de TD abrange as funções comunicativas, cognitivas e institucionais, bem como as peculiaridades linguístico-estruturais. Considera a formação de uma TD a partir da combinação desses aspectos. Assim, a TD diferencia-se do gênero textual, mas pode incluí-lo, bem como os tipos textuais. Portanto, considero que, da mesma forma que *cartas* e *editoriais* constituem TDs, podendo englobar outras TDs, a partir da composicionalidade da tradição que representam, os diferentes tipos textuais também constituem TDs.

3 A relação entre fala/oralidade e escrita/literalidade assumida aqui se aproxima da posição assumida por Corrêa (1997), com o qual assumo não a compartimentação de gêneros em um contínuo, mas um *modo heterogêneo de constituição da escrita*, fundamentado na depreensão de TDs escritas transpassadas por traços de oralidade, e vice-versa.

Para uma análise qualitativa do PADRÃO (A) – P *assim* Q

Nas ocorrências prototípicas do Padrão, com comportamento próximo ao das conjunções de coordenação, *assim* localiza-se em início de Q, sendo Q o segundo membro coordenado, realizando um movimento retro-propulsor: resgata o conteúdo de P e aponta para a conclusão, em Q, da qual se torna parte integrante, cf. ocorrência (1), extraída da TD carta:

- (1) Como breve- | mente entrarei na oral que me falta, vim | antes para ver se | havia alguma diferença | e estar prevenido para o que desse e viesse, | sendo porem os exames de agora a| mesma cou- | sa que as do fim do anno, deixei-me estar porque | já estou amollado de tanto ler a mesma| cousa - | **Assim** ves que mais ou menos sou conhecedor | de toda a matéria [CPXIX-13/21]

Na acepção conclusiva estabelecida por *assim* está implícita uma relação de causa/consequência entre os segmentos textuais articulados. A relação causal diz respeito a essa conexão, entre dois eventos e pode se dar entre: (i) *predicações* (estados de coisas), indicando “causa real/eficiente/efetiva”, estando implicada uma subsequência temporal do **feito/consequência** em relação à **causa**; ou (ii) *proposições* (fatos possíveis), indicando

relações marcadas por conhecimento/ julgamento/crença do falante, que passam por sua avaliação (NEVES, 2000, p. 804-805). Quando *assim* relaciona-se a uma conexão de causa-consequência como (i), opera no *domínio do conteúdo*, apresentando a junção numa relação entre situações previstas no mundo sócio-físico (cf. (2)); quando, ao invés, relaciona-se a uma conexão como em (ii), estará no *domínio epistêmico* (SWEETSER, 1990) (cf. (3)):

- (2) Durante o mês de janeiro, fiz algumas revisões para o C. e não tenho idéia de quanto cobrar por folha, pois sempre que faço são trabalhos inteiros. **Assim**, gostaria de saber se vc sabe mais ou menos quanto que se cobra por folha. || Obrigada, || Abraços || G [EMAILXXI-6/30G]
- (3) A disciplina do partido republicano pau- | lista foi sempre tão forte e admiravel que | nem uma pretensão aos cargos publicos | se levantava contra as indicações dos que | tinham mandato e competencia para a | escolha dos correligionarios que deviam | ser candidatos. || **Assim** a vitória era certa em toda a | linha quando se travava o combate. [OESPXIX-1890/149]

Nessas ocorrências, *assim* pode ser substituído por *portanto*, *por isso*, *de modo que*, dado que a situação descrita em Q deve ser interpretada como consequência do escrito/dito em P. Em (2), *assim* opera no domínio referencial, relacionando situações que ocorrem no mundo socio-físico, em que há uma relação temporal icônica pressuposta.⁴ Em (3), no domínio epistêmico, há um jogo de premissas que leva à dedução da conclusão/consequência explicitada por *assim*: com base na [premissa 1] de que o partido republicano paulista foi sempre forte e admirável, conclui-se que a vitória era certa. Além da [premissa 1] expressa, infere-se a [premissa 2]: quando/se o partido é forte, logo tem condições para alcançar a vitória. A relação entre as premissas, explícita e implícita, como argumentos que favorecem a conclusão, aponta para a abstratização da relação causa-consequência.

Passo, agora, a apontamentos referentes aos contextos de não-prototipicidade relativos a esse uso. A primeira situação de ambiguidade observa-se entre esse Padrão (A) e o Padrão (2) – Adjunto a SV, exemplificado na sequência (para uma análise completa dos Padrões de *assim*, ver LOPES-DAMASIO, 2011):

4 Nos dados da TD *e-mail*, todas as ocorrências prototípicas de *assim* nesse Padrão encontram-se nesse domínio. Nos das TDs do IBORUNA, especificamente, as TDs narrativas de experiência, narrativa recontada e optativa, todas as ocorrências, incluindo as não prototípicas, encontram-se nesse domínio.

- (4) Dou parte a *Vossaexcelencia* [en] Como aqui me – | vejo joam Lenta apresentar os despa – | xos que *Vossaexcelencia* foi Servido mandarlhe | aoque não ponho duvida pois *Vossaexcelencia* **aSim** | oordena entregue aRapariga [AIXVIII-09/47]

Em (4), *assim* é um constituinte facultativo – adjunto a SV –, substituível por outros sintagmas adverbiais/preposicionais de valor modal. A ambiguidade existe porque as propriedades sintático-semânticas de *assim* juntor conclusivo ao mesmo tempo contrastam e mesclam-se com as de *assim* Adjunto a SV. Este pode ocorrer no escopo da focalização a partir da negação frásica, o que não é possível com aquele. Além disso, enquanto juntor, *assim* não inicia um discurso, uma vez que articula dois enunciados. Apesar dessas distinções, existe uma similaridade entre os dois usos: ambos ocorrem pós or. reduzidas de GER. No caso do Adjunto a SV, a estrutura [or reduzida de GER]+[*assim*]+[SN] (cf. (5)) mostra-se recorrente:

- (5) Não finalizaremos estas linhas sem agra- | descer cordialmente a cortezia e delicadeza | com que descuti o contemporaneo, mantendo | **assim** os debates da imprensa na altura da | dignidade e do cavalheirismo. [APSPXIX-1875/004]

Na TD editorial, merece destaque uma estrutura também recorrente que se encontra gramaticalmente próxima ao Adjunto a SV, mas relacionada à coordenação:

- (6) Conservadores e liberaes organizaram as | suas chapas que foram entregues á publi- | cidade.|| Para deputados os liberaes appresentam | lista completa, nove candidatos, mostrando | **assim** que julgam-se fortes e contam ganhar | [...] [APSPXIX-1878/049]

Em (6), o complemento da or. reduzida de GER é sinalizado por *assim*. Trata-se de um complemento oracional e, portanto, de estágio posterior àquele do uso de Adjunto a SV, em que o item sinaliza um SN, cf. a notação [or. reduzida de GER + *assim* + [or compl.]], mas, ainda, de estágio anterior à or. adverbial reduzida, *sendo assim*, que articula orações ou segmentos tópicos (STs), de acordo com a notação [or reduzida de GER+*assim*]+[or], cf. (7):

- (7) *O numero de portuguezes residentes nesta cidade é | pouco avultado, e são pela maior parte homens que | aqui estão presos pelos seus estabelecimentos commer- | ciales e pelos encargos de familia. || E se facto ha de ser origem das causas que deverão | presidir á irrealização da idéa da formação de um cor- | po de patricios nossos. Sendo assim, apresentamos um meio pelo qual todos nós podemos concorrer, se- | gundo as circunstancias pessoaes e recursos pecunia- | rios de cada um, para a demonstração de nossos senti- | mentos em prol do Brazil. ||[LRXIX-477/97]*

Nessa ocorrência, P corresponde a um ST e Q a uma Or. Lehmann (1988, p. 210-211) considera a construção equivalente a *assim sendo*, no inglês, como *connective phrase*, correspondente a uma oração adverbial reduzida. É curioso, conforme o autor, que se utilize uma oração subordinada para conectar, paratática e explicitamente, duas orações, cf. (7) e usos dessa natureza em sincronia atual. Se se entender que *sendo assim* integraria um tipo de oração gerundiva mais próxima da coordenação do que da subordinação, tal como a proposta de Demonte e Bosque (1999), essa relação de desenvolvimento torna-se ainda mais coerente. Portanto, admito, aqui, que a reduzida *sendo assim* corresponde a uma etapa avançada do processo de GR que leva aos usos juntivo-conclusivos de *assim*, uma vez que, nesse contexto, pode-se pressupor uma derivação do uso juntivo a partir desse tipo de oração reduzida, via elipse da forma verbal. Em relação a essa constatação são importantes

duas observações: (i) nas ocorrências das TDs do IBORUNA, nesse contexto, a semântica conclusiva não é confirmada, em prol de uma aceção atenuativa, analisada cf. (8) abaixo; e (ii) a realização prosódica do contexto observado nesse tipo de dado não é a mesma da possível realização depreendida a partir da leitura desses contextos extraídos das TDs carta e editorial, correlacionando a distinção prosódica e discursivo-funcional:

- (8) ajudá(r) pra que ela num s/ num... caia no mundo do cri::me num... num se envolva com drogas num... num vira um marginal... num/ num se transforme um... monstruosidade igual... aconteceu de... nossa um fato assim que... ((barulho))... hoje... parando **assim** eu lembro... das imagens do avião batendo... [AC-051/RO139]

Por outro lado, o contexto do Padrão (2), [or + assim + [or compl]], em que, embora não relacionado ao verbo no GER, o item permanece relacionado à inserção de or compl., apresenta indícios da leitura conclusiva, admitindo paráfrase por *portanto*, cf. (9):

- (9) eu gosto eu realmente trabalho na igreja gosto de trabalhá(r) na igreja... é::... às vezes não é nem... pelo fato...ham::assim RELigioso...eu vejo **assim** (*portanto*) que a::...a influência... dos ensinamentos... religiosos... são decisivo... na vida de quem se/... quem qué(r) ser feliz...[AC-114/RO820]

Também a co-ocorrência de *assim* com a conjunção *e*, em que *e* + *assim* permitem paráfrase por *portanto*, é recorrente nos dados (com exceção dos extraídos da TD *e-mail*):⁵

- (10) [...] e como estas Senhoras Receberam as di- | tas negras por mimo, eastrazem Muÿto estimadas, não | mefica lugar, depoder falar emnenhuma delas | coanto mais como o Senhor tenentegeneral, peçoa com | quem naõ tenho tido, amenor corelaçaõ.; **easim** mefica a- | des confiança deque por Meu Respeÿto naõ Obrara | Couza alguã.; em coalquer materia, que lhe pedice [espaço] [AI-XVIII-21/59]

Em ocorrências como (10), a coordenação estabelecida por *e* ganha um “gancho” por meio da co-ocorrência com *assim*, tornando a sequência textual mais coesa.⁶ Contextos como esses representam um importante passo no processo da mudança linguística, via GR,⁷ que leva *assim*, a partir de suas funções retro-propulsoras, a desempenhar um papel articulador de orações. Tal contiguidade sintagmática de *assim* e *e*, frequente desde o

5 Também essa possibilidade difere esse uso do Padrão (2) que não admite tal co-ocorrência.

6 É inconsistente restringir a sinalização realizada por *assim* apenas à anaforicidade: a relação entre P e Q permite sustentar também sua sinalização catafórica, enquanto item retro-propulsor.

7 Esse mesmo contexto, em que o juntor de natureza adverbial co-ocorre com uma conjunção coordenativa, poderia ser analisado, a depender da perspectiva teórica, como indício para a não inclusão do primeiro nesta última classe, a partir do argumento de que duas conjunções do mesmo tipo se excluem mutuamente. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos da GR, considero dois pontos: (i) que, em busca de uma maior expressividade, o falante/escrevente procura, por vários meios, aumentar a informatividade, principalmente diante de contextos que permitem maiores possibilidades interpretativas, como é o caso dos contextos de coordenação estabelecida pela conjunção *e*. A partir daí, exatamente esses contextos de aparente redundância formal e/ou funcional passam a oferecer importantes possibilidades de desenvolvimento dos itens envolvidos via mecanismos de mudança semântica, como, p. e., a metonímia; e (ii) que, nesse caso, não se trata de dois itens com a mesma função, i. é., de duas conjunções – é evidente que *e* é responsável pelo estabelecimento da coordenação –, mas, sim, de itens com funções diferentes e, ainda assim, intrinsecamente envolvidos para o estabelecimento da coordenação com aceção conclusiva, já que, ao realizar seu papel fórico, *assim* também colabora com essa função.

século XIII (cf. LOPES-DAMASIO, 2008), é básica, portanto, para as transferências funcionais entre esses itens, por meio da reinterpretação induzida pelo contexto.⁸

Os usos de *assim* em contextos em que a emergência dos aspectos semântico-formais do juntor conclusivo pode ser constatada permitem afirmar que o item não realiza uma sinalização exclusivamente anafórica, cf. comprova (11), ocorrência extraída da TD *e-mail*:

- (11) Pensei em complementar o projeto com algumas atividades auditivas, já que os alunos sempre apresentam bastante dificuldade tb em ouvir. **Assim**, com essas atividades podemos trabalhar atividades orais, gramaticais e culturais [...] [EMAILXXI-5/29G]

Em início de Q, *assim* sinaliza, retroativamente, o ST correspondente a P, e, prospectivamente, a inserção de um ST – denominado de *segmento sintetizador* (SS), que resume tudo o que foi dito, dando continuidade a Q e instaurando a relação conclusiva. Portanto, ao realizar seu papel catafórico, o item explicita a importância dessa sinalização para a relação juntivo-conclusiva que media. Em estágio mais gramaticalizado, a sinalização do SS deixa de existir, no entanto, a de Q, que constitui a conclusão a partir de P, mantém-se, garantindo a coesão e a aceção do complexo.

Destaco, por fim, a ambiguidade semântica relacionada a essa função, no que tange à delimitação das aceções modal e causa-consequência:

- (12) O que me competia fazer quando a venda | se tornou impossível pelo preço com binado, era | não realizá-la ou realizar só a da minha parte, | **assim** teria evitado o prejuízo[...]. [CPXIX-58/36]
- (13) [...] Gostaria de saber se sexta-feira vc pode ir a faculdade, às 8h e levar dois ou três cds. **Assim**, te entrego o material e explico como eu tinha começado a fazer. [...] [EMAILXXI-8/31G]
- (14) então eu acho que essa reserva de... de... de cotas... éh:... ela só reforça... uma:: cultura que nós temos aqui que é uma cultura do paternalismo... é muito mais fácil você dá(r) vinte reais quarenta reais de bolsa escola... pr'uma família... ao invés de você... permiti(r) ao pai de família... que tenha oportunidade de trabalho que a mãe... dessa família tenha um salário digno... e que **assim** eles possam com o trabalho deles sustentá(r) [Doc.: sustentá(r) o filho][...] [AC-082/RO479]

Além dos testes para a identificação do Adjunto a SV, em (12), nessa função, o item responde à interrogativa introduzida por *como* (*Como* teria evitado o prejuízo? *Assim* (do modo sinalizado anaforicamente)), o que comprova sua aceção modal. No entanto, sua interpretação como juntor baseia-se na possibilidade de ele sinalizar que a situação descrita em Q deve ser interpretada como consequência de P, podendo ser substituído, em Q, por *portanto*. Em (13), embora em localização prototípica e realizando a sinalização prototípica do uso juntivo-conclusivo, a aceção modal do item permanece, sem indicação da relação mais abstratizada. Já (14) ilustra contexto frequente, em que *assim* encontra-se em início de Q ou em posição não inicial de Q, sendo que Q não corresponde a um novo período.

Sugiro, pois, que a ambiguidade entre os valores de modo e causa-consequência sustenta-se pelo desenvolvimento da aceção mais abstrata do item (B), pautada em sua aceção mais concreta (A) e na persistência de traços semânticos de A em B (HOPPER, 1991), o que possibilita recompor sua trajetória. O processo de mudança semântica (deste modo > por causa disto/de modo que/portanto) acompanhado pela reanálise (advérbio >

8 Na TD *e-mail*, também são frequentes ocorrências de *assim* seguindo *pois*, nas quais este é responsável pela junção de P e Q, com aceção explicativa, cabendo àquele o papel de sinalizar retrospectivamente, em P, o conteúdo, em Q, para a implementação da explicação.

juntor) identifica-se a partir de ocorrências que demonstram esse amálgama de valores. O valor mais abstrato resulta de uma implicatura conversacional a partir de contextos cf. (12). Nessa perspectiva, na circunstância de modo, sinalizada por *assim*, estaria implícito um nexos de causa-consequência, em função de um princípio pragmático de maximização da informação comunicada. A convencionalização dessa implicatura estaria na base do valor conclusivo (causal/consequencial) do juntor *assim*. A alta recorrência de contextos que permitem essa ambiguidade e a emergência desse princípio de informatividade sustentam tal hipótese.

Para uma análise quantitativa do PADRÃO (A) – *P assim Q*

O Gráfico 1 sistematiza a frequência dos Padrões juntivos de *assim*, em cada TD:

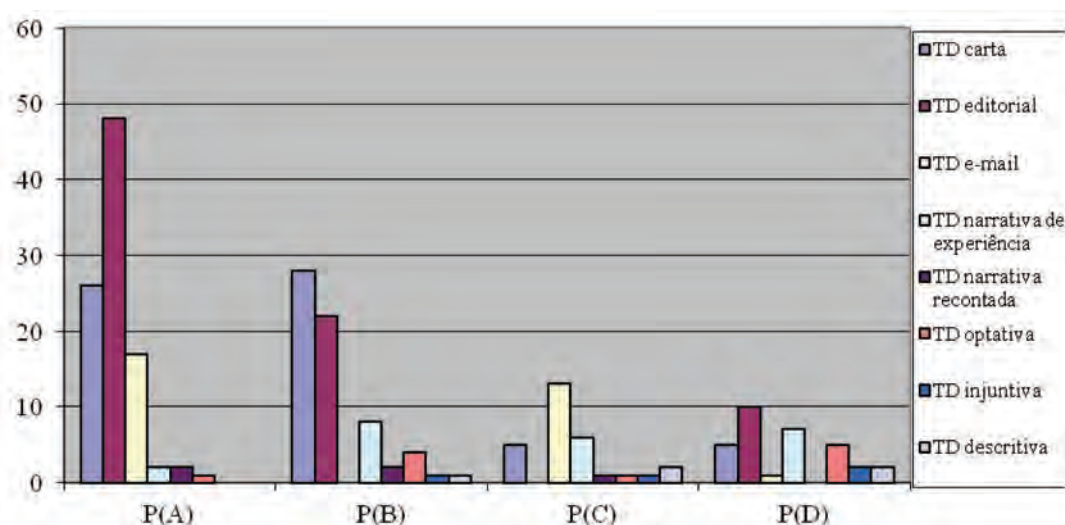


Gráfico 1: Frequência de ocorrência dos Padrões (A), (B), (C) e (D) nas TDs investigadas

Em relação ao Padrão (A), diacronicamente, evidencia-se, nos dados da TD editorial, a maior frequência de emprego do item (48 ocorrências ~ 25,66%); sincronicamente, destaco a frequência significativa constatada na TD *e-mail* (17 ~ 43,58%) frente à baixa recorrência dos demais Padrões. Embora pareça insignificante, a baixa frequência do Padrão constatada nas TDs do IBORUNA (narrativa de experiência, narrativa recontada e optativa) representa um estágio avançado de sua GR: demonstra que *assim* desempenha uma função não recorrente nessa TD, em que a relação conclusiva é contextualmente inferida.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de ocorrências prototípicas (PR) e não-prototípicas (NPR) desse Padrão, em cada uma das TD investigadas:

Tabela 1: P(A) – P assim Q: frequência de usos prototípicos e não-prototípicos

	PR	%	NPR	%
TD carta	05	(19,23%)	21	(80,77%)
TD editorial	20	(41,66%)	28	(58,34%)
TD <i>e-mail</i>	07	(41,17%)	10	(58,83%)
TD narrativa de experiência	01	(50%)	01	(50%)
TD narrativa recontada	0	(0%)	02	(100%)
TD optativa	0	(0%)	01	(100%)
TD injuntiva	0	(0%)	0	(0%)
TD descritiva	0	(0%)	0	(0%)

Enquanto há alta recorrência de PR na TD editorial, cf. as características dessa tradição, os usos NPR distribuem-se por todas as TDs, inclusive nos editoriais, apresentando maior recorrência na TD carta. Em relação às TDs *e-mail* e às do IBORUNA, a predominância dos usos NPR indica que o processo, observado diacronicamente, reflete-se na sincronia.

Restam algumas considerações importantes. A primeira é que, na TD editorial, a grande recorrência do item nesse Padrão, distribuída por usos PR e NPR, é marcada por 100% de seus usos PR no funcionamento mais abstrato do item – *domínio epistêmico*. Além disso, os usos identificados como NPR, nessa TD, representam alta recorrência: do contexto mais relevante para a emergência do Padrão (40% de *e+assim*); de contextos de oração gerundiva com verbo *ser* (25% de *sendo assim*), o qual indica estágio avançado de seu desenvolvimento. Afirma-se, pois, que a TD editorial favorece não só contextos PR de ocorrências mais abstratas do Padrão como também, ao não bloquear os contextos NPR, aqueles voltados ao processo de mudança e à reanálise em estágios mais avançados, em que a ambiguidade semântico-formal é reduzida. Isto é, ao apresentar usos mais gramaticalizados, cf. as características da TD, não deixa de apresentar contextos que favorecem a ambiguidade e, assim, a mudança linguística.

Uma segunda consideração é a aproximação das TDs carta e *e-mail* das TDs do IBORUNA (TDs narrativa de experiência, narrativa recontada e optativa), a partir da predominância de contextos NPR, favorecedores de estágios *iniciais* da mudança que leva ao Padrão, em que a ambiguidade semântica está fortemente presente.

Essas observações indicam que o mesmo Padrão apresenta estágios de desenvolvimento distintos a depender da TD ou, nesta direção, que determinadas TDs, como a editorial, favorecem usos PR e, ao mesmo tempo, permitem determinados contextos capazes de favorecer também o processo de mudança que leva a tais usos, enquanto outras, como as TDs *e-mail* e TDs narrativas e optativa, indicam um processo de desenvolvimento diferenciado e marcado, necessariamente, por contextos mais concretos, que embora não deixem de favorecer a mudança em direção ao Padrão, o fazem a partir de contextos de ambiguidade indicativos de estágios iniciais do processo. A TD carta, por sua vez, também se apresenta como espaço que favorece a mudança, mas necessariamente relacionado às suas condições de produção, isso porque, no *corpus*, as cartas pessoais favorecem as relações com as TDs que representam o recorte sincrônico, enquanto cartas em mídia (de redatores) relacionam-se com o comportamento da TD editorial.

Considerações finais

A análise mostrou a relevância de contextos relacionados à emergência do Padrão (A):

Quadro 1: Contextos relevantes para a emergência do Padrão (A).

	Contexto	Exemplos	TD	Observações
1	[or. reduzida GER] + [assim] + [SN]	Não finalizaremos estas linhas sem agra- descer cordialmente a cortezia e delicadeza com que descuti o contemporaneo, mantendo assim os debates da imprensa na altura da dignidade e do cavalheirismo. [APSPX- IX-1875/004]	editorial carta	Estágio primário
2	[or. reduzida de GER + assim + [or compl.]]	Conservadores e liberaes organizaram as chapas que foram entregues á publi- cidade. Para deputados os liberaes appresentam lista completa, nove candidatos, mostrando assim que julgam-se fortes e contam ganhar [...] [APSPXIX-1878/049]	editorial	Estágio secundário
3	[or. reduzida de GER [v.ser] + [assim]] + [or.]	E se facto ha de ser origem das causas que deverão presidir á irrealização da idéa da formação de um cor- po de patricios nossos. Sendo assim , apresentamos um meio pelo qual todos nós podemos concorrer, se- gundo as circunstancias pessoaes e recursos pecu- nia- rios de cada um, para a demonstração de nossos senti- mentos em prol do Brazil. [LRXIX-477/97]	editorial carta	Estágio terciário Contexto especial- izado com o verbo <i>ser (sendo assim)</i> => especialização no paradigma inicial.
4	complexo modificador <i>assim</i> +PART	Tiradas as consequencias de sua confis- são, volta a explicar-se e sustenta a sua censura, fazendo uma distincção: condena a adminis- tração das obras, mas julga apro- veitavel o que esta, apesar de seus defei- tos. A defesa assim deduzida póde ser filha da generosi- dade do amigo, mas não é cer- tamente de julgador imparcial [...] [APSPXIX-1875/005]	editorial	Contexto em que atua como Modificador do SN à esquerda, separado por vírgula (apresenta um grau maior de mobilidade posicional).
5	complexo intensificador <i>assim</i> + SAdj/ SAdv	É preciso, pois, que oficialmente se diga si a lei, estabelecendo o imposto de 3\$000 sobre os escravos da lavoura e de 5\$000 sobre os de cidade e villas, será executada ou não. Em todo caso haja franqueza, porque o sr. As- sumpção correrá assim corajosamente o ris- co de responder pelo crime de não executar leis votadas pela Assembléa [...] RANGEL PESTANA [APSPXIX-1884/096]	editorial	Contexto em que atua como Modificador de SAdj, com função intensifica- dora, permitindo paráfrase por ou co-ocorrência com <i>tão</i> .

Os contextos especificados são observados no século XIX, com exceção de (3), constatado também no século XX, indicando a maior abstratização do item, em direção ao desenvolvimento da função, com o passar do tempo. Outros contextos, mais gerais, também são importantes para esse processo de mudança: (i) co-ocorrência de *assim* com *e* (observada nos dados de todas as TDs a partir do século XVIII até o XXI); (ii) co-ocorrência

de *assim* com *pois*;⁹ e (iii) contexto que apresenta SS (não constatado na TD editorial, em que o juntor encontra-se mais gramaticalizado).

Embora esses contextos tenham sido constatados na maior parte dos *corpora* analisados, aqueles extraídos da TD editorial apresentam uma relevante contribuição para esse processo de GR. De fato, além dos contextos gerais (de (i) a (iii)), os dados dessa TD permitem a constatação da maior parte dos contextos específicos, envolvidos nesse processo, cf. Quadro 1. Em suma, a TD editorial favorece o desenvolvimento do Padrão (A) de *assim*, associando-se à sua emergência enquanto espaço textual que, mediante suas condições de produção, favorece não só os contextos de implementação da mudança, como os de emprego prototípico desse juntor (em domínio proposicional/epistêmico).

O contexto assume grande importância aqui, já que motiva inferências que condicionam a mudança (BYBEE et al. 1994, p. 283-284). Considero que, no caso de *assim*, as pressões contextuais que favorecem a mudança por inferências podem ocorrer desde o início do processo, a partir de seus usos menos abstratos até seus usos mais abstratos. Hopper e Traugott (1993) também destacam a importância da inferência pragmática para o processo de convencionalização do que inicialmente surge como uma implicatura do falante/escrivente, regulada por princípios de economia. Segundo os autores, quando uma condição passa a ser preenchida toda vez que certa categoria é usada, potencialmente é possível que tome espaço o desenvolvimento de uma forte associação entre a condição e a categoria, de modo que a condição passa a ser entendida como parte integral do significado da categoria. Esse tipo de relação expressiva foi constatado no processo de convencionalização de *assim* como juntor.

Além de os contextos linguísticos imediatos serem fundamentais nesse processo, o tipo de TD exerce também papel determinante, já que, em determinadas TDs, determinados contextos são mais frequentes, levando à convencionalização de determinadas implicaturas da função mais gramatical. Portanto, as mudanças focalizadas, bastante sutis, ocorrem de forma gradual, tendo reflexos em contextos de usos cotidianos. Segundo Bybee et al. (1994, p. 24), não é um único mecanismo de mudança que produz determinado significado gramatical, mas, sim, diversos mecanismos, atuantes na história de um item linguístico, o que permite a focalização desses mecanismos em diferentes pontos de seu percurso de GR. Aqui, constatou-se também que o mesmo mecanismo pode atuar em contextos formais diferentes, em TDs diferentes, de modos diferentes, levando à emergência gradual de características semântico-funcionais de uma categoria mais gramatical.

REFERÊNCIAS

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

CORREIA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, SP. 435f. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1997.

⁹ Enquanto nas TDs carta e editorial, em perspectiva diacrônica, a sequência observada é “*assim + pois*”, na TD *e-mail*, é “*pois + assim*”. Nessa TD, esses usos de *assim* indicam um estágio mais concreto de seu emprego se comparado a seus usos, no mesmo contexto, em dados extraídos das TDs carta e editorial.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DEMONTTE, V; BOSQUE, I. *Gramática descriptiva de la lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

HEINE, B. Grammaticalization. In: JOSEF, B. D.; JANDA, R. (Orgs.) *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

HOPPER, P. J. On Some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 17-35.

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

KABATEK, J. Introducción. In ____ (Ed.). *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 7-16.

_____. Las tradiciones discursivas del español medieval: historia de textos e historia de la lengua: *Iberoromania*, Tübingen, n. 62, p. 28-43, 2005.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (Eds). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1988. p. 181-225.

LOPES-DAMASIO, L. *Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: um novo enfoque da gramaticalização*. São José do Rio Preto. 284f. 2011. Tese Doutorado em 2011 - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista.

_____. *A emergência do marcador discursivo “assim” sob a óptica da gramaticalização: um caso de multifuncionalidade e (inter)subjetivização*. São José do Rio Preto. 244f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. Constructions in Grammatization. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. D. (Orgs). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwells, 2003. p. 624-647.

_____. From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. In: LEHMMAN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.) *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1982. p. 245-271.

TRAUGOTT, E; KÖNIG, E. The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.) *Approaches to grammaticalization*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 189-218.

Casos de alomorfa da vogal temática na formação de palavras das *Cantigas de Santa Maria*

(Cases of verbal thematic vowel allomorphy in word formation in the *Cantigas de Santa Maria*)

Natália Cristine Prado¹

¹Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP-Araraquara)

natalia_cristine_prado@yahoo.com.br

Abstract: This research aims to present and discuss the process of allomorphy of the verbal thematic vowel that occurs in word formation involving the suffix *-mento* in a corpus composed of 420 *Cantigas de Santa Maria*. The cases analyzed in this study occurred with nouns formed with the suffix *-mento* only from the second conjugation verbs. According to Camara Jr. (2004[1970], p. 105), there is, in fact, the first conjugation (*-ar*) and another class that is divided in the second conjugation (*-er*) and the third conjugation (*-ir*), in certain forms. As verb conjugation remained virtually unchanged from Archaic Portuguese to Brazilian Portuguese, this could explain the alternation of /e/ to /i/ in these derivatives. We conclude that, since there is variation between the thematic vowel /e/ and /i/ in verb conjugation, this variation is conditioned by morphological and rhythmic factors.

Keywords: verbal thematic vowel allomorphy; word formation; phonological processes; *Cantigas de Santa Maria*

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a alomorfa da vogal temática que ocorre na formação de palavras envolvendo o sufixo *-mento* em um *corpus* composto pelas 420 *Cantigas de Santa Maria*. Os casos analisados nesta pesquisa ocorreram com nomes derivados com o sufixo *-mento* apenas a partir de verbos da segunda conjugação. De acordo com Camara Jr. (2004[1970], p. 105), existe, na verdade, a primeira conjugação (*-ar*) e a outra classe que, em certas formas, divide-se na segunda (*-er*) e terceira conjugação (*-ir*). Como a situação das conjugações verbais praticamente se manteve inalterada do Português Arcaico para o Português Brasileiro, isso poderia explicar a alternância de /e/ para /i/ nesses derivados. Concluímos que, da mesma forma que ocorre variação entre as vogais temáticas /e/ e /i/ nas conjugações verbais, essa é uma variação condicionada por fatores morfológicos e rítmicos.

Palavras-chave: alomorfa da vogal temática, formação de palavras, processos fonológicos, *Cantigas de Santa Maria*

Introdução

O objetivo deste estudo é observar o fenômeno da alomorfa da vogal temática (doravante VT) desencadeado pela formação de nomes deverbais envolvendo o sufixo *-mento* em Português Arcaico (doravante PA). Podemos entender a alomorfa como um fenômeno em que ocorre a variação da forma de determinado morfema por conta de um determinado contexto morfofonológico. De acordo com Cristófar-Silva (2011, p. 54), “a distribuição de alomorfes indica a relação entre a fonologia e a morfologia”. Essa pesquisa surge diante do fato de que, diferentemente do que ocorre no Português Brasileiro atual, é mais raro encontrar estudos sobre os processos de formação de palavras em línguas antigas, como o PA. Encontramos, muitas vezes, apenas uma lista com os principais sufixos, prefixos, etc., que são usados na formação de novos itens lexicais em outras épocas e alguns

apontamentos históricos. Dessa forma, existe uma necessidade de se pesquisarem processos morfofonológicos não tão estudados na formação de palavras do português na época medieval em uma análise que considera a interface Fonologia-Morfologia; podemos dizer que esse é um estudo histórico da língua portuguesa – o que configura uma abordagem conhecida como “sincronia no passado” (MATTOS E SILVA, 2006).

Desenvolvemos este trabalho utilizando como *corpus* de pesquisa as 420¹ *Cantigas de Santa Maria* (doravante CSM), de autoria atribuída ao Rei Afonso X, o sábio. Como representantes legítimas do período arcaico, escolhemos as CSM porque elas são uma das fontes mais ricas do galego-português, em termos lexicais (METTMANN, 1972, 1986, 1988, 1989) e, segundo Parkinson (1998, p. 179), um monumento literário e musical da mais elevada importância. São poemas que contam os feitos milagrosos de Santa Maria e são também um hino de louvor à Virgem. As CSM são escritas em galego-português e são acompanhadas por pautas musicais com a melodia a ser cantada; além disso, algumas cantigas são acompanhadas (em dois dos manuscritos remanescentes) por desenhos miniaturizados que são chamados de *iluminuras* e que representam, de modo geral, o conteúdo que está sendo narrado na cantiga.

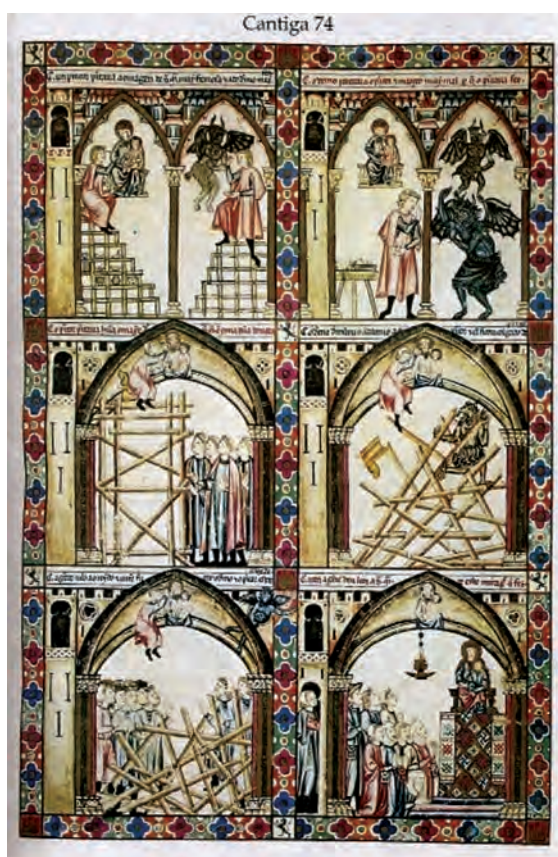


Figura 1 – Miniatura que acompanha a CSM 74 (LEÃO, 2007, p. 33)

Embora a autoria das CSM seja atribuída ao rei Afonso X, o sábio, figura que está no centro das atividades da poesia ibérica do século XII (BERTOLUCCI PIZZORUSSO, 1993b, p. 37), alguns autores afirmam que o monarca não poderia ter escrito todo o cancionero

1 Não estamos contando as cantigas que se repetem – Mettmann (1986, p. 7 e 24; 1987, p. 356), Parkinson (1998, p. 179) e Bertolucci Pizzorusso (1993a, p. 142).

sozinho. Todavia, devido ao caráter pessoal que as cantigas têm, já que muitas são escritas em primeira pessoa e a maioria faz referência ao rei Afonso X, quando pensamos nas CSM, as ligamos, normalmente, à figura do monarca. Segundo Massini-Cagliari (2005, p. 62), tendo sido Afonso X o autor de todas ou de apenas algumas das CSM, a sua biografia é o fator crucial na datação dos poemas da coleção, sendo relevante apontar as datas de seu nascimento (1221, em Toledo) e morte (1284, em Sevilha). Seu reinado inicia-se em 1252, tendo sido rei até sua morte. Além disso, observando dados biográficos sobre o rei, vemos que sua infância esteve envolvida pela religião e, especialmente, pelo culto à Virgem.

Massini-Cagliari (2005, p. 21) chama a atenção para o fato de que, durante muito tempo, as CSM foram “praticamente esquecidas como fonte primária do português (ou galego-português) medieval”. Um dos motivos principais para se desconsiderar as CSM como fonte legítima do PA advém do fato de que muitos estudiosos acreditam que Afonso X não era falante de galego-português, mas, sim, do castelhano. Assim, “a questão que daí surgia era a seguinte: é legítimo considerar o produto de castelhanos (?) escrevendo em galego-português como uma manifestação ancestral do Português?” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 21). Entretanto, alguns pesquisadores vêm levantando hipóteses de que o Rei Sábio possa ter sido falante nativo de galego-português. Peña (1973, p. XIX), por exemplo, acredita que a escrita de uma obra tão grandiosa como as CSM por Afonso X não seria um fato “tan estraño si tenemos en cuenta que mui probablemente el rey fue criado en Galicia”. Já Filgueira Valverde (1985, p. XIV) garante que Afonso X viveu nove anos na Galiza durante a infância: de 1223 a 1231, justamente na fase de aquisição da língua materna (dos dois aos onze anos).

Dessa forma, mesmo que o rei seja também falante nativo de castelhano e que esta língua possa trazer interferência “no galego-português do texto, principalmente se a Cantiga é da lavra do próprio Rei” (LEÃO, 2002, p. 3), podemos considerar que Afonso X, o sábio, tinha um profundo conhecimento do galego-português, por conta da sua educação como monarca e do período que passou na Galiza durante a infância. Assim, ele pode ter optado por escrever as CSM nessa língua, considerada na época “o verdadeiro idioma literário, tão manejado pelo rei Dom Afonso e por tantos outros poetas dos Cancioneiros” (LEÃO, 2007, p. 21). Leão chama a atenção para a riqueza lexical das CSM:

[...] do ponto de vista do léxico, as Cantigas apresentam uma riqueza imensa (como também, embora em menor grau, as cantigas de escárnio), pois não se limitam à tópica amorosa como as cantigas de amigo e de amor. Ao contrário, elas nos falam não só da vida religiosa, mas da vida em toda a sua complexidade, constituindo talvez o mais rico documento para o conhecimento da mentalidade, dos costumes, das doenças, das profissões, da prostituição, do jogo, dos hábitos monásticos, de todos os aspectos enfim do quotidiano medieval na Ibéria. (LEÃO, 2007, p. 152-153)

Conseqüentemente, ao escrever uma obra de temática tão rica e complexa, com uma estrutura formal rígida, o rei sábio comprova sua proficiência (e a de seus possíveis colaboradores) no idioma, o que legitima as CSM como representantes fidedignas da língua da Galiza.

Como nesta pesquisa daremos um enfoque maior na formação de palavras em PA, optamos pelo estudo dos processos de construção do léxico numa perspectiva gerativista. Portanto, partindo da perspectiva de que o léxico não é apenas um depósito de idiosincrasias,

nosso estudo traz uma observação do fenômeno da alomorfa da VT que ocorre na adjunção do sufixo *-mento* às bases verbais, tendo em conta a constituição do léxico através de regras de formação de palavras em PA.

O sufixo *-mento* na história do português

Como dito acima, é raro encontrar estudos sobre os processos de formação de palavras em línguas antigas. Encontramos, normalmente, listas com os principais afixos usados na formação de novos vocábulos, além de alguns apontamentos históricos.

O sufixo enfocado nesta pesquisa, *-mento*, é, segundo Coutinho (1974, p. 171), proveniente do latim *-mentu/-menta/-mentum* e forma substantivos exprimindo ação ou resultado dela, coleção, instrumento, objeto, como as palavras *casamento*, *ferramenta* e *vestimenta*. Em latim, havia três gêneros para os vocábulos não verbais – masculino, feminino e neutro –, sendo que o gênero neutro ficava reservado, na maioria das vezes, às palavras que designavam seres inanimados, que é o caso de instrumentos e objetos em geral. As desinências apontadas por Coutinho (1974, p. 171) são típicas do nominativo de gênero neutro: no singular, desinência \emptyset para nomes terminados em *-u* e *-m* para os terminados em *-o* (que passava a *-u* no momento da adjunção da desinência como, por exemplo, *templo/templum*); no plural, *-a* para qualquer nome neutro. Embora Coutinho considere *-mento* e *-menta* como sendo o mesmo sufixo, nota-se que *-menta* possui o significado de coleção ou instrumento – que pode ter se originado no significado de plural inerente à terminação *-menta* em latim –, como nas palavras *ferramenta* e *vestimenta*, enquanto apenas *-mento* possui significado de ação ou resultado dela.

Diante dessas observações, podemos formular uma hipótese de que é possível considerar que *-mento* e *-menta* são dois sufixos diferentes no PB, sendo que *-menta* foi, provavelmente, anexado aos verbos *ferrar* e *vestir* pela Regra de Formação de Palavras (RFP) [verbo + *-menta*]. No entanto, embora *-menta* possa ser reconhecido como sufixo nesses casos, já não é mais produtivo no PB atual, pois não se encontram novas palavras sendo criadas a partir dele. Atualmente, existem vários sufixos que se ligam a inúmeros tipos de palavras para formar vocábulos com sentido de instrumento ou coleção (BECHARA, 2009, p. 359), como, por exemplo, *-aria*, *-eria*, *-al*, *-ada*, que se ligam a substantivos (*livraria* – de *livro*; *sorveteria* de *sorvete*; *laranjal* – de *laranja*; *boiada* – de *boi*; etc.) e *-or*, que se liga a verbos (*corredor* – de *correr*; *andador* – de *andar*; etc.).

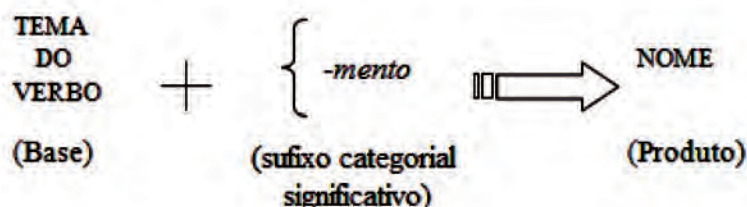
Para Ali (1964, p. 240), o sufixo *-mento* é denominado como sendo formador de substantivos que denotam ação; o autor observa que

[...] notável facilidade tinha o português antigo para criar substantivos abstratos terminados em *-mento*. A prodigalidade de seu emprego é, até, um dos traços característicos da linguagem escrita daquela época; mas quando começa a prevalecer o gosto quinhentista, desde logo se nota o desuso dos ditos vocábulos, dando-se preferência, sempre que era possível, a palavras com outras terminações.

Os casos de alomorfa da VT encontrados no *corpus*

Preocupamo-nos nesta pesquisa, primeiramente, com a coleta e a organização dos dados que virão a ser descritos e estudados. Como lembra Basílio (1999, p. 60), “a ocorrência

de uma construção lexical pode provir tanto de uma RFP quanto do acesso a um item já armazenado no léxico, e, portanto, não evidencia a operação do processo correspondente”. Assim, em virtude dessa dupla natureza do léxico (componente de regras e lista de entradas lexicais), separamos apenas as palavras que vieram de uma RFP em que temos uma base verbal dando origem aos nomes que serão analisados. Por isso, separamos as palavras que se encaixam na seguinte regra:



Consideramos para o estudo do PA o sufixo nominalizador *-mento*, isto é, um sufixo formador de nomes. Para que haja um processo de sufixação é necessária a adição desse sufixo a uma base que, nesse caso, é verbal: trata-se do tema do verbo (raiz + vogal temática). Como esse sufixo transforma uma base verbal em um nome, vemos que se trata de um sufixo significativo e categorial, pois acrescenta ao significado da base um significado acessório e muda a categoria gramatical do produto.

É importante notarmos as mudanças entre a base e o produto, afinal, para uma análise de processos morfofonológicos relacionados à formação de palavras por derivação deve-se sempre observar a interação entre os aspectos fonológicos e a constituição do léxico, assim, podemos ver quais mecanismos a língua tem para ampliar seu léxico a partir de palavras já existentes.

Por estarmos trabalhando com textos antigos, encontramos muita variação na grafia das palavras (já que a escrita do galego-português não era normatizada naquela época); desta maneira, adotamos uma delas e colocamos as outras como variantes da mesma palavra. Neste estudo, foram encontrados 35 nomes terminados em *-mento*, sendo que essas palavras podem ser segmentadas de acordo com a regra já explicitada. De acordo com a tabela 1, abaixo, vemos que o processo de alomorfia da VT é o único processo morfofonológico envolvendo o sufixo *-mento* encontrado e um fenômeno pouco ocorrente no *corpus*:

Tabela 1 – Resultados finais das ocorrências dos processos encontrados no PA

Processos	Ocorrências	
	<i>-mento</i>	
	quantidade	%
Justaposição	29	82%
Alomorfia da Vogal Temática (VT)	6	18%
Total	35	100%

Como está explicitado na Tabela 1, do total de 35 ocorrências de nomes formados pelo sufixo *-mento*, apenas 18%, o que corresponde a 6 palavras, sofreram o processo de alomorfia da VT. O restante dos nomes coletados foi formado a partir da justaposição

dos sufixos, ou seja, esses nomes não sofreram nenhum processo morfofonológico como observamos no exemplo 1,² abaixo:

(01) *casamento*

Léxico

[kaza]_{base} + -meNtu]_{sufixo} Adjunção (Morfologia)
/kazameNtu/ Nome

(02) *castigamento*

Léxico

[kastiga]_{base} + -meNtu]_{sufixo} Adjunção (Morfologia)
/kastigameNtu/ Nome

(03) *falimento*

Léxico

[fali]_{base} + -meNtu]_{sufixo} Adjunção (Morfologia)
/falimeNtu/ Nome

A justaposição, no caso do sufixo analisado, mostrou-se produtiva, como podemos observar a partir da Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Casos de justaposição envolvendo o sufixo *-mento* no PA

	<i>-mento</i>	
	quantidade	%
1. ^a Conjugação	22	76%
2. ^a Conjugação	1	4%
3. ^a Conjugação	6	20%
Total	29	100%

Vemos aqui que o processo de justaposição dos sufixos acontece com a grande maioria dos nomes derivados em *-mento* (correspondendo a 76% do total de palavras derivadas em *-mento*), sendo que a maior parte desses nomes é da primeira conjugação e uma pequena parcela é de nomes advindos de verbos da segunda e terceira conjugações.

Já a alomorfa da VT aconteceu apenas com nomes derivados de verbos da segunda conjugação, como se pode observar de maneira esquemática na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - casos de alomorfa da vogal temática no PA separados por conjugação verbal

	<i>-mento</i>	
	quantidade	%
1. ^a Conjugação	---	---
2. ^a Conjugação	6	100%
3. ^a Conjugação	---	---
Total	6	100%

² De acordo com os pressupostos da Fonologia Lexical, os processos que vamos estudar aplicam-se no nível lexical, pois ocorrem dentro dos limites da formação do léxico. Para fazer a representação da justaposição dos sufixos e dos processos encontrados, optamos por seguir a representação do léxico em dois níveis, de modo análogo ao trabalho de Lee (1995), que estabeleceu dois níveis para o léxico do PB. Massini-Cagliari (1999, p. 190) também considera dois níveis para a aplicação das regras de atribuição do acento em PA e em PB.

Segundo Camara Jr. (2004[1970], p. 105), no PB atual, as conjugações em que se distribuem os verbos são uma aproximação da realidade. Temos na verdade a primeira conjugação (-ar) e a outra classe que, em certas formas, divide-se na segunda (-er) e terceira conjugação (-ir); como a situação das conjugações verbais praticamente se manteve inalterada do PA para o PB, isso poderia explicar a alternância de /e/ para /i/ nesses derivados. Com o sufixo *-mento*, apenas um nome derivado de verbo da segunda conjugação não passou por nenhum processo morfofonológico. No Quadro 1 trazemos dois exemplos de casos de alomorfia da VT:

Quadro 1 - Análise de palavras que sofreram alomorfia da VT

Atrevimento	Merecimento	
[atreve] _{base} [-meNtu] _{sufixo}	[merese] _{base} [-meNtu]	forma de base
		1º estrato:
atreveNtu	mereseNtu	justaposição
a.tre.ve.meN.tu	me.re.se.meN.tu	silabação
		2º estrato:
a.tre.ve.méN.tu ∪ ∪ ∪ — ∪	me.re.se.méN.tu ∪ ∪ ∪ — ∪	acento principal (regra <i>default</i>)
a.tré.vi.méN.tu	me.ré.si.méN.tu	Alomorfia da VT
[atrevi'mêto]	[meresi'mêto]	<i>output</i>

Observamos nesses dois casos o levantamento da vogal influenciada pela derivação. A sílaba <men> do sufixo *-mento* atrai o acento já que o padrão troqueu moraicó é *default* no PA; assim, a sílaba em que se encontra a VT torna-se pretônica, o que abre a possibilidade do levantamento da vogal dessas sílabas. Da mesma forma que ocorre variação entre as vogais temáticas /e/ e /i/ nas conjugações verbais, essa é uma variação condicionada por fatores morfológicos e rítmicos. Esse mesmo processo ocorreu também com as palavras *acorrimento*, *defendimento*, *entendimento* e *perdimento*, derivadas, respectivamente, de *acorrer*, *defender*, *entender* e *perder* – com o sufixo *-mento*, apenas um nome derivado de verbo da segunda conjugação não passou por nenhum processo morfofonológico, o nome *detêmento* derivado de *detêr*, que foi formado por justaposição.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal mapear e analisar a alomorfia da VT que ocorreu na formação de nomes derivados com o sufixo *-mento* em PA, sincronia da língua portuguesa dos séculos XII-XIII.

A alomorfia da VT é um caso de variação envolvendo vogais que é originada por fatores morfológicos, já que aconteceu apenas com verbos da segunda conjugação que forma em PB, segundo Camara Jr. (2004[1970], p. 105), uma classe separada em conjunto com a terceira conjugação e em oposição à primeira conjugação, o que explica a variação entre as vogais temáticas /e/ e /i/ em derivados não apenas da segunda conjugação, mas

também da terceira.³ Como a situação das conjugações verbais praticamente se manteve inalterada do PA para o PB, podemos estender essa explicação para os derivados nas duas sincronias.

Tanto atualmente como no PA, observa-se que há uma tendência à regularidade nos nomes formados pelo sufixo *-mento*, por isso notamos que a incidência de justaposição envolvendo o sufixo estudado é maior que o número de casos de alomorfa da VT.

Neste artigo apontamos alguns caminhos para a análise da alomorfa da VT, mas ainda há muito a ser estudado com relação aos processos de formação de palavras, sobretudo em períodos passados das línguas, como o PA.

REFERÊNCIAS

ALI, M. S. *Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BERTOLUCCI PIZZORUSSO, V. Cantigas de Santa Maria. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. (Org.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993a. p. 142-146.

_____. Alfonso X. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. (Org.). *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993b. p. 36-41

BASÍLIO, Margarida. A Morfologia no Brasil: indicadores e questões. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p. 53-70, São Paulo, 1999.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. [primeira edição 1970].

COUTINHO, I. de L. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

ILGUEIRA VALVERDE, J. Introducción. In: ALFONSO X EL SABIO. *Cantigas de Santa María*: Códice Rico de El Escorial. Madrid: Castalia, 1985. p. XI-LXIII.

LEÃO, Â. V. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o sábio*: Aspectos culturais e literários. São Paulo: Linear B; Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.

_____. Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X. *Ensaio*: Associação Internacional de Lusitanistas (AIL). 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/fale/pos/ail/leao01.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2005.

³ Prado (2010) analisa um caso de alomorfa da VT que ocorreu com um derivado da terceira conjugação verbal e envolvendo o sufixo *-çon* em PA.

LEE, S.-H. *Morfologia e Fonologia Lexical do Português*. Tese (Doutorado) - IEL/UNI-CAMP, Campinas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, G. *A música da fala dos trovadores: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. Tese (Livre Docência em Fonologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2005.

_____. *Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

METTMANN, W. *Alfonso X, el Sabio*. Cantigas de Santa Maria (cantigas 261 a 427). Madrid: Castalia, 1989.

_____. *Alfonso X, el Sabio*. Cantigas de Santa Maria (cantigas 101 a 260). Madrid: Castalia, 1988.

_____. *Alfonso X, el Sabio*. Cantigas de Santa Maria (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986.

_____. *Alfonso X, el Sabio*. *Cantigas de Santa Maria: Glossário*. v. IV. Coimbra: Universidade, 1972.

PARKINSON, S. *As Cantigas de Santa Maria: estado das cuestións textuais*. *Anuario de estudios literarios galegos*, Vigo, p. 179-205, 1998.

PEÑA, M. *Affonso el Sabio*. Antología com estudios preliminares y un vocabulario. México: Porrúa, 1973.

PRADO, N. C. *Processos morfofonológicos na formação de nomes deverbais com os sufixos -çon/-ção e -mento: um estudo comparativo entre Português Arcaico e Português Brasileiro*. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Área de concentração: morfofonologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANEXO

Segue em anexo a lista completa de palavras terminadas em *-mento* coletadas nas 420 *Cantigas de Santa Maria*. As palavras estão separadas por tipos de processos morfofonológicos.

Quadro (2) – Nomes deverbiais formados com a justaposição do sufixo *-mento*

	Justaposição	
	Nome	Verbo de origem
Primeira Conjugação	Assessegamento	Assessegar
	Avondamento	Avondar
	Casamento	Casar
	Castigamento	Castigar
	Delongamento	Delongar
	Entallamento	Entallar
	Enssinamento (Ensinar)	Enssinar (Ensinar)
	Enterramento	Enterrar
	Erdamento (Herdamento)	Erdar
	Firmamento	Firmar
	Fondamento (fundamento)	Fondar-se
	Mandamento	Mandar
	Mõestamento	Mõestar
	Mudamento	Mudar
	Ordãamento (ordinamento)	Ordãr
	Pensamento (Pensamento)	Pensar
	Renembramento	Renembrar
	Sagramento	Sagrar
	Salvamento	Salvar
	Tardamento	Tardar
	Testamento	Testar
	Torneamento	Tornear
Segunda Conjugação	Detẽemento	Detẽer
Terceira Conjugação	Bastimento	Bastir
	Comprimento	Comprir
	Cousimento	Cousir
	Descousimento	Descousir (Des+cousir)
	Departimento	Departir
	Falimento	Falir

Quadro (3) - Nomes deverbais formados sufixo *-mento* que sofreram o processo de alomorfa da VT

Alomorfa da Vogal Temática		
Nome		Verbo de Origem
Segunda Conjugação	Acorrimento	Acorrer
	Atrevimento (Atrevestimento)	Atrever-se
	Defendimento	Defender
	Entendimento (Entendimento)	Entender
	Merecimento	Merecer
	Perdimento	Perder

Sândi vocálico externo e sua importância para o *status* prosódico dos clíticos nas cantigas religiosas remanescentes

(Sandhi phenomena and its importance for the prosodic *status* of clitics in reminiscent religious medieval *cantigas*)

Tauanne Tainá Amaral¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

tauanneamaral@gmail.com

Abstract: This article intends to study sandhi phenomena in Archaic Portuguese (thirteenth century), in order to obtain clues about the prosodic *status* of clitics. This study intends to determine the cliticization direction by analyzing texts of reminiscent religious medieval *cantigas* (420 *Cantigas de Santa Maria*, compiled by Alfonso X, the Wise) in order to find clues about the formation of superior prosodic constituents, based on the consideration of syntactic structure and the direction of syntactic cliticization.

Keywords: Sandhi; Clitic Group; Galician-Portuguese religious *cantigas*.

Resumo: Este artigo apresenta um estudo do sândi vocálico externo no Português Arcaico (século XIII), com vistas a obter pistas sobre o *status* prosódico dos clíticos. Tendo como *corpus* as cantigas medievais religiosas remanescentes (as 420 *Cantigas de Santa Maria*, de Afonso X, o rei Sábio), pretende-se chegar à determinação do direcionamento da cliticização e a pistas da formação de constituintes prosódicos maiores. Trata-se de averiguar a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico relevante no PA (Português Arcaico).

Palavras-chave: Sândi; Grupo Clítico; *Cantigas de Santa Maria*.

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar um estudo do *status* prosódico dos pronomes clíticos no Português Arcaico (daqui em diante PA) a partir das cantigas medievais religiosas remanescentes (as 420 *Cantigas de Santa Maria*, de Afonso X, o rei Sábio). Por meio do direcionamento da adjunção dos pronomes clíticos fonológicos do PA, pretende-se, a partir daí, chegar à determinação das formas de cliticização e a pistas da formação de constituintes prosódicos maiores (no caso em questão o grupo clítico). Trata-se de averiguar a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico relevante no PA (Português Arcaico). Para comprovar tal possibilidade o processo de sândi foi apontado como um forte argumento para a consideração sugerida.

A metodologia empregada nas análises baseia-se no mapeamento dos pronomes oblíquos e reflexivos clíticos, a partir de sua ocorrência nas *Cantigas de Santa Maria* (daqui em diante CSM). Rastreados todos os pronomes clíticos, verificamos quais desses clíticos estavam sujeitos ao processo de sândi e qual dos processos se manifestava em cada caso (elisão, ditongação e hiato).

Como a origem e a evolução dos fenômenos prosódicos do Português ainda são, em grande parte, um dos pontos mais inexplorados da história da nossa língua, a descrição

dos fenômenos prosódicos e de sua relação com os processos segmentais de um período passado dessa língua (no caso, o PA) constitui uma contribuição importante e inédita, no sentido de elucidar mais completamente a história da Língua Portuguesa.

O processo de sândi no cantigas religiosas remanescentes

Antes de iniciar as análises, faz-se necessário relembrar alguns conceitos ou definições sobre tal fenômeno: sândi é um termo que “designa os trações de modulação e de modificação fonética que afetam a inicial e/ou o final de certas palavras, morfemas ou sintagmas” (DUBOIS et al., 1978, p. 525), uma “modificação de pronúncia numa fronteira gramatical” (TRASK, 2004, p. 260), ou, ainda, segundo Xavier e Mateus (1990, p. 327-328), um “fenômeno da fonética sintáctica em que um segmento inicial ou final de palavra é afectado pelo contexto em que ocorre, podendo apresentar diferentes realizações que dependem das características do som que antecede ou segue uma fronteira de palavra.”

Em outras palavras, o processo rítmico de sândi compreende as “mudanças resultantes de assimilações ou dissimilações de um vocábulo em contacto com outro” (CAMARA JR., 1973, p. 341).

Para o PA, Cunha (1961, p. 27), em seus estudos linguísticos a respeito das cantigas medievais portuguesas (profanas), identifica três processos de sândi externo: elisão, hiato e ditongação. Veremos a seguir que esses foram os processos de sândi aos quais estão sujeitos os pronomes clíticos retratados neste artigo.

Também é necessário destacar a importância da metodologia inaugurada por Massini-Cagliari (1995)¹ para o trabalho em questão, pois o mapeamento dos ditongos, hiatos e elisões só é possível por meio da contagem das sílabas métricas das cantigas. Tais considerações a respeito desses três processos foram apreendidas pela autora a partir da análise métrica das cantigas em seu trabalho de livre docência (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 110). Em outro trabalho sobre o sândi nas CSM, Massini-Cagliari (2006, p. 77) aponta a importância de sua metodologia, para dirimir dúvidas quanto ao tipo de processo de sândi que ocorre em juntura vocabular.

Para a escansão dos versos e conseqüente mapeamento dos ditongos, hiatos e elisões em contexto de juntura vocabular, foi utilizada uma metodologia que busca abstrair da escansão dos versos em sílabas *poéticas* os limites entre as sílabas *fonéticas*. Desta forma, especificamente no caso de encontros vocálicos e da categorização desses encontros como ditongos ou hiatos, é particularmente relevante a observação das fronteiras de palavras no meio dos versos. Em outras palavras, a escansão e a contagem das sílabas poéticas dos versos podem elucidar dúvidas acerca da consideração de uma seqüência de vogais pertencentes a duas palavras em uma única ou em sílabas diferentes.

Nas análises realizadas foram consideradas somente as seqüências formadas em juntura de palavras (entre um clítico e outra palavra, ou entre um clítico e outro), ou seja, casos em que cada vogal pertence a palavras diferentes (a primeira vogal pertence à última

¹ Massini-Cagliari (1995) propõe uma metodologia em que a partir da observação da estrutura métrico-poética podemos chegar a características prosódicas de línguas que não contam mais com falantes nativos vivos, as quais não apresentam registros de fala; assim, somente por meio da escansão em sílabas poéticas podemos apontar características prosódicas do PA.

sílaba da primeira palavra, e a segunda vogal, à primeira sílaba da segunda palavra – que tem que ser iniciada por vogal).²

Sobre o fenômeno de sândi, será apresentado, em primeiro lugar, o processo de elisão, pois foi o que se mostrou mais produtivo nas análises. Sobre a grande produtividade desse processo, Massini-Cagliari (2005, p. 224) também verificou que a “elisão é [...] de modo geral, o processo de sândi mais recorrente nas cantigas medievais galego-portuguesas”.

Crystal (2000, p. 92) afirma que a elisão se trata de um processo fonético-fonológico no qual há uma omissão de sons no discurso corrido. Para melhor ilustrar a aplicação da elisão, tomemos a exemplificação utilizada por Massini-Cagliari (2005, p. 220):

Como exemplos da aplicação do processo de elisão, podem ser citados casos de supressão da vogal da preposição DE, seguida de palavras iniciadas por vogal: linha d’água, galinha d’angola, frescor d’orvalho, cantigas d’amigo, cantigas d’amor. Pode ocorrer, também, entre duas palavras lexicais, independente de sua classe gramatical: blusa usada → blususada; leite em pó → ‘leit[ɨ]pó; conta histórias → contistórias. Exemplos de elisão, retirados de cantigas medievais profanas, são: e ño me seiconsel lachar (“e non me sei conselh’ achar” - A16-v.7, na versão de Michaëlis de Vasconcelos, 1904, p. 37); de todo ben sempr’o mellor (“de todo ben sempr’o melhor” - A42- v.11, Michaëlis de Vasconcelos, 1904, p. 91); Que tristoie meu amigo (“que trist’oj’ é meu amigo” - B555-v.1, Nunes, 1973, p. 7).

Partindo do pressuposto de que os pronomes oblíquos são monossílabos átonos, Massini-Cagliari (2005, p. 239) afirma que a elisão está diretamente relacionada ao grau de tonicidade desses monossílabos:

[...] a possibilidade de a vogal de um monossílabo se elidir ou não com a vogal seguinte (do início da palavra seguinte) está relacionada mais diretamente com o grau de tonicidade desse monossílabo (e com restrições fonotáticas [...]) do que com a quantidade de sílabas das palavras envolvidas.

Visto que os monossílabos átonos, no caso em questão, os pronomes oblíquos, apresentam uma maior tendência de se elidirem, serão expostos alguns dos casos de elisão presentes nas CSM. Primeiramente, serão abordados os clíticos *me*, *lhe*, *te*, *se*, *che* e *xe*, cujas vogais, normalmente, se elidem antes de outro fonema vocálico. Sobre estes pronomes clíticos, Massini-Cagliari (2005, p. 244) também observou que podem ser elididos com a vogal inicial da palavra seguinte, como pode ser comprovado nos exemplos utilizados por ela em seu trabalho:

- (1) edixillheu q ño lhera mest~ (B719-15)
tornou muj triste eu ben lhentendi (B719-5)
edefendilho eu e hunha ren (B719-3)
o al non lle coita de pran (A155-14) (lle = ll’ é)
Ca llo nego pola ueer (A87-15)
e tanto l’ andou o dem’ en derredor (CSM76-13)
Pero aveo-l’ atal que ali u sãava (CSM77-35)
atravessou-xe-l’ un osso na garganta, e sarrada (CSM322-23)
Respondeu-l’ o ome bõo: Esto faria de grado (CSM335-36)

² O processo de sândi vocálico externo só ocorre entre vogais, uma vez que as consoantes bloqueiam tal processo.

Massini-Cagliari (2005, p. 244), baseada em suas investigações a respeito de tais clíticos, concluiu que:

[...] são monossílabos essencialmente átonos, na medida em que não seria possível a aplicação da elisão, caso fossem acentuados, por causa da restrição rítmica que bloqueia a ocorrência desse processo quando a primeira palavra acaba em vogal tônica. Assim sendo, devem ser considerados clíticos, que se adjungem à palavra imediatamente posterior.

Nos exemplos abaixo, retirados do *corpus* analisado, pode-se comprovar o que Cunha (1961) e Massini-Cagliari (2005) afirmaram a respeito da elisão. Temos a elisão da vogal átona do pronome oblíquo dativo *lhe* diante da vogal tônica inicial da palavra que o sucede.

- | | | |
|-----|---|--------------------------|
| (2) | ante chegou muit'aga e foil- ll' as mãos parar | (CSM13; 17) ³ |
| (3) | quen sol ll' emprestido fazer | (CSM 25; 18) |
| (4) | que ll' os ollos fora da testa deitava | (CSM 61; 26) |
| (5) | que aa omagen foi e ll' o Fillo tolleu | (CSM 76; 18) |
| (6) | a Deus por mi e me ll' acomendedes | (CSM 96; 67) |

Iremos observar, nos exemplos de (7) a (11), que há outro tipo de pronome clítico sujeito à elisão; trata-se do pronome reflexivo *se*. A seguir, serão listados versos em que tal pronome se elidiu diante da vogal inicial tônica da palavra posterior a ele.

- | | | |
|------|---|--------------|
| (7) | E el fillou- ss' a chorar | (CSM 33; 63) |
| (8) | Pois feit' ouve ssa promessa, o donzel logo ss' ergueu | (CSM 42; 42) |
| (9) | e leixou- ss' encima, demais, por nos matar. | (CSM 50; 23) |
| (10) | e ela s' acomendava, e aquello lle prestou | (CSM 13; 8) |
| (11) | ouv' ant' eles e fillou- s' a culpar | (CSM 38; 42) |

Através das análises comprovamos que o monossílabo *se*, referente ao pronome reflexivo, é átono, uma vez que se submete ao processo de elisão; mas, nas CSM, existe outro monossílabo *se*, que não se submete à elisão, logo deve ser tônico, trata-se da conjunção *se*. Cunha (1961, p. 43) considerou este e outros monossílabos como tônicos, atribuindo-lhes o caráter de “semiforte”. A respeito dessa conjunção, Massini-Cagliari (2005, p. 240) confirma o seu caráter tônico, pois ela jamais se elide com a vogal inicial da palavra seguinte. Sendo assim, essa conjunção não deve ser considerada um clítico fonológico, já que mantém a sua autonomia.

Nos casos exemplificados abaixo, temos alguns versos em que a conjunção *se* está diante de uma palavra iniciada por vogal. Verificamos que a elisão não ocorre, por se tratar de um monossílabo tônico, portanto não clítico.

- | | | |
|------|--|--------------|
| (12) | porque sei, se o oyrdes, que vos valrrá um sermon | (CSM 84; 9) |
| (13) | bem come se o sol entrasse | (CSM 89; 39) |
| (14) | se a que amamos | (CSM 9; 61) |
| (15) | se a Virgen mui santa | (CSM 28; 62) |

3 Entre parênteses, o número que segue a abreviatura *CSM* refere-se às cantigas, já os números após o sinal de ponto e vírgula referem-se aos versos.

Nos exemplos transcritos acima, podemos perceber que a conjunção sempre antecede monossílabos, tais como artigo definido ou pronome oblíquo, ambos átonos. Nos versos abaixo, pode ser verificada a tonicidade da vogal que sucede a conjunção *se*. Em (16), (17) e (18), notamos que tal conjunção está diante dos pronomes pessoais tônicos *ela*, *eu* e *el*, e não ocorre a elisão.

- (16) e a moller fez promessa | que **se ela** fill'ouvesse (CSM 43; 20)
 (17) **se eu** per ren poss' aver seu amor (CSM 10; 21)
 (18) de monges, **se el** podesse, | ou cinquenta ou cento (CSM 45; 32)

Podemos observar que ocorre o mesmo nos exemplos (19) e (20), em que temos a conjunção *se* seguida de pronome demonstrativo *esta*. Este pronome não é um clítico, pois apresenta duas sílabas, sendo que primeira é tónica; também verificamos que, nesses casos, a elisão não ocorre.

- (19) **se** esta dona vos queredes, fazed' assi: (CSM 16; 41)
 (20) de Deus, **se** esta paga fiz, (CSM 25; 160)

A não elisão da conjunção discutida também pode ser observada quando esta precede uma forma verbal que apresenta como primeira sílaba uma vogal tónica como em (21) e (22):

- (21) foy, **se** era ren (CSM 32; 21)
 (22) **se** ides a França.» (CSM 9; 27)

O que os exemplos de (12) a (22) nos mostram é que o comportamento da conjunção *se*, com relação à elisão, não é influenciado pela tonicidade da palavra seguinte. Por esse motivo, anteriormente, estudiosos como Cunha (1961) e Massini-Cagliari (2005) concluíram estar diante de um monossílabo tónico, representado graficamente na época da mesma forma que o pronome átono *se*.

A seguir serão apresentados outros versos nos quais ocorre a elisão dos outros pronomes oblíquos (*me*, *te*, *che*, *xe*). Com esses dados, podemos sugerir a possibilidade de se considerar o grupo clítico como constituinte prosódico, uma vez que os clíticos fonológicos estão sujeitos ao processo rítmico de sândi.

- (23) ca mal **ch'**estaria (CSM 9; 102)
 (24) a vaca, se ben **m'**ajudas (CSM 31; 31)
 (25) e esvãeceu ant' eles, | como **x'**era vãydade. (CSM 67; 104)
 (26) de quant' ante dizias, | e mais **t'**end' amaremos.» (CSM 71; 58)

No decorrer das análises, observamos outros casos de elisão que ocorrem entre dois pronomes oblíquos, sendo que o primeiro é sempre um oblíquo dativo, enquanto o segundo é sempre um acusativo. Nesses casos, temos a perda da vogal final do primeiro pronome com a junção gráfica ao pronome que o sucede.

- (27) en **cho** dar quand' era vivo; | mas, porque es piadosa, (CSM 43; 52)
 → pronome oblíquo dativo *che* + pronome oblíquo acusativo *o*
 (28) que a Deus rogasse que **lla** fizesse gãar. (CSM 16; 33)
 → pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *as*

- (29) onde quen **llo** toller cuida gran sobervia vay fazer. (CSM 35; 8)
 → pronome oblíquo dativo *lle* + pronome oblíquo acusativo *o*

Também foram observados outros casos de sândi como a ditongação e o hiato (que não é um processo de sândi propriamente dito; ele é mais a contraparte do sândi, ou seja, o caso em que o sândi não acontece), revelados quando se faz a contagem das sílabas métricas poéticas, por isso a importância da metodologia inaugurada por Massini-Cagliari (1995).

A respeito dos pronomes oblíquos constituídos apenas de uma única vogal observamos que não sofreram em nenhum momento a elisão, submetendo-se somente ao hiato. Massini-Cagliari (2005, p. 247) justifica esse fato, pois se trata de monossílabos de uma única sílaba, os quais não podem ser elididos, já que nesses casos a elisão não pode se aplicada “por questões de preservação de estrutura, uma vez que, caindo a vogal, nada sobraria da sílaba original – o que acarretaria problemas de ordem semântica, com conseqüências para a interpretação do enunciado”. Massini-Cagliari (2005, p. 247) também afirma que nesses casos há uma tendência a esses pronomes de uma única sílaba formarem hiato com a vogal inicial da palavra seguinte. Em (30), para que a contagem métrica feita por Mettman (1986) seja válida, deve ocorrer um hiato entre a palavra *certo* e o pronome oblíquo dativo *o*, para que se obtenha um verso de 14 sílabas métricas.

- (30) e¹/ to²/dos³/ cui⁴/da⁵/ron⁶/ mor⁷/rer⁸/, de⁹/ cer¹⁰/to¹¹/ o¹²/ as¹³/bi¹⁴/a/des (CSM 36; 13)

Em (31), está transcrito um verso composto de 8 sílabas métricas (METTMAN, 1986, p. 177); para se atingir tal metrificação, é necessário que ocorra um hiato entre a palavra *salvo* e o pronome oblíquo acusativo *o*.

- (31) ter¹/rã²/ en³/ sal⁴/vo⁵/ os⁶/ gui⁷/ou⁸ (CSM 49; 67)

Já a ditongação, em todas as cantigas analisadas, só ocorre entre os pronomes *mi* e *ti* seguidos de vogal grafada <a> ou <o>; segundo Massini-Cagliari (2005, p. 251), é “o único contexto favorável para a ditongação”. Em (32), temos um verso extraído da cantiga 31. Segundo Mettmann (1986, p. 135), temos dois hemistíquios de sete sílabas métricas; tal metrificação só é possível se considerarmos a ditongação do pronome oblíquo dativo *mi* com a primeira sílaba do pronome demonstrativo *aquesta*, no caso *a*.

- (32) que¹/ **mi a**²/ques³/ta⁴/ va⁵/ca⁶/ guar⁷/des.» E a vaca vëo logo (CSM 31; 36)

Em (33), podemos sugerir a ditongação do pronome oblíquo dativo *ti* com o pronome pessoal *eu*, uma vez que, para obter a contagem de sete sílabas poéticas proposta por Mettmann (1986), tal processo de sândi deve ocorrer. É interessante observar que este caso foge do que Massini-Cagliari (2005) observou como categórico, uma vez que o pronome clítico em questão não é seguido por vogal grafada <a> ou <o>, mas mesmo assim sofre ditongação.

- (33) mais¹/o²/que³/**ti eu**⁴/da⁵/d'a⁶/vi⁷/a (CSM 66; 67)

Há outros casos em que os pronomes oblíquos dativos *mi* e *ti* estão grafados juntamente com pronomes acusativos. Esse fato aponta para a ditongação, pois levamos em consideração a contagem das sílabas métricas (METTMANN, 1986) e comprovamos tal processo.

- (34) que **mio** cobres, sequer ali (CSM 92; 26)
 (35) **mia** guardes; ca defendudas (CSM 31; 33)
 (36) Deus **tio** demande, que pod'eval (CSM 15; 64)

Os dados obtidos, nas análises, apontam para a consideração do grupo clítico como constituinte prosódico, já que, assim como Bisol (1996, p. 248) observou para o PB, também foi possível notar que, no PA, os clíticos presentes nas CSM se mostraram independentes, submetendo-se às mesmas regras da palavra fonológica (aos processos de sândi, por exemplo).

As considerações levantadas neste artigo sugerem a grande possibilidade de se considerar os clíticos como constiuente prosódico relevante no PA, já que o processo de sândi aponta para a independência fonológica dos clíticos, uma vez que, assim como afirmam Nespor e Vogel (1986), o grupo clítico é o menor domínio de aplicação das regras de sândi.

Enfim, os estudos realizados apontam para a atonicidade fonológica dos clíticos, o que faz com que eles estejam sujeitos aos processos de sândi, característica que vem comprovar, novamente, a possibilidade de se considerar o grupo clítico um constiuente prosódico, já que, assim como afirmam Nespor e Vogel (1986, p. 147), um elemento é clítico se, junto com outra palavra, está sujeito às regras de sândi.

an element is a clitic if, together with a word, it is affected by internal sandhi rules; it is an independent word if, together with a word, it is affected by external sandhi rules. By the same token, if an element is counted as part of a phonological word of the purpose of stress assignment, it must be considered a clitic and not a word.

Análise dos dados a partir da Teoria Prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986)

Partindo do que foi proposto por Nespor e Vogel (1986), de que os clíticos se comportam como palavras fonológicas independentes, iremos agora aplicar a teoria dessas autoras aos dados encontrados nas análises. Levando em consideração o trabalho de Bisol (1996), em que a autora propõe a existência de dois tipos de clíticos no PB, por meio de nossas análises, comprovamos que os pronomes oblíquos do PA se enquadram no tipo dos clíticos que revelam certa independência, pois verificamos que esses elementos se submetem às mesmas regras da palavra fonológica, no caso em questão, às regras de sândi, mesmo tratando-se de pronomes categoricamente átonos. Para demonstrar essa proposta, consideramos que o clítico constitui uma palavra fonológica independente que, se unindo a outra palavra fonológica (hospedeira), formam o grupo clítico, como podemos verificar abaixo:

- (37) que Deus [[**o**] ω [queria] ω]_C (CSM 9; 84)
 (38) ouve, ca [[**le**] ω [parecia] ω]_C (CSM 4; 35)
 (39) log'õ demo [[**a**] ω [prendia] ω]_C (CSM 11, 37)
 (40) ca o demo [[**les**] ω [dizia] ω]_C (CSM 11; 46)
 (41) De vos." E contou como [[**o**] ω [mataran] ω]_C (CSM 96; 51)
 (42) que a Deus rogasse que [[**lla**] ω [fezesse] ω]_C gãar (CSM 16; 33)
 (43) deles quis e [[**se**] ω [lançar] ω]_C (CSM 33; 32)

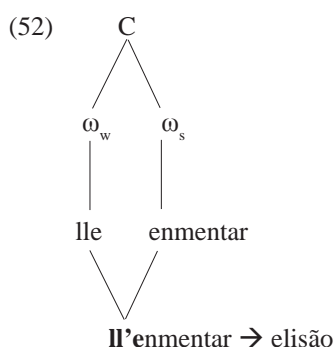
- (44) dun miragre [[**vos**]ω [darei]ω]_C (CSM 59; 6)
 (45) se [[**me**]]ω [quiserdes]ω]_C oyr (CSM 59; 10)
 (46) Ca os nembros [[**lles**]ω [cayan]ω]_C (CSM 91; 34)
 (47) De vergonna [[**nos**]ω [guardar]ω]_C (CSM 94; 3)
 (48) ela mui bem [[**o**]ω [guardou]ω]_C (CSM 94; 65)
 (49) a monja e [[**se**]ω [partiu]ω]_C (CSM 94; 7)
 (50) porend'un daquestes é ben que [[**vos**]ω [digamos]ω]_C (CSM 37; 8)

Sobre a elisão, processo de sândi que se mostrou mais produtivo com os pronomes oblíquos presentes nas cem primeiras CSM e, cujo domínio de aplicação é o grupo clítico, propomos uma estruturação de alguns dados referentes a essa regra pós-lexical a partir da Teoria Prosódica, e constatamos, assim como o fizeram Nespor e Vogel (1986), que os pronomes clíticos, apesar de átonos, estão sujeitos ao sândi, o que faz com que eles se adjunjam à palavra hospedeira junto ao grupo clítico, uma vez que tais partículas não aparecem sozinhas.

Em (51) podemos observar que o pronome oblíquo átono *lle* sofre elisão diante de *enmentar*. O que podemos propor, seguindo a teoria de Nespor e Vogel (1986), é que o pronome *lle* é uma palavra fonológica fraca (ω_w) que se adjunge com *enmentar*, que é uma palavra fonológica forte (ω_s), constituindo assim o grupo clítico.

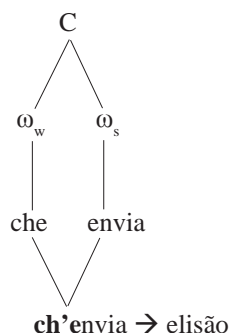
- (51) E demais [[quero]ω [-ll']ω]_C [[enmentar]ω]_C (CSM 1; 23)

Partindo desse exemplo podemos propor o seguinte esquema arbóreo para o caso em análise transcrito em (4.101):



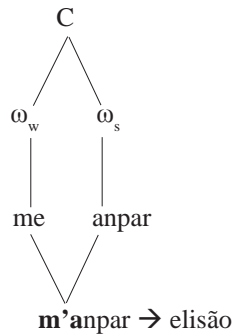
A seguir serão expostos mais quatro exemplos em que temos a elisão ocorrendo entre um pronome oblíquo e outra palavra e, a estruturação arbórea de cada caso.

- (53) Meu Fillo esto [[ch']ω [envia]ω]_C (CSM 2; 45)



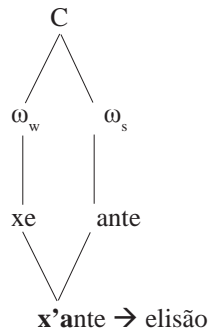
(54) dizendo: Se Deus [[m'] ω [anpar] ω]_C

(CSM 7; 57)



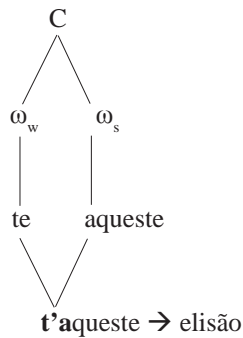
(55) como [[x'] ω [ante] ω]_C violava, | e a candea pousou

(CSM 8; 38)



(56) e se [[t'] ω [aqueste] ω]_C pan non refeiro

(CSM 15; 56)



Conclusão

Diante dos casos de sândi verificados, foi possível constatar que os clíticos se mostraram independentes prosodicamente, uma vez que os pronomes investigados se submeteram às mesmas regras da palavra fonológica, no caso às regras de sândi. Logo, podemos afirmar que, embora sejam fonologicamente átonos, pois se submetem a tais regras, os pronomes clíticos analisados podem apresentar uma certa independência apontada pelo sândi, pois, assim como afirmam Nespor e Vogel (1986), o grupo clítico é o menor domínio de aplicação dessas regras.

REFERÊNCIAS

- BISOL, L. Constituintes prosódicos. In: _____. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 247-261.
- CAMARA JR., J. M. *Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1973.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Tradução de M. C. Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CUNHA, C. F. da. *Estudos de poética trovadoresca: versificação e ecdótica*. Rio de Janeiro: MEC, 1961.
- DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Sândi vocálico externo em Português Arcaico: condicionamentos lingüísticos e usos estilísticos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 30, p. 76-94, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/gcm.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2011.
- _____. *A música da fala dos trovadores: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. Tese (Livre Docência em Fonologia) – Departamento de Linguística/ UNESP, Araraquara 2005.
- _____. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português*. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL/UNICAMP, Campinas, 1995.
- METTMANN, W. (ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (Orgs.). *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, 1990. v. 1.

O estatuto prosódico dos aumentativos e diminutivos em Português Arcaico: formas simples ou compostas?

(The prosodic status of augmentative and diminutive words in Archaic Portuguese: simple forms or compounds?)

Thais Holanda de Abreu¹

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

thaishabreu@bol.com.br

Abstract: This paper aims to present the study of augmentative and diminutive words in Archaic Portuguese (AP), through the observation of prosodic phenomena triggered by the morphophonological process of grade suffixes attachment: *-inno* and its variations for the diminutive, and *-on(a)* for the augmentative in Galician Portuguese, from the thirteenth century. In this study we intend to discuss the prosodic status of augmentative and diminutive forms in AP as simple forms (one main lexical stress) or compounds (two lexical stresses). Thus the mapping and the analysis of prosodic phenomena in AP aim to contribute to a more general description of the phonological component at that moment of the Portuguese origin.

Keywords: diminutive; augmentative; prosodic status.

Resumo: Este artigo objetiva apresentar o estudo das palavras aumentativas e diminutivas no Português Arcaico (PA) a partir da observação dos fenômenos prosódicos desencadeados pelo processo morfofonológico da adjunção dos sufixos de grau *-inno* e variações, para o diminutivo, e *-on(a)*, para o aumentativo, no galego-português, século XIII. Através da exposição deste estudo pretendemos discutir a questão do estatuto prosódico das formas aumentativas e diminutivas em PA como formas simples (um acento principal) ou compostas (dois acentos lexicais). Logo, o mapeamento e a análise de fenômenos prosódicos no PA pretendem contribuir para a descrição mais geral do componente fonológico da língua naquele momento de formação do Português.

Palavras-chave: diminutivos; aumentativos; estatuto prosódico.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o estatuto prosódico das formas aumentativas e diminutivas em Português Arcaico a partir da adjunção dos sufixos de grau *-inno(a)* e variações, para o diminutivo, e *-on(a)*, para o aumentativo. Através do mapeamento nas cantigas religiosas (*Cantigas de Santa Maria*, doravante CSM) e profanas (*Cantigas de escárnio e maldizer* – CEM¹) de fenômenos prosódicos desencadeados pela adjunção desses sufixos específicos, podemos descrever e discutir, baseados na teoria da Fonologia Não-Linear, o estatuto prosódico dos nomes aumentativos e diminutivos em PA como formas simples (um acento principal) ou compostas (dois acentos lexicais). Em suma, o presente artigo tem o intuito de fazer uma retrospectiva das principais propriedades dos nomes diminutivos e aumentativos, sob a ótica das Fonologias Não-Lineares (Lexical e Prosódica), apresentando, a partir dessas propriedades dos aumentativos e diminutivos para o Português Brasileiro (de agora em diante PB), algumas hipóteses para esses nomes no PA.

¹ Abreviatura que será utilizada de agora em diante referindo-se às cantigas de escárnio e maldizer, embora não corresponda, como no caso das CSM, ao título de nenhuma compilação feita na época medieval.

O porquê de se investigar as formas aumentativas e diminutivas do Português

A opção de se trabalhar com nomes aumentativos e diminutivos foi feita devido ao fato de esses nomes serem uma das formações derivacionais mais produtivas em língua portuguesa atualmente. Bizzocchi (2011) expõe sobre essa alta produtividade das formas aumentativas e diminutivas:

Nossa língua, especialmente a língua falada, é repleta de palavras aumentativas e diminutivas. Talvez seja essa uma das grandes diferenças do português: a sua facilidade em criar aumentativos e diminutivos a partir de qualquer palavra (“euzinho”, “devagarinho”, “rapidão”[...]). (BIZZOCCHI, 2011, p. 28)

De acordo com Basílio (2004), a expressão de grau no PB pode ter uma função expressiva (diminutivo e aumentativo são usados como marcador de afetividade ou depreciação) ou denotativa (um referente denotando características de pequeno ou grande). A função expressiva (chamada também subjetiva) é a mais utilizada pelos falantes, uma vez que expressa subjetivamente a excelência de algo nos aumentativos (“João tem um cachorrão”) ou a afetividade do falante sobre o objeto referido nos diminutivos (“Cadê minha cervejinha?”). Desta forma, o presente estudo observou durante a coleta de dados que a função expressiva inerente aos diminutivos e aumentativos já estava presente nessas formas em PA (cf. seção de apresentação dos resultados).

Além de produtivas, as derivações de grau apresentam um comportamento prosódico peculiar, uma vez que, ao contrário dos demais derivados, costumam manter o acento da base, depois de feita a adjunção dos sufixos, como ocorre em “bélo” → “bélinho” (em que a manutenção do acento da base é evidenciada pela manutenção do timbre aberto da vogal média). Observado esse fato no PB, pesquisamos a origem histórica desse fenômeno, e constatamos que desde o PA essas formas apresentavam um comportamento prosódico peculiar, se comparadas aos demais derivados (cf. seção 5).

Corpus e metodologia

As Cantigas de Santa Maria e as Cantigas de Escárnio e Maldizer

As *Cantigas de Santa Maria* foram compostas na segunda metade do século XIII, com autoria atribuída a Dom Afonso X, rei de Leão e Castela, denominado também “o Sábio”. É preciso salientar que a maioria dos estudiosos dessas cantigas, como Parkinson (1998), acredita que nem todas elas são de autoria exclusiva do rei. Segundo Parkinson:

é de suponer que o rei tería acompañado de cerca a estructuración e a composición da obra. Mais en realidade resulta estraño que se teña pensado durante bastante tempo que unha colección de semellante tamaño fose unicamente do Rei Sabio (que tería moitas outras cousas en qué se ocupar). A lóxica indícamos, xa que logo, que non podería o rei ter composto todas as 420 *Cantigas* e, o mesmo tempo, que sendo el poeta non podería non ter composto ningunha delas. (1998, p. 183)

Parkinson (1998) problematiza ainda a questão de como definir critérios que nos permitam identificar as cantigas de autoria de Afonso X e, embasando-se em Mettmann

(1987, p. 364), nos sugere que as cantigas de autoria do rei sábio são as “cantigas pessoais” (cf. PARKINSON, 1998, p. 183), que estão em primeira pessoa do singular e representam seus sentimentos, suas vivências e desejos em relação à Virgem Maria.

As 420 *Cantigas de Santa Maria* são, de acordo com Leão (2007, p. 21), líricas ou lírico-narrativas e dividem-se em cantigas de *miragre* (cantigas de milagre, as quais revelam os feitos milagrosos da Virgem Maria; são poemas narrativos) e cantigas de *loor* (cantigas de louvor, que louvam e fomentam a devoção mariana; poemas líricos). No entanto, devido ao fato de as cantigas de milagre revelarem os milagres da Virgem e, conseqüentemente, encerrarem louvores a ela, é possível, no fundo, considerar todas as cantigas como de louvor. As cantigas de milagre nos revelam ser predominantes, uma vez que, de acordo com Leão (2007, p. 24), elas aparecem em uma proporção de nove por um, ou seja, para cada grupo de nove cantigas de milagre tem-se uma cantiga de louvor, numerada com dezena inteira.

As cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria chegaram até nós por meio de quatro manuscritos antigos,² conhecidos como códices - E: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS B.I.2 (conhecido como Escorial ou códice dos músicos) – o mais completo de todos; T: El Escorial, Real Monasterio de san Lorenzo, MS T.I.1 (códice rico ou códice das histórias) – considerado o mais rico em conteúdo artístico (sobretudo iconográfico); F: Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, Banco Rari, 20 (códice de Florença) – que forma um conjunto com o códice Escorial rico, uma vez que as cantigas que contém completam o códice T; To: Toledo, Madrid, Biblioteca Nacional, MS 10.069 – o menor e mais antigo de todos, que contém também um índice de cem cantigas. Atualmente, dois desses códices são guardados na Biblioteca do Escorial (E e T), um na Biblioteca Nacional de Madrid (To) e outro na Biblioteca Nacional de Florença (F).

Em relação às cantigas de escárnio e maldizer, sabe-se que são composições que reúnem não somente as sátiras literárias ou maledicências pessoais, mas também as sátiras morais, políticas, assim como os prantos, as tenções e as paródias. Segundo Lanciani e Tavani, as cantigas de escárnio e maldizer são o terceiro dos gêneros canônicos produzidos por trovadores e indubitavelmente o menos homogêneo e o mais difícil de identificar e definir:

[...] quando se fala de cantigas de escárnio e maldizer referimo-nos ambigüamente a um conjunto de textos, frequentemente muito diversos entre si por temas e modulações tonais, no qual confluem não só escárnios e maledicências de breve alcance e de interesse estritamente pessoal ou de grupo, mas também sirventeses morais e políticos, sátiras literárias e de costume, queixas e lamentos, tenções e paródias, isto é, todos os textos que não são de qualquer modo assimiláveis às cantigas de amor ou às cantigas de amigo. (LANCIANI; TAVANI, 1998, p. 9)

Como a citação acima expõe, esse gênero de cantigas medievais possui uma variedade temática muito grande. Sendo assim, tal variedade justifica nossa escolha por este tipo de *corpus*, uma vez que, assim como as cantigas religiosas, as cantigas de escárnio e maldizer trazem uma riqueza lexical muito grande, fator indispensável para um estudo que pretende analisar formas existentes no léxico do PA.

2 O Grupo de Pesquisa *Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro*, ao qual a autora deste artigo está ligada, constituído por alunos de graduação e pós-graduação na UNESP/Araraquara e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Gladis Massini-Cagliari, tem acesso aos microfilmes desses manuscritos e também a duas edições fac-similadas das *Cantigas de Santa Maria*.

A maioria dos estudiosos dessas cantigas (cf. LANCIANI; TAVANI, 1998; LAPA, 1998) considera dois tipos diferentes de cantigas, embora ambas focalizem o fato de falar mal de alguém. De acordo com Massini-Cagliari (2005, p. 45), essas cantigas diferem-se apenas pela forma como elas fazem a difamação: coberta ou descoberta, ou seja, se a cantiga falava mal indiretamente de alguém era de escárnio, caso contrário, era de maldizer.

Assim como as cantigas religiosas, as de escárnio e maldizer chegaram até nós por meio de dois manuscritos antigos, a cujas edições fac-similadas os pesquisadores do Grupo “Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro” também têm acesso. Um deles é o *Cancioneiro Nacional da Biblioteca de Lisboa*, conhecido também pelas abreviaturas B ou CNB e denominado antigamente de *Cancioneiro Colocci Brancuti*. Segundo Massini-Cagliari (2007a, p. 16), esse cancionero é o mais completo entre os três existentes com cantigas profanas galego-portuguesas, pois além de conservar o maior número de textos e autores é o único que apresenta a *Arte de Trovar*. O outro manuscrito é o *Cancioneiro da Vaticana*, conhecido pelas abreviaturas V ou CV. De acordo com Massini-Cagliari (2007a, p. 22), possui muitas afinidades com o *Cancioneiro Nacional da Biblioteca de Lisboa*, pois se acredita na hipótese de que os copistas de ambos os cancioneros tenham trabalhado simultaneamente a partir de um único exemplar original distribuído em cadernos.

Massini-Cagliari (2007b, p. 122), a respeito da utilização do galego-português presente na composição das cantigas, demonstra, em seu artigo “Legitimidade e Identidade: da pertinência da consideração das Cantigas de Santa Maria de Afonso X como corpus da diacronia do Português”, que o galego e o português daquela época não devem ser considerados línguas diferentes, mas sim “uma e a mesma língua”, no que concerne a alguns aspectos prosódicos, como acento, constituição silábica e processos de sândi. A autora, a partir da comparação entre as cantigas profanas (provenientes de Portugal) e as religiosas (provenientes possivelmente da Galiza, mas compiladas em Toledo), ressalta que essas duas vertentes são muito próximas em relação aos elementos prosódicos e que “as distinções linguísticas [...] não são de tipologia dos fenômenos, mas de frequência. Não havendo distinções tipológicas, não há diferença de sistema” (MASSINI-CAGLIARI, 2007b, p.122).

Assim, pode-se afirmar que as *Cantigas de Santa Maria* são representantes do momento de formação da língua portuguesa (ou do galego-português, como seu ancestral legítimo) e, conseqüentemente, podem contribuir para a descrição mais geral do componente fonológico da língua naquele momento. Já afirmara Leão (2007, p. 9) que “[...] as *Cantigas*, nas brumas da história, coincidem com o momento fundador do Reino de Portugal e também da língua portuguesa”.

As Cantigas Medievais e sua relevância para estudos de caráter prosódico: metodologia utilizada

Massini-Cagliari (2005) afirma que pouco se sabe a respeito da prosódia do PA, devido ao fato de alguns autores (cf. MAIA, 1986; MATTOS E SILVA, 1989; TOLEDO NETO, 1996) trabalharem prioritariamente com *corpora* em prosa e terem outros focos de estudo.

Quando se tem como objetivo a investigação de elementos prosódicos [...] de um período de uma língua quando ainda não havia tecnologia suficiente para o arquivamento e transmissão de dados orais, a possibilidade de escolha de material entre material poético e não poético para constituição do corpus não se coloca. Como os textos remanescentes em PA são todos

registrados em um sistema de escrita de base alfabética, sem qualquer tipo de notação especial para os fenômenos prosódicos, fica praticamente impossível de serem extraídas informações [...] a respeito do acento e do ritmo do português desse período, a partir de textos escritos em prosa. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 142)

No entanto, em relação a textos poéticos, principalmente com uma métrica fixa, ocorre o contrário, ou seja, a partir da observação de como o poeta trovador conta as sílabas poéticas e localiza os acentos em cada verso, podem ser observados os padrões acentuais e rítmicos da língua na qual os poemas foram compostos. Sobre isso já afirmava Allen (1973, p.103): “metrical phenomena cannot be ignored, since, especially in the case of dead languages, the relationship between poetry and ordinary language may provide clues to the prosodic patterning”.

Para Abercrombie (1967, p. 98), o ritmo da fala corrente é o fundamento do verso. Assim, fala e poesia não se distinguem tipologicamente quanto ao ritmo. Para esse autor, a única diferença entre o ritmo da fala e o da poesia é: na poesia, este se encontra organizado de maneira a produzir padrões recorrentes, que por sua vez são percebidos pelo leitor. Já na fala esse fato não acontece.

Sendo assim, em uma época da qual não se tem registros orais, é imprescindível a escolha de um *corpus* como as cantigas medievais religiosas para a realização de um estudo em nível fonológico que investiga, ao lado dos fenômenos segmentais, também elementos de natureza prosódica, pois a estrutura métrico-poética dessas cantigas pode revelar aspectos fonético-fonológicos daquele período que não costumavam aparecer representados na escrita da época. Por meio da metrificação poética e da definição dos limites das sílabas fonéticas podemos localizar os acentos poéticos e, conseqüentemente, o acento nas palavras, facilitando a investigação de sua estrutura prosódica e permitindo — no caso dos nomes diminutivos e aumentativos — formular hipóteses a respeito de esses nomes serem, no período arcaico do português, derivados (um acento lexical) ou compostos (dois acentos lexicais).

Vejamos abaixo um exemplo da aplicação da metodologia:

(01) Cantiga 79: Como Santa Maria tornou a mena que era garrida, corda, e levó-a sigo a parayso.

A/ques/to/ foi/ fei /to/ por/ hũ/a/ me/ ny /nna	5-11
que/ cha/ma/van/ Mu /sa/, que/ mui/ fre/mo/ si /nna	5-11
e/ra /e/ a/ pos /ta/, mas/ ga/rri/de/ li /nna	5-11
e /de/ pou/co/ sen .	5

(METTMANN, 1986, p. 256)

O exemplo (01) demonstra a metrificação das sílabas átonas e tônicas (que estão em negrito e marcadas com números no final de cada verso) de um trecho da cantiga 79. Verifica-se que os vocábulos *fremosinna* (“formosinha”) e *garridelinna* (“garridinha”) possuem a tônica na sílaba 11³ dos versos em que estão inseridas e, dessa forma, por estarem

3 De acordo com Castilho (1908), as sílabas poéticas deveriam ser contadas até a última tônica dos versos, observação esta que mostra que, em seu tempo, os poetas de língua portuguesa se apoiavam mais nos acentos do que no número das sílabas para compor os versos.

em final de verso, essas palavras “são, com certeza, portadoras do acento principal” (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1998, p. 97).

Embasamento teórico

As teorias que dão suporte para a descrição dos fenômenos fonológicos aqui expostos são as teorias da Fonologia Não-Linear, sobretudo a Fonologia Lexical (FL) e a Fonologia Prosódica.

A Fonologia Lexical (FL)

As propriedades prosódicas dos diminutivos e aumentativos são analisadas de acordo com a Fonologia Lexical (FL), sobretudo a partir dos estudos de Lee (1995) para o Português Brasileiro (PB), e com a Fonologia Prosódica, a partir dos trabalhos de Nespor e Vogel (1986), Selkirk (1979) e Vigário (2001).

A fonologia lexical estuda a relação entre o sistema sonoro e o sistema lexical das línguas por meio da observação da atuação das regras fonológicas. Desse ponto de vista, a dúvida reside em considerar os diminutivos e aumentativos do português como derivados ou compostos, sendo que, dessa perspectiva, esses nomes podem até mesmo receber uma classificação intermediária entre esses dois tipos de formação de palavras.

De acordo com Cagliari (2008, p. 124), o léxico de uma língua se estrutura em níveis e “contém regras ligadas ao componente fonológico propriamente dito”. Assim sendo, os dois grandes níveis da fonologia lexical, de acordo com Kiparsky (1982, p. 132), são: o nível lexical e o nível pós-lexical.

A estrutura do léxico assumida pela FL pode ser representada pelo esquema a seguir, proposto por Kiparsky (1982):

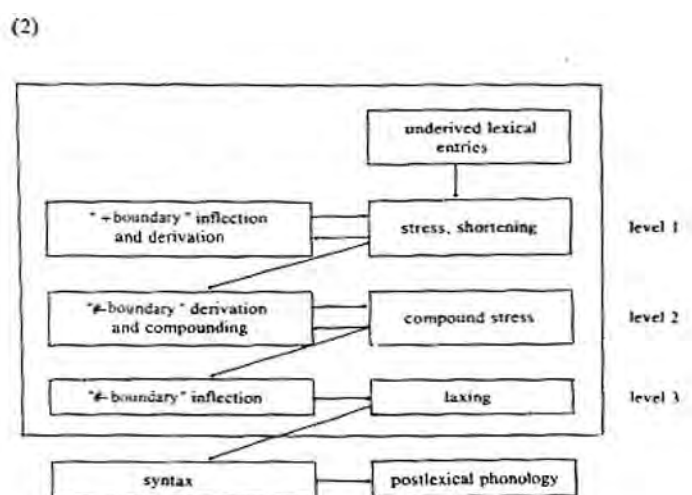


Figura 1. Estruturação do léxico proposta por Kiparsky (1982, p. 132)

Observando a figura acima, constataremos que as setas que ligam o nível fonológico ao nível morfológico são reversíveis. Isso significa que a FL trabalha com a hipótese de que há uma interação e uma influência entre esses dois componentes da gramática (Fonologia e Morfologia) no momento de formação das palavras. Partindo desse fato, pode-se afirmar

que as regras fonológicas são aplicadas depois de cada operação morfológica, isto é, a saída de cada regra morfológica é submetida, em seu estrato, a regras fonológicas. Portanto, o modelo da Fonologia Lexical postula que as regras fonológicas operam em conjunto com as morfológicas no léxico. Ao se adjungirem os sufixos de diminutivo e aumentativo a uma determinada base, observa-se a ocorrência de processos fonológicos ocasionados justamente pelo acréscimo de um elemento morfológico (os sufixos) e que a partir dessa junção a posição do acento da base pode ser modificada na palavra derivada.

A fonologia lexical também possui dois tipos de regras: 1. as que lidam com os ajustes que são desencadeados a partir da combinação de morfemas, como no caso em Português da regra de abrandamento da velar, que transforma o /k/ de *eletrik-* em /s/ diante do morfema *-idade*; 2. aquelas que realizam modificações na estrutura segmental, utilizadas no momento em que a forma subjacente não satisfaz as condições fonotáticas, isto é, quando a forma subjacente não permite a boa formação de uma palavra (em termos fonológicos). Como exemplo de 2, em que temos as regras de silabificação e as epênteses. Vejamos na figura abaixo as características das regras lexicais e das regras pós-lexicais:

<i>LEXICAL</i>	<i>POST-LEXICAL</i>
a. may refer to word-internal structure	a. cannot refer to word-internal structure
b. may not apply across words	b. may apply across words
c. may be cyclic	c. cannot be cyclic
d. if cyclic, then subject to strict cycle	d. non-cyclic, hence across-the-board
e. structure-preserving	e. need not be structure-preserving
f. may have lexical exceptions	f. cannot have lexical exceptions
g. must precede all post-lexical rule applications	g. must follow all lexical rule applications

Figura 2. Regras Lexicais e Pós-lexicais propostas por Pulleyblank (1986, p. 7)

A Fonologia Prosódica

A Fonologia Prosódica é a outra teoria que serve de apoio para a análise e descrição dos fenômenos fonológicos estudados. Ela teve início com a proposta de Elisabeth O. Selkirk (1979). Outros trabalhos de renome na área são os de Nespov e Vogel (1986) e Vigário (2001).

De acordo com Selkirk (1979), tal teoria surgiu da necessidade de se postularem níveis prosódicos acima da sílaba:

Recent work in linguistics has focused attention on units larger than the segment, and, while giving additional support for the syllable, has furthermore shown **the necessity of positing an even richer array of types above the level of the syllable.** (SELKIRK, 1979, p. 1-2, grifo nosso)

Sendo assim, os constituintes prosódicos que demonstram a ideia inicial de Selkirk (1979) são os seguintes:

**Quadro 1. Constituintes prosódicos segundo proposta de Selkirk (1979).
Elaborado por Massini-Cagliari (1995, p. 102)**

Proposta de Selkirk (1979)		
CONSTITUINTES PROSÓDICOS		
constituintes	tradução	símbolos
phonological utterance	enunciado fonológico	U
intonational phrase	grupo entoacional	I
phonological phrase	grupo fonológico	Φ
phonological word	palavra fonológica	ω
foot	pé	Σ
syllable	sílaba	σ

De acordo com o quadro acima, um constituinte prosódico é sempre composto de uma ou mais unidades prosódicas imediatamente inferiores na hierarquia prosódica. Assim, por exemplo, uma palavra fonológica (foco da análise dos nomes diminutivos e aumentativos) é necessariamente composta de pés, que são compostos de sílabas, e assim por diante.

A maioria dos estudiosos da área da Fonologia Prosódica é unânime em dizer que o acento primário da palavra é um dos diagnósticos mais intuitivos para a definição do domínio da palavra prosódica. Segundo Vigário (2001, p. 23), “A prosodic word must bear one and only one (word) primary stress”. Nespor e Vogel (1986) também pensam da mesma forma em sua análise para o Italiano: “Since a phonological word may contain at most one primary stress, the data in (65) show that suffixes form one ω with the stem, while the data in (67) show that in compound word there must be two ω s” (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 130). Sendo assim, a palavra fonológica (ω) é um constituinte prosódico muito importante para o nosso estudo, pois o fator determinante para sabermos quando estamos diante uma ω é a presença de um domínio acentual independente, ou seja, a presença de um acento primário de palavra. Ao definirmos o número de palavras fonológicas nas ocorrências mapeadas nas cantigas medievais poderemos classificá-las em formas simples ou compostas.

Resultados

A coleta de dados nos *corpora* deste estudo possibilitou o mapeamento de todos os casos de diminutivo e aumentativo encontrados nas 420 cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria e também nas 431 cantigas de escárnio e maldizer, quantificados nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Total de ocorrências para aumentativos e diminutivos em 420 cantigas religiosas

Ocorrências de palavras com sufixo de grau: CSM 1-420	Subtotal
Diminutivos	45 (84%)
Aumentativos	9 (16%)
TOTAL	54 (100%)

Tabela 2: Total de ocorrências para aumentativos e diminutivos em 431 cantigas de escárnio e maldizer

Ocorrências de palavras com sufixo de grau: CEM 1-431	Subtotal
Diminutivos	10 (20%)
Aumentativos	42 (80%)
TOTAL	52 (100%)

Ao observarmos as tabelas acima constatamos maior produtividade dos nomes diminutivos nas CSM (45 ocorrências de diminutivo contra 9 de aumentativo) do que nas 431 cantigas de escárnio e maldizer (10 ocorrências de diminutivo contra 42 de aumentativo). Essa situação pode ser explicada por meio do objetivo intrínseco aos textos, o de louvar a Virgem Maria, – no caso das CSM – e o de difamar hábitos da corte, propiciando o uso de uma linguagem mais pejorativa – no caso das cantigas de escárnio. Tal função expressiva, como vimos na seção 1 do presente artigo, é inerente aos diminutivos e aumentativos até hoje, no PB.

Uma breve descrição do *status* fonológico dos nomes diminutivos e aumentativos como formas simples ou compostas a partir das cantigas medievais

O processo mais produtivo mapeado com as formas diminutivas em *-inn(o,a)* e *-cinn(o,a)* nas CSM foi o de afixação/justaposição⁴ (98% das ocorrências mapeadas). Foram mapeados também os processos de desvozeamento da alveolar, epêntese e espraiamento da nasal (2% dos casos), como mostra a tabela abaixo. Devido à grande ocorrência dos casos de afixação, daremos destaque apenas para a análise do acento nesse processo.

Tabela 3. Processos envolvendo as ocorrências de diminutivo em PA separados por sufixo

	<i>-inn(o,a)</i>		<i>-cinn(o,a)</i>	
	quantidade	%	quantidade	%
Afixação/Justaposição	43	98%	7	64%
Epêntese	---	---	3	27%
Espraiamento da nasal	1	2%	---	---
Desvozeamento da alveolar	---	---	1	9%
Total	44	100%	11	100%

Utilizando-nos da teoria da Fonologia Lexical (FL), teremos a seguinte estrutura de formação para os diminutivos com o sufixo *-inn(o,a)* em PA:

⁴ Alguns autores, como Monteiro (2002) e Prado (2010), adotam esse termo para designar a afixação derivacional, ou seja, o ato apenas de justapor os sufixos sem provocar mudanças de ordem morfofonológica. A literatura linguística em geral (cf. BECHARA, 1980; CUNHA, 1970; DUBOIS, 1973; VILLALVA, 2003) se utiliza do termo justaposição para se referir apenas ao processo de justapor palavras nos nomes compostos. Porém o termo *justaposição* neste trabalho é utilizado na acepção dada por Monteiro (2002) e Prado (2010), ou seja, não é uma nomenclatura para nomes compostos, mas sim para denominar a junção de morfemas em processos derivacionais que não sofrem mudanças morfofonológicas.

(02)	Léxico		
	[fremos] + iju	→	Adjunção (Morfologia)
	[fre.mo.si.ju]	→	Silabificação (Fonologia)
	(x .)		
	fre.mo.sí.ju	→	Acento
	/fremosiju/	→	Nome (<i>output</i>)

Em (02), observamos que primeiramente ocorre a adjunção do radical + o sufixo formador do diminutivo, ou seja, tem-se início o processo de afixação. Posteriormente, verificamos o processo de silabificação, de flexão de número e gênero e de atribuição do acento lexical (acento primário). No processo de afixação dos diminutivos em *-inn(o,a)* no PA, verificamos que a Regra de Atribuição do Acento ocorre no interior dessas palavras, *fremos- + -ínn(o,a) = fremosínn(o,a)*, uma vez que, como podemos observar na subseção, tal sufixo se adjunge entre tal base e a sua respectiva VT. Portanto, *-inn(o,a)* ocorre no interior de uma palavra e essa dependência estrutural nos indica que as ocorrências com o sufixo *-inn(o,a)* carregariam apenas o acento de palavra. Considerando o que Vigário (2001, p. 23) afirma sobre a definição de palavra prosódica — o acento primário da palavra é um dos diagnósticos mais intuitivos para a definição do domínio da palavra prosódica —, podemos inferir que as formas diminutivas em *-inn(o,a)* que passaram pelo processo de afixação possuem apenas uma palavra prosódica, pois apresentam apenas um acento lexical, nos permitindo afirmar que tais formas são simples.

Observemos agora um processo de afixação/justaposição com uma ocorrência com o sufixo *-cinn(o,a)*:

(03)	Léxico		
	[jude][u] [ciɲ][u]		
	— —	→	Afixação
	[judeu] [ciɲu]	→	Flexão
	ju.deu ci.ju	→	Silabificação
	(x) (x .)		
	ju.déu cí.ju	→	Acento Lexical (primário)
	[judeuciɲu]	→	Formação do composto
	(x)	→	Acentuação composto
	(x) (x .)		
	judeu cinno		
	/jùdeuciɲu/	→	Output

Em (03), diferentemente de (02), observamos que não ocorre uma afixação ou adjunção antes da silabificação. A palavra “judeu” e o sufixo *-cinn(o,a)* seguem percorrendo o léxico de forma autônoma até a atribuição do acento lexical. Dessa forma, percebemos que ambos os elementos agem de forma similar a uma palavra independente, com acento lexical individual. Utilizando-nos do critério de Vigário (2001), que delimita o número de palavras prosódicas por meio da quantidade de acentos, podemos afirmar que nas ocorrências com o sufixo *-cinn(o,a)/-zinn(o,a)* teríamos duas palavras fonológicas.

Portanto, a Regra de Atribuição do Acento nos diminutivos em *-cinn(o,a)* em PA é aplicada entre duas estruturas morfológicas independentes, uma vez que *-cinn(o,a)* se adjunge a uma palavra já “pronta”, preferencialmente com vogal temática zero (VT \emptyset), e, sendo assim, teríamos uma forma composta (com duas ω): *judéu + cínn(o) = jùdeucínno*.

Para comprovar a existência dessas duas proeminências prosódicas na palavra *judeucinno* recorreremos à metrificação poética dos versos em que ela aparece. Vejamos a seguir:

- (04) Cantiga 4: Esta é como Santa Maria guardou ao fillo do judeu que non ardesse, que seu padre deitara no forno.

O/ ju / deu / cỹ /o/pra/ zer	2-4/5-7 ⁵
ou/ve/, ca/ lle / pa/re/ ci /a	1-4-7
que/ os /ti/as/ a/co/ mer	2-5-7
lles/ da /va/ San /ta/Ma/ ri /a,	2- 4-7
que/ vii /a/ res /pran/de/ cer	2-5-7
e/no/al/ tar /u/ sii /a	1-4-6
e/e/nos/ bra /ços/ tẽ / er	2- 4-7
seu/ Fi /llo/ He /ma/ nu /el.	2-4-6

(METTMANN, 1986, p. 64)

A metrificação em (04) nos revela que todos os versos têm três acentos e que na maioria deles a primeira sílaba tônica aparece na segunda sílaba poética. No caso de *judeucinno*, observamos que há uma proeminência no sufixo *-cỹo*, porém não podemos afirmar com total certeza se a segunda proeminência nessa palavra ocorria na sílaba *ju* ou na sílaba *deu*. Para ocorrer em *ju* todos os versos da cantiga teriam de ter necessariamente um acento na segunda sílaba, o que não acontece nesse caso. Por outro lado, podemos pensar na possibilidade da proeminência ocorrer em *deu*, já que o PA permitia colisão acentual, fato este que pode ser observado no resultado da aplicação dos processos de sândi. Contudo, também não podemos considerar essa segunda possibilidade como a mais adequada, pois a metrificação em (04) nos mostra que a segunda sílaba tônica dos versos aparecia ou na quarta ou na quinta sílaba poética e não na terceira, posição em que se encontra a sílaba *deu*.

Portanto, adotamos a possibilidade de haver uma proeminência prosódica ou na sílaba *ju* ou na sílaba *deu*, uma vez que, se todos os versos têm três acentos, logo o verso em que se encontra *judeucinno* também tem de ter. Dessa forma, tem de haver mais de uma proeminência nessa ocorrência, fato que nos aponta claramente que se trata de uma forma composta.

Observemos agora a tabela que aponta os processos envolvendo as ocorrências de aumentativo em PA. Assim como nos diminutivos, daremos destaque apenas para a análise do acento no processo mais produtivo (afixação/justaposição), devido à grande ocorrência de casos nesse processo (90% das formas aumentativas mapeadas).

Tabela 4. Processos envolvendo as ocorrências de aumentativo em PA

	<i>-on(a)</i>	
	quantidade	%
Afixação/Justaposição	45	90%
Amolecimento da velar (Fricativização)	4	8%
Vozeamento da dental	1	2%
Total	50	100%

5 Os números no final de cada verso correspondem à localização das sílabas tônicas (poéticas) em seu interior.

Tomando como base a FL, teremos a seguinte estrutura de formação para os nomes aumentativos que passaram pelo processo de afixação:

(05)	[citol] + on	→	Adjunção (Morfologia)
	[ci.to.lon]	→	Silabificação (Fonologia)
	(x)		
	ci.to.lón	→	Acento
	/citolón/	→	Nome (<i>output</i>)

Assim como a ocorrência exemplificada (*citolon* - guitarra grande), mapeamos no *corpus* utilizado mais quarenta palavras com o sufixo *-on(a)* e que também passaram pelo processo de formação apresentado em (05). Esses vocábulos iniciam o processo de formação com a adjunção do sufixo aumentativo e o conclui logo depois da atribuição do acento no léxico.

Em (05), observamos que a adjunção do radical + o sufixo formador do aumentativo, ou seja, o processo de afixação ocorre antes da silabificação. Verificamos ainda o processo de flexão de número e gênero e de atribuição do acento lexical (acento primário). Assim como nos diminutivos em *-inn(o,a)*, a Regra de Atribuição do Acento nos aumentativos em PA é aplicada no interior da palavra (*citol- + -ón = citolón*). Considerando o que Vigário (2001, p. 23) afirma sobre a definição de palavra prosódica — o acento primário da palavra é um dos diagnósticos mais intuitivos para a definição do domínio da palavra prosódica —, podemos inferir que as formas aumentativas em *-on* possuem apenas uma palavra prosódica, pois apresentam apenas um acento lexical, nos permitindo afirmar que tais formas são simples. Se tal acento é atribuído no interior dessas palavras, logo essas formas seriam formadas no léxico desde o PA.

Para comprovar a existência de apenas uma proeminência prosódica nas palavras com o sufixo *-on*, recorreremos à metrificação poética dos versos em que aparece a palavra *citolon* (“guitarra grande”). Vejamos a seguir:

(06) CBN.1497; CV 1107)

E/se/ ri /a/co/nho/ce/ dor	3-8
de/seu/tro/ bar /, por/non/fa/ zer	4-8
os/ou/ tros /e/ rra /dos/se/ er ;	3-5-8
e/el/gua/ rri /a/mui/me/ lhor	4-8
sen/tro/ bar /e/sen/ci/to/ lon ,	3-8
pois/per/ deu /a/voz/e/o/ son ,	3-8
por/ que /o/fe/ ri /an/pei/ or .	2-5-8

(LAPA, 1998, p. 144)

Em (06), percebemos que a palavra *citolon* possui apenas uma proeminência poética/prosódica. Se observamos a metrificação veremos que há o acento principal da palavra em questão na sílaba *lon*, uma vez que tal sílaba é uma das tônicas do verso. Dessa forma, a metrificação em (06) nos revela que os nomes aumentativos em PA apresentam apenas um acento lexical. A existência de apenas um acento lexical nas ocorrências de aumentativo pode ser comprovada pelo fato de que o PA era sensível à quantidade silábica na construção dos pés (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1995, 1999), isto é, qualquer sílaba longa (ou pesada) posicionada na penúltima ou última posição silábica da palavra atraía

o acento principal. Sendo assim, nos aumentativos mapeados nas cantigas medievais, verificamos que essas formas possuíam uma sílaba pesada na última posição (sílabas *-on*, *-ron* ou *-zon*) e, portanto, atraíam o acento principal (lexical) e único da palavra, como pode ser visto na metrficação em (06).

Conclusão

A partir de nossa análise pudemos concluir que tanto as formas aumentativas como as formas diminutivas em *-inn(o,a)* são formas simples, uma vez que a Regra de Atribuição de Acento nessas formas ocorre em seu interior e, devido a isso, pode-se afirmar que os aumentativos e os diminutivos em *-inn(o,a)* correspondem a apenas uma palavra fonológica com um único acento.

Por outro lado, os diminutivos em *-cinn(o,a)* apresentam comportamento prosódico um tanto diferenciado dos aumentativos e diminutivos em *-inn(o,a)*. Constatou-se que o padrão acentual dessas formas aponta para a existência, assim como em PB, de duas proeminências prosódicas. Portanto, a Regra de Atribuição do Acento é aplicada entre duas estruturas morfológicas independentes, uma vez que *-cinn(o,a)* se adjunge a uma palavra já “pronta”, preferencialmente com vogal temática zero (VT \emptyset) e, sendo assim, teríamos uma forma composta (com duas ω): *judéu + cínno(o) = júdeucínno*.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967. 203 p.

ALLEN, W. S. *Accent and Rhythm - Prosodic Features of Latin and Greek, a study in theory and reconstruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1973. 408 p.

BASÍLIO, M. Sufixação sem mudança de classe. In: _____. *Formações e classes de palavras no Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 67-77.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1980. 669 p.

BIZZOCCHI, A. Tamanho é documento. *Revista Língua*, São Paulo, n. x, p. 28-29, abr. 2011.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia. *Revista da Anpoll*, São Paulo, n. 5, p. 77-105, 1998.

CASTILHO, A. F. de. *Tratado de metrficação portuguesa*. Lisboa: Casa dos Editores, 1908. 156 p.

CUNHA, C. *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970. 806 p.

DUBOIS, J. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 80, 190, 191.

KIPARSKY, P. From Cyclic Phonology to Lexical Phonology. In: _____. *The Structure of Phonological Representations: Part I*. USA: Foris Publications, 1982. p. 131-164.

LANCIANI, G.; TAVANI, G. *A cantiga de escarnho e maldizer*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LAPA, M. R. *Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*. 4. ed. ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1998. 393 p.

LEÃO, A. V. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007. 178p.

LEE, S. H. *Morfologia e Fonologia Lexical do Português do Brasil*. 1995. 201f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Morfologia e Fonologia) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAIA, C. *História do Galego-Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. 1008 p.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Cancioneiros medievais galego-portugueses*. São Paulo: Martins Fontes, 2007a. 222 p.

_____. Legitimidade e identidade: da pertinência da consideração das Cantigas de Santa Maria de Afonso X como corpus da diacronia do Português. In: _____. *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. 1. ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007b. p. 101-126.

_____. *A música da fala dos trovadores: Estudos de Prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. 348f. Tese (Livre Docência em Linguística. Área de Concentração: Fonologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. *Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999. 207 p.

_____. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português*. 1995. 300f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Fonologia) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

METTMANN, W. Algunas observaciones sobre la génesis de la colección de las Cantigas de Santa Maria y sobre el problema del autor. In: _____. *Studies on the Cantigas de Santa Maria*. Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1987. p. 355-366.

_____. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986. 345p.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas Trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da moeda, 1989. 879 p.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2002. 218 p.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PARKINSON, S. As Cantigas de Santa Maria: estado das questões textuais. In: _____. *Anuario de estudios literarios galegos*. Vigo, 1998. p. 179-205.

PRADO, N. C. *Processos morfofonológicos na formação de nomes deverbais com os sufixos -çon/-ção e -mento: um estudo comparativo entre português arcaico e português brasileiro*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de Concentração: Morfologia e Fonologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PULLEYBLANK, D. *Tone in Lexical Phonology*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986. 249 p.

SELKIRK, E. O. On the Nature of Phonological Representation. In: ANDERSON, J.; LAVER, J.; MYERS, T. (Eds.). *The cognitive Representation of speech*. Amsterdam: North Holland Publishing Co., 1979. p. 1-25.

TOLEDO NETO, S. A. *Variação Grafemática Consonantal no Livro de José de Arimatéia (Cod. ANTT 643)*. 1996. 105f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGÁRIO, M. *The prosodic word in european portuguese*. PhD Dissertation. Lisbon: University of Lisbon, 2001. 433 p.

VILLALVA, A. Formação de palavras: composição. In: MATEUS, M. H. M; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. *Gramática da Língua Portuguesa*. Portugal: Editorial Caminho, 2003. p. 979-980.

Alterações de linguagem nas epilepsias: um estudo neurolinguístico

(Language alterations in epilepsies: a neurolinguistics study)

Danielle P. Algave

UNICAMP

danielle.algave@gmail.com

Abstract: Language alterations in epilepsies can take place during the seizures or with the progression of the disease and intensification of its symptoms. We aim to present the main issues related to phenomena associated with epilepsy and to explicit which language alterations arise from these cases. In addition, we aim to indicate the contributions that can be given to neuropsychological and neurolinguistics studies, based on linguistic analyses that consider not only the difficulties of the subjects with the language resources, but also alternative strategies of signification. Our reflection is supported by Neurolinguistics of discursive orientation, developed in IEL/ UNICAMP.

Keywords: Epilepsy; language alterations; neurolinguistics.

Resumo: *As alterações de linguagem nas epilepsias podem ocorrer durante as crises ou com a evolução da doença e a intensificação de seus sintomas. Procuramos apresentar as principais questões relacionadas aos fenômenos ligados às epilepsias e explicitar quais alterações de linguagem surgem desses quadros. Além disso, tentamos apontar as contribuições que podem ser dadas aos estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos, a partir de análises linguísticas que considerem tanto as dificuldades dos sujeitos com os recursos da língua, como as estratégias alternativas de significação. Nossa reflexão é respaldada na Neurolinguística de orientação discursiva, desenvolvida no IEL/UNICAMP.*

Palavras-chave: Epilepsia; alterações de linguagem; neurolinguística.

Introdução

A palavra *epilepsia* é de origem grega e significa ‘fulminar, abater com surpresa, ser atacado, dominado, possuído; algo que vem de cima e abate o indivíduo’. Atualmente, depois de muitas pesquisas, sabe-se que a epilepsia é causada por uma hiperatividade dos neurônios e circuitos cerebrais e se caracteriza por crises espontâneas e recorrentes, convulsivas ou não, originadas por descargas elétricas parciais ou generalizadas no cérebro, excessivas e repentinas e que causam alterações no comportamento (CYTOWIC, 1996; SILVA; CAVALHEIRO, 2004).

A epilepsia tem aparecido comumente descrita na literatura médica como uma síndrome e não uma doença, por ser uma condição crônica, com crises epiléticas que recorrem na ausência de algum tipo de doença tóxica metabólica ou febril. Essas crises epiléticas refletem uma disfunção temporária do cérebro, afetando o comportamento do sujeito e trazendo dificuldades psicossocioculturais ao longo de sua vida (GUERREIRO, 1993, p. 11 apud MOREIRA, 2004; FERNANDES; SOUZA, 2004, p. 115 apud FERNANDES; MIN, 2008).

O termo “crise” (do inglês *seizure*) é muito amplo e pode se referir a uma crise sensorial, convulsiva ou psíquica, podendo assumir diferentes formas e resultando em

diversos prejuízos neurológicos (FONTOURA et al., 2008), dentre os quais: distúrbios de sensação, perda de consciência ou de funções mentais, convulsões, ou ainda a combinação destes (CYTOWIC, 1996).

Algumas fontes apresentam a epilepsia como o transtorno neurológico mais comum, em geral afetando de 1% a 3% da população (OLIVEIRA; GOUVEIA, 2003; RZEZAK; VALENTE, 2008). Acomete em sua maioria crianças e jovens, trazendo marcas de estigma e comprometendo o aprendizado escolar e outras atividades (BAKER, 2008; SOUZA, 1999). Na literatura encontramos inúmeras classificações para as epilepsias. Inclusive, o ILAE¹ oferece uma lista bastante grande de crises, baseando-se em sua etiologia, localização no cérebro, manifestações observáveis e eventos desencadeantes. Dados epidemiológicos mostram que a mais comum das epilepsias — cerca de 40% dos casos (SILVA; CAVALHEIRO, 2004; ANDRADE-VALENÇA, 2006; DRANE, 2008) é a Epilepsia do Lobo Temporal (ELT), a qual apresenta crises bastante particulares, denominadas “Crises Parciais Complexas” e é de difícil controle (CYTOWIC, 1996).

As crises parciais podem se manifestar de maneira diferente em crianças e adultos (KAHANE et al., 2005 apud RZEZAK, 2009). As expressões clínicas das crises se modificam com o passar do tempo devido a inúmeros fatores, dos quais podemos citar: o processo maturacional do cérebro, aumento da capacidade da criança em descrever seus sintomas subjetivos e a medicação utilizada (MINOTTI et al., 2008).

Embora haja diversas discussões sobre a classificação das epilepsias, frequentemente as crises epiléticas aparecem classificadas como *generalizadas* — quando a descarga inicial envolve ambos os hemisférios cerebrais — ou *parciais* — com foco inicial de ataques (CYTOWIC, 1996; BITTENCOURT, 2001). Geralmente, as crises epiléticas estão divididas em fases (CYTOWIC, 1996; BITTENCOURT, 2001; MOREIRA, 2004): (1) *fase inicial* — é comum as crises virem precedidas por uma aura epilética, que se manifesta por sensações de diferentes naturezas; (2) *fase ictal* — refere-se ao estado psicológico ou evento da crise epilética em si, quando ocorre movimento muscular involuntário e/ou sensações e comportamentos tidos como anormais, podendo durar de segundos a minutos; (3) *fase pós-ictal* — estado de alteração de consciência em que o sujeito entra, após a ocorrência de uma crise epilética; (4) *fase interictal* — intervalo ou período entre as crises ou convulsões.

Há pacientes que podem apresentar até dezenas de crises por dia levando aos poucos à morte de contingentes crescentes de células nervosas. A conduta médica visa a controlar as crises buscando preservar as células atingidas e evitar graves prejuízos. A primeira alternativa de tratamento é o uso de medicamentos — as chamadas drogas anti-epiléticas (DAE). No entanto, quando o uso de medicamentos não é satisfatório, surge como alternativa o procedimento cirúrgico, realizado já há mais de 100 anos (CENDES, 2007). Ainda que venha ocorrendo um avanço no diagnóstico de doenças neurológicas, na indicação e nas técnicas cirúrgicas para seu tratamento, a intratabilidade é um dos pré-requisitos absolutos para a indicação de cirurgia.

O objetivo do tratamento para a epilepsia, portanto, é permitir que o paciente recupere uma qualidade de vida adequada e mais próxima possível do normal. O tratamento deve garantir a sensação de bem-estar, aliviar disfunções psicossociais e a morbidade clínica, além de reduzir os riscos de crises futuras e a mortalidade (DUCHOWNY, 1997). No

¹ Liga Internacional contra Epilepsia: <http://www.ilae-epilepsy.org/>

entanto, apesar dos avanços no tratamento para a epilepsia, aproximadamente um terço dos pacientes permanecem refratários ao tratamento com drogas antiepilépticas, fato que compromete a qualidade de vida desses sujeitos e propicia o aparecimento de prejuízos linguístico-cognitivos. Nesses casos, supomos ser fundamental uma atuação interdisciplinar com o propósito de garantir um acompanhamento terapêutico adequado aliviando os prejuízos advindos de tal patologia.

As alterações de linguagem

O desenvolvimento dos processos cognitivos emerge da interação do indivíduo (organização neuronal) com o meio social (ambiente) no qual se insere. Portanto, assume-se que as funções corticais superiores são originadas nas relações sociais (VYGOTSKY, 2004) e o nosso cérebro funciona de forma dinâmica e flexível sendo um produto da evolução da espécie humana e das experiências do homem (LURIA, 1973/1981).

Em crianças, a atividade epileptogênica acontece em um córtex que ainda está em maturação, e num período em que se iniciam suas vivências com a linguagem e as relações que mantêm com os outros processos cognitivos. Dessa maneira, o processo patológico poderá interferir no desenvolvimento normal da atividade das redes neurais trazendo comprometimentos às funções cognitivas da criança. Por isso, estudos recentes defendem que a epilepsia, quando iniciada na infância, pode trazer mais repercussões negativas sobre a estrutura neuronal do que quando tem início já em idade adulta, ocasionando um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e deficiência mental (RZEZAK; VALENTE, 2008), além de comprometimentos no comportamento e problemas de aprendizagem escolar, mesmo na ausência de um déficit cognitivo global (SCHLINDWEIN-ZANINI et al., 2008). Crianças com ELT apresentam uma tendência a ter a linguagem prejudicada, especialmente as que apresentam lesão temporal neocortical. As alterações de linguagem durante e após as crises epiléticas podem ser explicadas pelo fato de que as descargas elétricas excessivas interferem no funcionamento normal do córtex (TOSCHI, 1989).

Os efeitos da epilepsia sobre a linguagem, que vão além do momento da crise ou de sua aura, têm sido discutidos em diversos estudos. Os relatos dizem respeito às disfalias do desenvolvimento, afasias críticas (agudas) com alteração transitória das funções cognitivas e a afasia epilética adquirida (Síndrome de Landau-Kleffner - SLK), caracterizada pela alteração da linguagem já na infância. A SLK, descrita pela primeira vez em 1957, afeta 0,2% das crianças com epilepsia. Seu aparecimento se dá mais frequentemente entre os 3 e 9 anos de idade, apresentando sintomas como déficits de comunicação, estereotípias, repetição, ecolalia e neologismos. É caracterizada pela associação da afasia receptiva, presença de crises epiléticas na maioria dos casos, distúrbios de comportamento e mudanças eletroencefalográficas com descargas no lobo temporal unilateral ou bilateralmente. Essa síndrome acomete a saúde neurológica da criança que adquire a linguagem de uma maneira inapropriada (SANTOS et al., 2002; LIBERALESSO et al., 2008; PARVEEN et al., 2009).

Outros sinais são relatados, como a uniformidade na voz, perseveração, parafasias em diferentes graus de manifestação, formulação imprecisa de frases e relatos e dificuldades com a leitura e escrita. Os distúrbios da fala desencadeados pelas epilepsias podem ser classificados em transitórios e crônicos. As alterações de linguagem que ocorrem no momento da “aura” podem apresentar vários graus, desde uma pequena dificuldade para “selecionar

palavras” e a emissão de vocalizações ininteligíveis até o mutismo completo e manifestações mais escassas como a disartria e a gagueira, por exemplo. Já nas manifestações crônicas, emergem a disartria e uma fala arrastada, monótona e “cansada” (PERELLÓ; VERGÉ-PONCE, 1995). Além disso, alguns autores ainda trazem a dificuldade para encontrar palavras que alguns sujeitos apresentam a depender do local da lesão (HAMBERGER; SEIDEL, 2003; HAMBERGER, 2005; HAMBERGER; TAMMY, 1999; DRANE, 2008), levando assim a uma dificuldade de nomeação de objetos.

No Brasil, existem poucos estudos que se dedicam a estudar a relação entre a linguagem e as epilepsias, embora haja uma vasta literatura internacional sobre o tema. Entretanto a relação entre linguagem e epilepsia aparece desprovida de análises linguísticas e se limita em compreender a patologia e suas consequências por meio do uso de testes padronizados. Um exemplo é o Teste de Nomeação de Boston (TNB), no qual a mediação se constrói fora de um contexto dialógico por meio da tarefa de reconhecimento e de compreensão de imagens desenhadas à mão, em preto e branco, e, em diversos casos, com resultados de baixa qualidade. A cada acerto o sujeito recebe uma quantidade de pontos e, no final, essa pontuação dirá se há alterações de linguagem. Nota-se um caráter estritamente biologizante e metalinguístico na aplicação dessa avaliação e não se verifica uma preocupação com relação às estratégias utilizadas para realizar tal tarefa e ao desenvolvimento linguístico-cognitivo dos sujeitos.

Acompanhamento de caso clínico

A perspectiva teórico-metodológica que adotamos se apoia na Neurolinguística Discursiva (ND). Nela, a linguagem é tomada como um *trabalho* sendo a principal forma de relação dialógica, produzida em meio social. Enfatiza-se o aspecto construtivo da linguagem como uma atividade criadora e o caráter de reciprocidade de suas funções, tido como um instrumento socializador com o qual nos comunicamos, transmitimos nossas experiências, estabelecemos laços contratuais, interagimos, nos compreendemos e nos influenciados mutuamente (FRANCHI, 1977). Assim, o sujeito faz uso do sistema linguístico para dar significação e estabelecer relações interpessoais e, portanto, não é possível concebermos a linguagem sem considerar seu funcionamento e a atividade do sujeito. Quando vista como atividade, a linguagem passa a constituir os polos da subjetividade e da alteridade e, concomitantemente, é também modificada pelo sujeito que atua *sobre, com e pela* linguagem (ABAURRE; COUDRY, 2008; BENVENISTE, 1988).

Considerando que a epilepsia afeta, sobretudo, crianças e jovens, trazendo comprometimentos para o desenvolvimento cognitivo como um todo, também nos apoiamos nas teorias de Vygotsky (1987; 1988). Suas teorias apresentam uma forte base cultural e atribui à linguagem e à interação um papel importante. O autor mostra que existem dois níveis de desenvolvimento: o *nível do desenvolvimento efetivo* da criança, caracterizado por aquilo que a criança consegue realizar sozinha, tratando-se assim do nível de desenvolvimento real dela e o *nível de desenvolvimento potencial*, referindo-se àquilo que a criança pode realizar com a orientação de outra pessoa. A diferença entre esses dois níveis é denominada por Vygotsky como ‘zona de desenvolvimento iminente’ (PRESTES, 2010). Tendo esse conceito em mente, torna-se possível averiguar as habilidades alcançadas pela criança até o momento e identificar os processos que ainda estão se desenvolvendo. Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1988). O desenvolvimento

e todas as funções humanas são estabelecidos nas relações sociais, o que envolve linguagem e a dimensão histórico-cultural. Ou seja, Vygotsky atribui à linguagem e à interação um papel fundamental na constituição do sujeito.

Outro conceito importante trazido por Vygotsky, e fundamental para este projeto de estudo das alterações de linguagem, com foco na relação fala, leitura e escrita, nas epilepsias, é a *mediação*. Segundo ele, a aquisição da linguagem passa por um processo de internalização dependente da mediação do outro, acontecendo quando a criança reconstrói internamente uma operação externa, a ação e o diálogo, ou seja, é um processo ‘de fora para dentro’. Todas as funções superiores, como a linguagem, originariam então das relações reais entre as pessoas (VYGOTSKY, 2004). A mediação, portanto, consiste na intermediação feita pelos interlocutores/adultos possibilitando o acesso da criança à significação e ao valor das coisas que fazem parte do mundo. Funciona, assim, como um caminho de passagem da criança de seu estado de ser biológico para o de ser cultural.

A fim de compreender o estatuto das alterações de linguagem numa perspectiva discursiva de linguagem e verificar os achados da literatura, acompanhei casos clínicos infantis sob a aprovação do Comitê de Ética da Unicamp.² GU, um garoto de 14 anos de idade que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, é um menino tranquilo, tímido e carinhoso, com comportamento um pouco infantilizado. Teve um desenvolvimento neuropsicomotor normal até os 3 anos de idade, quando as crises epiléticas tiveram início. Apresenta no exame de eletroencefalograma (EEG) atividade epileptiforme na região fronto-temporal esquerda. Suas crises tinham uma frequência variada, com intervalos de um até quinze dias e, frequentemente, aconteciam no período da manhã, minutos após GU ter acordado, se prolongando por pouco mais de um minuto. Seus sintomas eram variados incluindo manifestações motoras, sensoriais ou psíquicas, apresentando aura e alucinações visuais antes dos fenômenos motores. Durante as crises GU perdia a consciência e não apresentava nenhum tipo de produção linguística, voltando a si minutos depois que as manifestações tinham acontecido. Por esse motivo, a mãe sentia a necessidade de mantê-lo dentro de casa, com medo de que pudesse acontecer alguma coisa a ele enquanto não estava sob a sua observação, surgindo uma superproteção que pode ser prejudicial ao desenvolvimento de GU. Desde outubro de 2010, as crises entraram em remissão e a mãe tem dado mais espaço para GU desempenhar algumas tarefas sozinho. GU sempre foi medicado e recentemente ingere três medicamentos diferentes para o controle das crises em várias doses diárias.

A criança demonstra em seu discurso ter uma vontade de aprender, mas suas dificuldades e seus comprometimentos são bastante significativos visto que suas crises se iniciaram bem cedo e perduraram por muitos anos num período crucial de desenvolvimento e considerando também a quantidade de remédios que toma. A localização de sua atividade epileptiforme na região fronto-temporal à esquerda pode justificar em parte suas dificuldades, sobretudo linguísticas, uma vez que essa região tem uma participação significativa no funcionamento da linguagem. É evidente que as questões orgânicas têm seu papel nas dificuldades de aprendizagem. Entretanto, questões sócio-históricas interferem no modo como se enfrentam as dificuldades; questões subjetivas e psíquicas não deixam de ocorrer. Uma das questões que têm sido apontadas pela ND, com relação às dificuldades de aprendizagem em crianças (com ou sem patologia), é que a escola não tem cumprido

² Aprovação com parecer nº 250/2011.

seu papel de introduzir a criança na leitura e na escrita, sem apagar a variedade que fala (ALKMIM, 2009), como primeira instituição de que a criança participa além da família. Se há um diagnóstico, sobretudo, a escola atribui à própria criança o fracasso escolar e não exerce seu papel de mediadora (FONSECA, 2009) para que a criança tenha a chance de avançar no conhecimento, e possa dar um salto qualitativo, conforme anuncia Vygotsky (1987). Esse autor enfatiza que, se quisermos entender um processo (e não um objeto estático), devemos buscar sua gênese para compreender a relação causa-efeito de forma não mecânica. Na gênese de um fenômeno como a epilepsia temos tanto as questões orgânicas envolvidas (já descritas anteriormente) quanto causas e efeitos psico-sociais que fazem parte da história de cada sujeito e dos contextos nos quais ele se constitui (família, escola, grupo de amigos, igreja e outros círculos sociais).

Ao longo do acompanhamento semanal que realizei com GU em sessões videogravadas, observei em situação dialógica que ele apresenta um atraso significativo de linguagem. Como nosso espaço é limitado, me limitarei neste artigo a apresentar superficialmente suas dificuldades de leitura e escrita e dificuldades de encontrar palavras. Esta última se relaciona ao funcionamento lexical e está em consonância com a sua lesão fronto-temporal no hemisfério dominante para a linguagem. Embora seja comum ele não conseguir dizer de imediato alguns nomes que deseja, seja ao olhar para um desenho/objeto, seja ao fazer um relato, ele usa estratégias interessantes na interação com a terapeuta para suprir sua dificuldade de nomear diretamente, mencionando atributos aparentes do objeto para que seu interlocutor o ajude no processo de nomeação, oferecendo assim pistas ao seu interlocutor para ajudá-lo a alcançar seu *querer-dizer* (no sentido bakhtiniano). Para a ND, entretanto, o processo alternativo que GU toma para nomear é um indício de trabalho linguístico-cognitivo que o sujeito realiza com/sobre a linguagem, para driblar suas dificuldades e ser interpretado por seu interlocutor (COUDRY, 1988). Destaca-se o papel do interlocutor como um adulto que se envolve com o caminho que GU toma, uma posição importante também no que diz respeito ao acompanhamento terapêutico que, centrado em situações dialógicas, auxilia o sujeito na (re) organização da linguagem e das demais funções cognitivas. Um exemplo desse fenômeno é encontrado em (1):

- (1) DADO 1 - GU, em 21-03-2011, me mostrava seu caderno de artes e eu lhe perguntei sobre um dos desenhos que produziu, o qual não consegui compreender (ver Figura 1).

Quadro 1: Mapa

Nº	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não verbal
1	Idp	Esse aqui é o quê?		Pergunto apontando para o papel
2	GU	A/aquele:s...é...negócio de que/de...de...de...de país		Olhando pensativo para mim
3	Idp	De país?		Parou em pé diante de mim com ar pensativo.
4	GU	É !... Rio Grande do Sul... aqueles assim		
5	Idp	Mapa?		
6	GU	Um mapa. Isso!	Rindo	Acena a cabeça afirmativamente

Banco de Dados em Neurolinguística – BDN - CNPq: 307227/2009-0

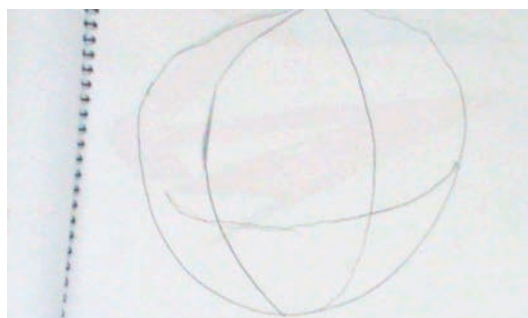


Figura 1 – Mapa desenhado por GU

Nesse dado, observamos que GU sabe o que é o seu desenho, mas não consegue selecionar a palavra “mapa” para defini-lo ao seu interlocutor. Ele procura por uma estratégia na tentativa de buscar a ajuda do outro para encontrar a palavra que deseja, usando para isso um sintagma frasal que contém um atributo de “mapa”. GU tenta, neste caso, valer-se da metonímia (JAKOBSON, 1955): “A/aquele:s...é...negócio de que/de...de...de...de país” a fim de que seu interlocutor seja capaz de reconstituir o seu *querer-dizer* (BAKHTIN, 1997). Assim, ao buscar pela palavra “mapa” e não conseguindo evocá-la, acaba proferindo um enunciado sobre a utilidade de um mapa. Além disso, se observarmos melhor seu desenho veremos que a utilização da palavra “mapa” foi uma metonímia utilizada para se referir ao desenho que fez do globo terrestre, o qual faz parte de um mesmo campo semântico, constituindo assim um enlace conceitual, nos termos de Luria (1987). Cada palavra provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas fonética ou semanticamente. Esses enlaces compõem os diversos nós da rede semântica. À medida que são previamente ativados pelo contexto, eles nos direcionam ao sentido da palavra. De acordo com Luria (1987), nos sujeitos sem patologias (“normais”) os enlaces sonoros estão quase sempre inibidos, em benefício dos enlaces semânticos, mais essenciais: “como consequência da riqueza de enlaces situacionais e conceituais, em todos os casos dá-se a escolha do significado necessário dentre os muitos possíveis, uma vez que os diferentes significados surgem com diferente probabilidade no momento em que o sujeito escuta a palavra” (LURIA, 1987, p. 82). No entanto, nas patologias, parece haver ou um equilíbrio das forças inibitórias com as forças de estímulo ou as forças inibitórias são ainda mais fracas. Isso explicaria a dificuldade para o sujeito selecionar, dentre as palavras possíveis, aquela tida como adequada. Assim, para ser capaz de selecionar uma unidade linguística, o sujeito precisa inibir outras que a ela se relacionam, seja fonológica ou semanticamente.

A dificuldade em encontrar palavras pode ser exemplificada também com o seguinte dado:

- (2) Dado 2 - Em 18-04-2011, estávamos brincando com o jogo dos 7 *erros*, cujo cenário era o de três crianças na praia. GU se manteve atento à brincadeira e demorou em torno de dez minutos para realizar a atividade. Sua dificuldade maior foi encontrar a sétima diferença entre as figuras; então eu o ajudei.

Quadro 2: Baldinho

Nº	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não verbal
1	Idp	Olha nas coisas que estão em volta dele, o que esse menininho tá fazendo, GU?		Falo apontando para o menino do desenho
2	GU	Cavocando		Olhando para o desenho
3	Idp	Isso. Ele tá usando a pazinha né, pra cavar a areia		
4	GU	Aham		
5	Idp	E o que mais que ele tem aí em volta dele pra brincar?		
6	GU	tem... tem... tem... a... o... aquele negócio lá de... carregar a areia		
7	Idp	Esse negócio aqui você quer falar?		
8	GU	É		
9	Idp	Baldinho.		
10	GU	Baldinho!		Falou sorrindo e olhando para mim
11	Idp	Isso.		
12	GU	Sabia.		Sorri
13	Idp	E o que que tá faltando no baldinho?		
14	GU	Ta faltando... o arco		Começa a completar na figura o desenho do balde de areia
15	Idp	Isso, tá faltando o arquinho né, pra carregar ele		

Banco de Dados em Neurolinguística – BDN - CNPq: 307227/2009-0

No dado 2 percebemos o uso da mesma estratégia e, portanto, a análise é similar à anterior. Como GU não conseguia dizer que o desenho que ele apontou se referia a um “baldinho”, começou a descrever o objeto, dizendo a sua função: “tem... tem... tem a o... aquele negócio lá de... carregar a areia”. Após a ajuda de seu interlocutor, GU declara que sabia o nome do que queria, mas provavelmente a palavra lhe faltava.

Aos 14 anos, GU não consegue escrever seu nome completo, tampouco outras palavras, estando às voltas com a relação complexa existente entre som, letra, ato motor e representação gráfica. GU é capaz de soletrar, mas não consegue integrar o som que a letra tem a fim de formar sílabas e palavras, deixando evidente que há um atraso significativo no seu processo de aprendizagem, o que traz sérios comprometimentos ao seu desenvolvimento, sobretudo cognitivo.

Segundo Freud (1973 [1891]), é provável que a mais íntima relação entre a letra e a fala da criança se estabeleça na soletração e esta se torna uma das portas de entrada para a alfabetização. A leitura e a escrita são processos bastante complexos e envolvem a concomitância entre desenhar a letra e/ou reconhecer a letra desenhada por outrem, reconhecer o som que a letra tem em determinada palavra bem como o som do nome da

letra, e como este é representado na escrita. É uma combinação entre a realização motora e a percepção acústica/sonora (COUDRY; FREIRE; GOMES, 2006). Todo esse processo deveria ser aprendido e vivenciado na escola. No entanto, sabemos que a realidade não é dessa forma.

Quando GU está lendo, se esquece imediatamente da sílaba anterior, não havendo a possibilidade para fazer a compreensão daquilo que está sendo lido. Ele não consegue ler e escrever, nem mesmo adquirir novos conteúdos desenvolvidos na escola. Quando fala sobre a escola deixa evidente que esse ambiente se tornou algo maçante e insatisfatório para ele. Parte de suas dificuldades (para encontrar palavras, leitura e escrita, construção de narrativas e capacidade de argumentação) pode ser explicada por questões diretamente relacionadas à epilepsia, que teriam alterado a dinâmica do cérebro, comprometendo o funcionamento da atenção, da memória e do raciocínio lógico, mas muito parece ser consequência do despreparo das escolas para receber alunos com algum comprometimento e que não conseguem acompanhar o conteúdo curricular. Segundo Fonseca (2009), é necessário que os profissionais estejam capacitados, já que o ambiente escolar é um local onde a criança epilética entra em muitos conflitos. A escola tem de manter seu papel de mediadora, acolhedora.

Passemos a um exemplo que pode ilustrar a dificuldade de GU:

- (3) Em 04-04-2011, ao retomar uma atividade que fizemos com os times de futebol, conforme Figura 2 e o mapa do Brasil, pedi para que GU tentasse ler o que estava escrito no título do desenho

Quadro 3: Dificuldade de encontrar palavras

Nº	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não verbal
1	Idp	Você lembra o que é isso daqui?		Mostro o mapa do Brasil que trouxe recortado
2	GU	Um mapa.		
3	Idp	Mapa do quê?		
4	GU	Do Brasil.		
5	Idp	E o que que está escrito aqui ó?		Mostro um papel escrito 'mapa do Brasil'
6	GU	'M'... 'A'...ma	Soletrando	Olhando um bom tempo pro papel
7	Idp	Aham		
8	GU	'P'... 'A'...pa...Paraná		Demora algum tempo para chegar a esta conclusão e me olha esperando aprovação

Banco de Dados em Neurolinguística – BDN - CNPq: 307227/2009-0



Figura 2 – Atividade Times de Futebol

GU soletra a palavra “mapa”, na tentativa de lê-la, e, quando vai me dizer o que acabou de ler, relaciona a sílaba “pa” com o Estado do Paraná e não mais com a palavra “mapa”. Vemos novamente indícios de que GU, ao fazer essa relação, é guiado mais pelo contexto fonológico similar do que pelo sentido, elemento característico em algumas patologias (LURIA, 1987). Não podemos, entretanto, deixar de considerar o fato de que GU estabeleceu um raciocínio metonímico ao ler “Paraná”, em vez de “mapa”, visto que aquele está contido neste último. Para ele, a leitura ainda é somente uma decodificação; não consegue compreender nem interpretar aquilo que lê. Observamos que tal processo é laborioso.

Com este pequeno esboço, verificamos quais são as dificuldades linguísticas e cognitivas que um sujeito com epilepsia pode apresentar desde os primeiros anos de vida, abrindo espaço para uma melhor investigação sobre os processos mentais que o sujeito se submete enquanto está realizando tais tarefas linguísticas.

Considerações finais

Nossas contribuições podem refletir numa melhor compreensão dos casos de crianças com epilepsia, tanto na clínica, ao buscar por um novo olhar sobre essas crianças que guiam condutas terapêuticas eficazes, quanto na educação, ao compreender a situação da criança e favorecer um ambiente mais adequado para sua aquisição de conhecimentos. Olhar para as alterações de linguagem como sintomas é, do nosso ponto de vista, um equívoco, pois acreditamos que as alterações de linguagem observadas — dificuldades de encontrar palavras, dificuldades de compressão, narração, argumentação, leitura e escrita, por exemplo — são sinais ou manifestações da desorganização da dinâmica cerebral no momento das crises, os quais podem nos ajudar a compreender o funcionamento cerebral tanto nas patologias quanto nos sujeitos tidos como normais.

Vemos como é importante promover o controle dessas crises. No entanto, enfatizamos também a importância de se trabalhar com esses sujeitos, na tentativa de reduzir seus comprometimentos e ajudá-los a atingir uma boa qualidade de vida, apesar do quadro orgânico que persiste e das demais questões sociais e psíquicas envolvidas. Não podemos voltar nosso olhar somente para a doença, mas é preciso olhar além da doença para enxergarmos que existe um sujeito, que lida e convive com uma patologia real (SACKS, 1995; CANGUILHEM, 1995). Acreditamos que, se GU tivesse recebido o acompanhamento terapêutico adequado desde cedo, seria possível amenizar algumas de suas dificuldades e garantir uma aprendizagem mais significativa pela abordagem da ND que aqui apresentamos (COUDRY, 1986[1988]), tendo em vista a possibilidade da reorganização cerebral por meio do mecanismo da neuroplasticidade (KANDEL et al., 2003).

É importante enfatizarmos o fato de que não somente a linguagem é afetada na epilepsia, mas com ela também estão outros processos cognitivos que atuam em conjunto, desempenhando cada função a sua parte de uma maneira interdependente (LURIA, 1973/1981). Estando essas funções prejudicadas, pode haver um comprometimento na aprendizagem da criança, por ela não conseguir, de alguma maneira, compreender, organizar, processar, armazenar ou evocar os conhecimentos adquiridos. Visto que GU não “faz memória”, sua história é um fazer contínuo e não recuperar. Notamos, assim, a descontinuidade em seu aprendizado; pois, se ele não consegue retomar em sua memória algo que aprendeu anteriormente, não poderá formar novos conhecimentos, baseado no conceito de *desenvolvimento em espiral* de Vygotsky (2004). Esse é um movimento necessário e natural que todo indivíduo realiza para aprender e GU não consegue executá-lo com facilidade, uma vez que a epilepsia rompe com essa dinâmica.

Posto que, para *fazermos* novos conhecimentos, precisamos retomar em nossa memória tudo aquilo que é anterior, observamos que esse fenômeno não acontece em algumas crianças com epilepsia, como em um dos casos acompanhados neste estudo que será mais bem discutido adiante, onde verificamos um rompimento caracterizando uma descontinuidade de seu aprendizado.

Cabe ressaltar aqui que o trabalho que desenvolvemos com a linguagem estava inserido em práticas discursivas e significativas para a criança e não em tarefas descontextualizadas e sem sentido para o aprendiz, que chamamos de *nonsense escolar* (COUDRY; MAYRINK-SABINSON, 2003). Essa forma de abordar a linguagem e “oferecê-la” para a criança facilita seu entendimento e sua experimentação por ela, sendo coerente com a fundamentação teórica que rege este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)*, Campinas, v. 6, p. 171-191, 2008.

ALKMIM, T. M. *Língua portuguesa*. Objeto de reflexão e de ensino. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

ANDRADE-VALENÇA, L. P. A. et al. Epilepsia do lobo temporal mesial associada à esclerose hipocampal. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, Pernambuco, v. 12, n. 1. p. 31-36, 2006.

BAKER, G. A. et al. Perceived impact of epilepsy in teenagers and young adults: An international survey. *Epilepsy & Behavior*, Liverpool, v. 12, p. 395-401, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BITTENCOURT, P C T. *Reconhecendo Crises de Epilepsia*. Dezembro de 2001. Disponível em: <www.neurologia.ufsc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=5>. Acesso em: dez. 2008.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1966/1995.

CENDES, F. *Neuroimagem na investigação de síndromes periféricas*. Aula ministrada no I LASSE - Escola Latino-Americana de Verão de Epilepsia, 2007. Disponível em: <http://www.lasse.med.br/mat_didatico/lasse1/textos/fernando02.html> Acesso em: jun. 2011.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, UNICAMP, 1986. [Publicada como livro, São Paulo: Martins Fontes, 1988.]

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; GOMES, T. M. Sem falar, escrever e ler e ainda sujeito da linguagem. *Estudos Linguísticos*, XXXV, p. 1375-1384, 2006.

COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Problema e dificuldade. In: ALBANO, E. E.; ALKIMIN, T.; COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. (Orgs.). *Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 561-590.

CYTOWIC, R. E. *The Neurological Side of Neuropsychology*. Cambridge, MA: Bradford. The MIT Press, 1996.

DRANE, D. L. et al. Category-specific naming and recognition deficits in temporal lobe epilepsy surgical patients. *Neuropsychologia*, Seattle, v. 46, p. 1242-1255, 2008.

DUCHOWNY, M. S. et al. Indications and criteria for surgical intervention. In: ENGEL, J. Jr.; PEDLEY, T. A. (Eds.). *Epilepsy: A Comprehensive Textbook*. Philadelphia: Lippincott-Raven, 1997. p. 1752-1767.

FERNANDES, P. T.; MIN, L. L. Percepção de estigma na epilepsia. In: MIN, L. L.; FERNANDES, P. T.; COVOLAN, R. J. M.; CENDES, F. *Neurociências e Epilepsia*. São Paulo: Pleiade, 2008. (Série Cinapse)

FONSECA, S. M. P. A. *Concepções de professores do 1º ao 5º ano do ensino público fundamental sobre epilepsia e desempenho escolar de alunos epiléticos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

FONTOURA, D. R. et al. Language brain dominance in patients with refractory temporal lobe. A comparative study between functional magnetic resonance imaging and dichotic listening test. *Neuropsychiatria*. 66 (1): 34-39. 2008.

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. *Almanaque*, São Paulo, v. 5, Brasiliense, p. 9-27, 1977.

FREUD, S. *La afasia*. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973 [1891].

HAMBERGER, M. J. Brain stimulation reveals critical auditory naming cortex. *Brain*. New York, 128, p. 2742-2749, 2005.

HAMBERGER, M. J.; TAMMY, T. Auditory naming and temporal lobe epilepsy. *Epilepsy*, New York, v, 35, p. 229-243, 1999.

HAMBERGER, M. J.; SEIDEL, W. Auditory and visual naming tests normative and patient data for accuracy, response time and tip-of-the-tongue. *J Int Neuropsychol Soc.*, New York. n. 9, p. 479- 489, 2003.

JAKOBSON, R. A afasia como um problema linguístico. In: COELHO, Marta; LEME, Miriam; LEITE, Yonne (Orgs.) *Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1955. p. 43-54.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. *Princípios da neurociência*. 4. ed. Barueri: Manole, 2003.

LIBERALESSO, P. B. N.; NASCIMENTO, L. F.; KLAGENBERG, K. F.; JURKIEWICZ, A. L.; ZEIBELBOIM, B. S. Landau-Kleffner Syndrome Without Seizures – Would Speech Delay Justify the Treatment with Antiepileptic Drugs? *J Epilepsy Clin Neurophysiol*, v. 14, n. 3, p. 125-128, 2008.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Cultrix. Morsan, 1973/1981.

_____. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINOTTI, L. et al. Peut-on simplifier les investigations préchirurgicales chez l'enfant? In: BUREAU, M.; KAHANE, P.; MUNARI, C. (Orgs.) *Epilepsies partielles graves pharmaco-résistantes de l'enfant: stratégies diagnostiques et traitements chirurgicaux*. Montrouge: John Libbey Eurotext, 1998. p. 181-94.

MOREIRA, S. R. G. Epilepsia: concepção histórica, aspectos conceituais, diagnóstico e tratamento. *Mental*, Barbacena, ano II, n. 3, p. 107-122, nov. 2004.

OLIVEIRA, J.; GOUVEIA, O. Transtornos psiquiátricos associados à epilepsia. *Revista de Psiquiatria clínica*, Recife, n. 30, v. 5, p. 160-164, 2003.

PARVEEN, B. et al. Acquired Epileptic Aphasia: Landau-Kleffner syndrome. Letters to Editor. *J. Pediatr. Neurosci.*, India, v. 4, p. 52-53, jan./jun. 2009.

PERELLÓ, J.; VERGÉ-PONCE, J. Disartrias. In: PERELLÓ, J. (Org.) *Transtornos da fala*. Rio de Janeiro: Medsi, 1995. p. 1-107.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RZEZAK, P. *Avaliação das funções executivas e mnésticas de crianças e adolescentes com epilepsia de lobo temporal*. Tese (Doutorado em Psiquiatria) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

RZEZAK, P.; VALENTE, D. R. *Cognição e Epilepsia de Lobo Temporal na Infância e Adolescência*. In: MIN, L. L.; FERNANDES, P. T.; COVOLAN, R. J. M.; CENDES, F. (Orgs.) *Neurociências e Epilepsia*. São Paulo, 2008. (Série Cinapse)

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte*. Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, L. H. C.; ANTONIUK, S. A.; RODRIGUES, M.; BRUNO, S.; BRUCK, I. Landau-Kleffner Syndrome: Study of four cases. *Arq. Neuropsiquiatr*, Paraná, v. 60, n. 2-A, p. 239-241, 2002.

SCHLINDWEIN-ZANINI, R. et al. Aspectos neuropsicológicos da Epilepsia do Lobo Temporal na infância. Neuropsychological aspects of Temporal Lobe Epilepsy in childhood. *Neurosciência*, Florianópolis, p. 1-5, 2008.

SILVA, A. V.; CAVALHEIRO, E. A. Epilepsia: uma janela para o cérebro. *MultiCiência. Revista Multidisciplinar nos Centros e Núcleos da Unicamp*, Campinas, v. 3. 2004. Disponível em: <www.multiciencia.unicamp.br/art05_3.htm> Acesso em: dez. 2010.

SOUZA, E. A. P. Qualidade de vida na epilepsia infantil. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, Campinas, v. 57, n. 1, 1999.

TOSCHI, L. S. et al. Distúrbios de linguagem e epilepsia. In: LAUNAY, C. L.; MAISONNY, S. B. (Orgs) *Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância*. São Paulo: Roca, 1989. p.445-471.

VYGOTSKY, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Funcionamento semântico-lexical: discussão crítica com base em dados de situações dialógicas com sujeitos afásicos

(Lexical-Semantic functioning: a critical discussion based on data from dialogical episodes with aphasic subjects)

Rosana do Carmo Novaes Pinto¹; Thalita Cristina Souza Cruz²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ronovaes@terra.com.br; thalita.souza.cruz@gmail.com

Abstract: This article presents a discussion on two usually related phenomena in aphasia: word finding difficulties (WFD) and production of paraphasias. We first introduce the lurian neuropsychological approach, in order to show how this author understands the complexity of lexicon, more specifically of “words”. Afterwards, we bring the contributions of Linguistics, mainly the theories which conceive words in the context of real utterances production. In order to address the theme and provide analysis which strengthens the social-cultural approaches of lexicon, we present three data of dialogical episodes in which WFD and production of paraphasias occur. We believe these data may help us understand the processes of searching/selecting and combining linguistic units in pathological and non-pathological contexts.

Keywords: aphasia; paraphasia; lexical access; neurolinguistics; qualitative approach.

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre dois fenômenos comumente associados nas afasias: a dificuldade para encontrar palavras e a produção de parafasias. Primeiramente apresentamos a abordagem neuropsicológica luriana, visando a mostrar como esse autor entende a complexidade do léxico, mais especificamente das “palavras”. Em seguida, trazemos as contribuições da Linguística, em especial das teorias que concebem as palavras no contexto da produção de enunciados reais. Para abordar o tema e prover análises que fortaleçam as abordagens socioculturais do léxico, apresentamos três dados de episódios dialógicos nos quais as dificuldades para encontrar palavras e a produção de parafasias ocorrem. Acreditamos que esses dados possam nos ajudar a compreender os processos de busca/seleção e combinação de unidades linguísticas em contextos patológicos e não patológicos.

Palavras-chave: afasia; parafasia; acesso lexical; neurolinguística; abordagem qualitativa.

Introdução

A reflexão aqui apresentada respalda-se nas teorias sócio-histórico-culturais (VYGOTSKY, 1984; LURIA, 1981, 1986; BAKHTIN, 1997; FREITAS, 2010) e, mais especificamente, em pesquisas relativas às alterações de linguagem nas afasias¹ que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos estudos neurolinguísticos de orientação enunciativo-discursiva (COUDRY, 1988 [1986],² 1996, 2002; COUDRY; MORATO, 1990; NOVAES-

1 Afasias são alterações de linguagem que decorrem de lesões cerebrais causadas por AVCs, traumatismos crânio-encefálicos, tumores, dentre outras possíveis causas, e podem comprometer tanto os processos de produção quanto os de interpretação da linguagem (COUDRY, 1988 [1986]). Alguns trabalhos consideram “afasia” também as alterações decorrentes de lesões difusas (como no caso das demências), ou ainda em casos de epilepsias, dentre outras.

2 Como texto de Coudry inicia os estudos em Neurolinguística nessa perspectiva, o ano de 1986 se refere à defesa de sua tese de Doutorado e o de 1988, à publicação do livro, com o mesmo título: *Diário de Narciso: afasia e discurso*. Por essa razão mantemos, ao longo do artigo, as duas datas.

-PINTO, 1999, 2004, 2007, 2009, 2011). Destacamos, para discussão neste artigo, dois fenômenos frequentemente relacionados, tanto nos casos das afasias referidas na literatura neuropsicológica como *anteriores* (motoras, não-fluentes, de Broca), como nas *posteriores* (sensoriais, fluentes, de Wernicke)³: i) as dificuldades para encontrar palavras⁴ e ii) a produção de parafasias fonológicas ou semânticas.

A análise desses fenômenos contribui para a compreensão acerca do funcionamento lexical e da sua organização em redes semânticas (LURIA, 1986; NOVAES-PINTO, 2009) e, por essa razão, tem havido um crescente interesse pelo tema nas áreas abrigadas sob o rótulo de “neurociências”, dentre as quais a Neurolinguística e a Neuropsicologia. Esta, sobretudo, tem recorrido aos resultados de experimentos com *neuroimagem* (com destaque para a Ressonância Magnética Funcional), que, de acordo com Novaes-Pinto (2009, p. 975), “se estabelece no século XXI como o instrumento mais respeitado para revelar *verdades* acerca do funcionamento cerebral”, afirmação feita pela autora quando chama a atenção para os limites dessa metodologia, analisando criticamente os resultados das pesquisas realizadas, nas quais o léxico é compreendido de forma redutora, como uma “lista de palavras” ou como “dicionário mental”.⁵

A hipótese de que o léxico esteja organizado em “categorias específicas” vem ganhando força nas duas últimas décadas. Essa ideia corresponderia a dizer, nas teorias linguísticas, que as palavras se organizam sob um hiperônimo. Assim, *laranja, banana e uva* estariam organizadas sob o item lexical mais genérico *frutas*, enquanto *trem, ônibus, carro e avião* se relacionam semanticamente sob o termo *transportes*. Entretanto, na neuropsicologia, isso não seria apenas uma abstração teórica para compreender a relação entre as palavras, pois estas teriam também uma representação neuropsicológica ou neurofuncional. Com base nessa hipótese, foram desenvolvidos vários testes neuropsicológicos para avaliar como essas relações poderiam estar alteradas nas patologias – sobretudo nas afasias e demências – o que permitiria inferir sobre a organização semântico-lexical nos estados não-patológicos. Os resultados obtidos nas baterias de avaliação neurocognitiva, associados aos dados de neuroimagem, têm subsidiado o desenvolvimento de modelos de acesso/organização/processamento lexical.

A figura a seguir sintetiza as hipóteses mais vigentes, que apontam para o papel de algumas áreas cerebrais, com substratos neurais delimitados do lobo temporal, com relação à organização semântico-lexical:

3 Sobre uma análise crítica da semiologia das afasias, consultar Novaes-Pinto (1999), Novaes-Pinto e Santana (2009a e 2009b) e Morato (2011).

4 As dificuldades para encontrar palavras são referidas frequentemente na literatura em inglês, e mesmo em outras línguas, como WFD (*Word-finding difficulties*).

5 Coudry (1988 [1986]) critica as reduções na abordagem dos fenômenos linguísticos, que favorecem modelos teóricos abstratos, formulados a partir do *método científico*. As análises são centradas nos recursos do sistema formal da língua (fonemas, palavras, orações) e os resultados são validados estatisticamente. São descartadas as condições de produção dos enunciados – como fatores pragmáticos e discursivos – bem como as variações individuais, próprias do funcionamento linguístico-cognitivo. A “higienização” da linguagem, que elimina todas as marcas de subjetividade, se dá em nome da cientificidade no campo de saber.

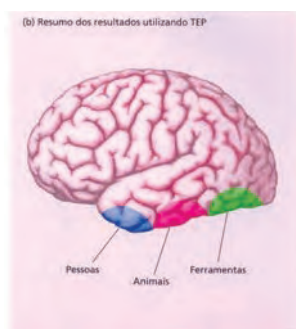


Figura 1: representação esquemática da organização lexical em categorias específicas, que resume resultados obtidos com TEP6

As teorias neuropsicológicas tradicionais (mesmo as de cunho localizacionista) não afirmam, em geral, que o léxico (ou qualquer outra categoria gramatical) esteja “localizado” em áreas cerebrais delimitadas, como um arquivo ou depósito; entretanto, defendem que há substratos neurais específicos que participam de forma decisiva no “processamento linguístico” de diferentes categorias gramaticais (verbos, substantivos, preposições etc.), enquanto outros seriam responsáveis por funções ainda mais especializadas dentro de uma mesma categoria – como a organização dos substantivos em categorias semânticas específicas (DAMASIO, A.; TRANEL, 1993; DAMASIO, H. et al., 1996, 2004; TRANEL, 2001, 2003a, 2003b, 2005; TRANEL; KEMMERER, 2004; KEMMERER; TRANEL, 2002).⁷ Mesmo com essa ressalva, acreditamos que tal compreensão derive de concepções redutoras de *léxico* – que caracterizam as abordagens neuropsicológicas e neurolinguísticas tradicionais (NOVAES-PINTO, 2009, 2011) – e também dos limites *metodológicos* das pesquisas desenvolvidas com a aplicação dos testes metalinguísticos e com o uso da neuroimagem.⁸

Respaldamo-nos, para discutir essas questões, em duas fontes: i) na Neuropsicologia luriana e ii) nas teorias *linguísticas* sobre o léxico, que apresentam alternativas teórico-metodológicas compatíveis entre si e mais abrangentes com relação à visão tradicional, considerando o léxico em sua complexidade inerente.

Em seguida, procedemos a uma análise microgenética⁹ de dados de dois sujeitos afásicos – JM e MG – nos momentos em que se deparam com dificuldades para encontrar

6 TEP se refere à Tomografia por Emissão de Pósitrons, uma técnica de neuroimagem bastante recorrente nas pesquisas científicas nas neurociências.

7 Esses são apenas alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva. Os títulos desses artigos, que constam das Referências, dão uma ideia de como as categorias linguísticas estão sendo relacionadas a substratos neurais delimitados e a categorias semânticas específicas.

8 De forma bastante simplificada, no caso da RMf, que é uma das mais utilizadas nas pesquisas, é possível “ver” as áreas cerebrais mais convocadas para a realização de uma determinada tarefa. Isso ocorre porque tais áreas demandam um aumento dos níveis de oxigênio no cérebro, provido pelo fluxo sanguíneo. A imagem obtida, entretanto, não é uma “fotografia” do cérebro, no momento exato em que a tarefa é realizada. Há, segundo os especialistas, um *delay* entre o tempo real e o tempo em que a imagem é visualizada e que as informações são processadas. É relevante também mencionar que, durante a realização do exame, o sujeito/paciente deve ficar imóvel, podendo no máximo mover um dedo para apertar um botão. Ele deve “pensar” na palavra, por exemplo, durante o teste. Não pode produzi-la oralmente. Além disso, as imagens têm também a interferência de variáveis individuais, anatômicas, sobretudo com relação ao calibre de veias e artérias, por exemplo.

9 Análises microgenéticas consistem na busca de *indícios* ou pistas dos processos subjacentes. Inicialmente postuladas por Vygotsky, têm sido adotadas pelas pesquisas sócio-histórico-culturais, uma vez que é necessário se buscar a gênese dos processos e detectar as mudanças ocorridas ao longo dos processos. Para uma reflexão mais aprofundada sobre este tema, consultar Góes (2000).

palavras ou quando produzem parafasias, metodologia que nos permite inferir sobre a organização semântico-lexical na linguagem *em funcionamento*, em situações efetivas de uso social, compatível com os princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva.

A organização das redes semânticas na perspectiva luriana

Baseando-se nos postulados de Vygotsky (1984), Luria define a linguagem como a mais complexa dentre as funções superiores, fundamental para o desenvolvimento de todas as demais. Trata-se de um *sistema complexo de códigos*, formado no curso da história social; é a linguagem que permite ao homem solucionar problemas, transformar o ambiente externo a seu favor e tornar possível a comunicação e a transmissão de suas experiências. A *palavra*, segundo Luria (1986), é o elemento fundamental da linguagem, por meio da qual o sujeito designa os objetos do mundo e individualiza suas sensações. É justamente nessa concepção de linguagem e de *palavra*, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, que ancoramos nossa reflexão crítica sobre o funcionamento semântico-lexical, uma vez que o autor incorpora, nos seus estudos dos processos neuropsicológicos, a *intersubjetividade*. A seguinte citação explicita a complexidade do conceito de *palavra* e, ao mesmo tempo, o relaciona aos traços subjetivos:

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc.¹⁰ Sendo assim, a palavra *jardim* pode evocar involuntariamente as palavras *árvores, flores, banco, encontro, etc.* e a palavra *horta*, as palavras *batata, cebola, pá, etc.* Deste modo, **a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela.** Aquele que fala ou que escuta contém, inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado imediato ou denotativo necessário no caso ou situações dadas. (LURIA, 1986, p. 35, grifos nossos)

Outra passagem do mesmo texto, que julgamos relevante transcrever, nos revela que Luria, assim como concebe o cérebro e cada uma das funções superiores como sistemas complexos, entende que cada aspecto da organização linguística seja também um sistema funcional complexo, já que cada *palavra* é “um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais”:

Se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de uma palavra como a denominação de um objeto são um processo de **escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar.** (LURIA, 1986, p. 88, grifos nossos)

O trecho acima nos remete à reflexão sobre as dificuldades dos sujeitos com afasia para nomear, principalmente no contexto de realização de tarefas metalinguísticas. Luria

10 Luria desenvolve essa reflexão baseado nos trabalhos de Reese (1962), Noble (1952) e outros.

também se refere a esses fenômenos em outra passagem, quando fala sobre as dificuldades para encontrar palavras:

[...] o campo semântico manifesta-se com toda evidência nos **fenômenos amplamente conhecidos na literatura psicológica de dificuldades de recordar palavras, estados nos quais a palavra procurada encontra-se como se estivesse na ponta da língua** (o conhecido *tip of the tongue phenomenon*, descrito por Brown e McNeill, 1966) ou quando a palavra procurada é substituída por outra, tomada do campo semântico comum. (LURIA, 1986, p. 37, **grifos nossos**)

A palavra, portanto, é uma rede potencial de enlaces multidimensionais”.¹¹ Enquanto nos sujeitos sem patologias os enlaces sonoros sejam quase sempre inibidos, em benefício de enlaces mais essenciais, de natureza semântica, segundo Luria “como consequência da riqueza de enlaces situacionais e conceituais” (1986, p. 82), nas patologias as forças inibitórias se igualam às forças de estímulo (ou são ainda mais fracas). Isso explicaria a dificuldade para o sujeito selecionar, dentre as palavras possíveis, aquela adequada ou desejada. A mesma dificuldade que o sujeito encontra para nomear, que pode levá-lo a uma *anomia* (não nomeação), parece estar também na base da produção de *parafasias*, compreendidas como as trocas – de um som por outro (neste caso, fonológicas) ou de uma palavra-alvo por uma palavra ligada à primeira por seu significado (com motivação semântica). Segundo Luria (1986), sempre haverá uma motivação para a troca, tanto em sujeitos normais quanto em sujeitos com alguma patologia. O trecho a seguir explicita melhor a questão da relação entre o estado (patológico ou não) do sujeito e a produção das parafasias, por sua vez relacionado à concepção de palavra do autor, como um elemento fundamental e complexo da língua:

A recordação da palavra necessária perde sua seletividade. No lugar da emergência seletiva exata da palavra necessária conforme um traço semântico determinado, surgem com igual probabilidade todas as palavras parecidas à procurada por traços sonoros, situacionais ou conceituais [...]. Consequentemente, podemos dizer que a palavra não é uma simples designação de objeto, ação ou qualidade. **Por trás da palavra não há um significado permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlaces.** (LURIA, 1986, p. 90)

Dedicamos-nos, até este ponto, a apresentar algumas das questões colocadas por Luria acerca de como o autor entende o conceito de *palavra*. A partir deste momento, passamos a destacar reflexões feitas por autores, no âmbito da Linguística, que se dedicam a compreender o funcionamento lexical em perspectivas compatíveis com os pressupostos das teorias sócio-histórico-culturais.

Os estudos linguísticos sobre o léxico

No campo dos estudos linguísticos, apoiamo-nos nas teorias de autores como Basilio, que enfatiza a complexidade de regras semântico-sintáticas na formação do léxico. Apesar de tratar-se de “uma unidade linguística básica, facilmente reconhecida por falantes em

¹¹ Luria enfatiza a importância dos métodos associativos para o estudo da organização das redes semânticas e esclarece que medir a velocidade de reação também pode dar indícios de sua organização, uma vez que palavras mais complexas e a troca entre uma palavra-alvo (aquele que realmente quer-se produzir) e uma outra palavra, ligada à primeira por um som ou por seu significado, levam mais tempo para que se acesse uma palavra associada.

sua língua nativa” (BASILIO, 1995, p. 25), a palavra é uma unidade bastante difícil de definir. Mais do que um *depósito de signos* ou uma *lista de entradas lexicais*, o léxico é constituído por um conjunto de regras que definem a classe das palavras possíveis na língua. Nos seus diferentes eixos, segundo ela, o conceito de palavra sempre constituiu um problema para gramáticos e linguistas. Basilio entende a *palavra* como um elemento de que dispomos permanentemente para formar enunciados (1995, p. 5), aproximando-se do que afirma Abaurre (2006, p. 56), para quem a palavra é “a unidade linguística de som e significado que entra na composição dos enunciados da língua”.

Outra referência para nossa reflexão, mais relacionada à filosofia da linguagem, é Bakhtin (1997 [1929]), autor que concebe a palavra como um dos recursos da língua que são mobilizados pelos sujeitos para a composição dos enunciados reais e concretos. Tanto a aquisição do léxico, quanto sua estrutura gramatical, que constituem a língua materna, são elementos que não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, mas “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 301).¹²

Recorremos também ao trabalho de Nunes (2006), que aborda o léxico discursivamente¹³ e que chama a atenção para uma espécie de *renascimento* de seu estudo, provocado pelo interesse de várias áreas de natureza interdisciplinar – dentre as quais a Neurolinguística. Segundo ele, léxico, sintaxe e enunciação estão intrinsecamente ligados no discurso. Afirma que a abordagem do campo lexical deve pressupor a existência da polissemia, das contradições, das ambiguidades, dos efeitos de sustentação e de silenciamento, “enfim, de tudo aquilo que caracteriza o campo lexical como uma série de fatos sociais” (NUNES, 2006, p. 156) e deve considerar, portanto, a relação constitutiva entre língua, sujeito e história.

Os pressupostos descritos sinteticamente acima – tanto os afirmados por Luria, como os defendidos na perspectiva linguística – orientam nossas pesquisas acerca do funcionamento lexical no campo dos estudos neurolinguísticos. Passamos a apresentar, a seguir, dados referentes à produção oral de dois sujeitos afásicos – JM e MG – nos quais os fenômenos que nos interessam neste artigo – a dificuldade para encontrar palavras e a produção de parafasias – estão em evidência. As práticas dialógicas que ocorrem nas sessões do CCA (Centro de Convivência de Afásicos) e mesmo nas sessões de acompanhamento individual, têm como base a *interação* entre afásicos e não-afásicos, que entendemos como sendo os *parceiros da comunicação verbal* (cf. BAKHTIN, 1997 [1929]) no contexto do trabalho realizado.

12 Segundo o autor, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 301).

13 O autor se refere ao campo de estudo nessa perspectiva como Lexicologia Discursiva.

Dados de dois sujeitos afásicos em interações dialógicas

Passaremos, a partir de agora, a apresentar e discutir três dados produzidos por dois sujeitos afásicos. Os dois primeiros (Dados 1 e 2) são de JM¹⁴ e o terceiro, de MG.¹⁵

Iniciamos com um dado do sujeito afásico JM (Dado 1), relativo a um episódio dialógico que ocorreu em 02/06/2010, quando realizávamos uma atividade na sessão coletiva do Grupo III do Centro de Convivência de Afásicos (CCA),¹⁶ cujo objetivo era o de completar provérbios que apareciam nos cartões de um jogo.

Dado 1: Em briga de marido e mulher, ninguém mete... o garfo

Turno	Sigla	Transcrições	Observações
1	Irn ¹⁷	Em briga de marido e mulher... ninguém... ninguém mete a... faz o gesto pra mim, do objeto que completa... Ninguém mete ...	
2	JM	Tomando café...	
3	Irn	Tomando café? Às vezes a gente usa pra tomar café... que que é? É faca?	Rindo
4	JM	Não::	
5	Irn	Que que é? Ó... tem que rimar:: . Em briga de marido e mulher, ninguém mete a	
6	JM	refe ga:: fo:::	
7	Irn	Garfo? Não é o garfo.	Todos riem
8	JM	É... mai:: lá::	Faz um sinal com a mão, indicando “mais ou menos”
9	Irn	O que que se usa pra tomar sopa?	
10	JM	Hein?	
11	Irn	Que que usa pra tomar sopa?	
12	JM	Gar... é:: co...	Pausa, tentando buscar a palavra
13	Irn	Colher... em briga de marido e mulher, ninguém mete a...	Mostra a palavra escrita
14	JM	Colher!	
15	Irn	Colher...	Sorrindo
16	JM	Essa aí eu::;	apontando para si mesmo, indicando que não sabia

14 **JM** é brasileiro, casado, tem 64 anos e é metalúrgico aposentado. Sofreu um AVC isquêmico na região têmporo-parietal esquerda em agosto de 2008, passando a apresentar alterações que podem ser caracterizadas como afasia de expressão, predominantemente não-fluente. Na oralidade, apresenta dificuldades para encontrar palavras (seleção) e produção de parafasias. Apresenta também perseveração na escrita. Participa do Grupo III do CCA desde dezembro de 2008.

15 **MG** é brasileiro, casado, tem 53 anos e é analista de informática aposentado. Teve um AVC isquêmico em 2009 e em consequência desse episódio apresenta uma afasia que pode ser caracterizada como fluente. Sua principal dificuldade é a de encontrar palavras, o que o leva a produzir enunciados com muitas parafasias (principalmente semânticas). Frequenta o Grupo III do CCA desde fevereiro de 2011.

16 O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) localiza-se no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem)/UNICAMP e foi fundado por iniciativa do IEL e da Faculdade de Ciências Médicas (FCM)/UNICAMP. Atualmente, conta com três grupos constituídos por sujeitos afásicos e não-afásicos.

17 Nas transcrições dos episódios dialógicos, os sujeitos afásicos são referidos por duas letras maiúsculas (JM e MG). Os pesquisadores são referidos por I (investigador), seguido por duas letras minúsculas que os identificam.

Na interação acima descrita, ao tentar selecionar e produzir “colher”, para completar o provérbio, JM se refere, primeiramente, a um atributo do objeto, quando diz “tomando café” (Turno 2). Podemos pensar que, talvez, a palavra *café* tenha sido produzida em lugar de, por exemplo, *sopa*.¹⁸ JM segue buscando a palavra desejada e acaba por produzir outra parafasia, também com relação semântica – *garfo*.

Porém, antes de dizer *ga::fo*, ele diz: *refe...* (Turno 6), o que poderia se referir ao início da palavra *refeição*, também ligada ao contexto semântico de *garfo*, *colher*, *faca*. JM percebe que a palavra efetivamente produzida não é aquela que ele deseja e, rapidamente, seleciona outra. Quando Irn pergunta o que se usa para tomar sopa, ele repete *garfo*, mas logo em seguida produz *co...* (Turno 12) e faz uma longa pausa. Irn mostra a palavra *colher* escrita no cartão do jogo e a diz (Turno 13). JM, após ler a palavra, consegue produzi-la. Neste dado, todas as trocas realizadas parecem envolver um enlace semântico claro em relação à palavra-alvo.

Processos semelhantes ocorrem no dado seguinte (Dado 2), como veremos. Nesse episódio, o sujeito JM está em sessão individual com a fonoaudióloga e duas estagiárias de Fonoaudiologia. A atividade proposta pelas estagiárias era que ele lesse a palavra que lhe foi apresentada em um cartão e, em seguida, desse pistas para a fonoaudióloga (que não sabia que palavra era) para que esta adivinhasse.

Dado 2: Corinthians... Eu queria falar esse nome e agora...

Turno	Sigla	Transcrições	Observações
1	JM	Ce:... é... San...S:...	
2	Fono	Com gesto...	Pedindo que não verbalizasse
3	JM	É como... com... é aí...	Gesto de vitória com as mãos
4	Fono	Grande?	
5	JM	É... É... Zin... zin...	Sinal negativo com a cabeça
6	Fono	Me fala, eu tenho que tentar adivinhar...	
7	JM	Zanclair. Zanclair! Quem falou Zanclair?	Nervoso
8	Estagiária 1	É alguma coisa de futebol, isso? O que que é?	
9	JM	É. Zanclair. Não! Zanclair!	
10	Fono	Zanclair? Zanclair... Ele é um torcedor? É um torcedor?	
11	JM	Ele é.	Gesto de positivo com a cabeça
12	Estagiária 2	Ele torce pra esse aqui também?	
13	JM	Bastante!	
14	Irf	Ah... é um time?	
15	JM	É... Iraci... não...	Iraci é a esposa de JM.

18 Infelizmente, neste momento, a câmera não estava voltada só para JM e não se pôde observar se ele fazia algum gesto referente a tomar café ou sopa.

16	Irf	A Iraci torce pra esse time?	
17	JM	Não...	Negativa com a mão e com a cabeça
18	Irf	Você torce?	
19	JM	Uhum!	Sinal positivo com a cabeça
20	Fono	Então é o Corinthians?	
21	JM	Zanclair!	Fazendo sinal positivo com a cabeça
22	Fono	Corinthians?	
23	JM	Zan... num... não!	Fazendo sinal negativo com a cabeça e mão
24	Fono	Sr. JM, tá escrito Corinthians ali no papel?	
25	JM	Tá. Tá.	Faz sinal de positivo com a mão, mas continua mostrando-se impaciente
26		[...]	
27	JM	É... mas é Zan... eu num...	Faz sinal mostrando a boca, como dizendo que não sai
28		[...]	
29	Fono	Sr JM, o senhor me deu o gesto e falou o nome de um torcedor desse time! Tá certo!	
30	JM	Pois é:: mais agora eu queru:: eu quero... falá o nome dele.. o nome dessa...	
31	Fono	Desse time?	
32	JM	É! Mai aí:: eu vo... vo:: fala... só falo Zanclair! Eu ia falá...	
33	Estagiária 2	Sim, porque ele é um torcedor desse time.	
34	JM	Zancla... aí, ta veno?	
35	Estagiaria 2	Falar <i>Corinthias</i> ?	
36		[...]	
37	JM	Iraci, Iraci... mas aqui! aqui:: Iraci::Ira...	Impaciente
38	JM	Zanclair... não! Por que qui:: eu quiria fala esse nome e agora::	Enquanto escreve o nome
39	Fono	Corinthians?	
40	JM	Isto. Co-rin-thias, Corinthias... é só porque cê falô! Eu... Eu vi você... é.. eu fui falá, aí falô... agora:: Otra vez, vai... Zan...	sinal negativo com a cabeça ao perceber a troca
41	JM	Co::i::-ta. Num adianta memo... Tan... i::...num vai... i... tan... num deu!	Agitado e impaciente

Neste dado, há fenômenos interessantes ocorrendo, ao longo do processo em que JM está buscando produzir a palavra desejada, abrindo possibilidades para várias hipóteses. Não temos dúvida de que JM leu o que estava escrito e sabia que se tratava de seu time, o Corinthians.

A primeira hipótese seria que ele tenha tentado *ler a palavra* “Corinthians”, em vez de fazer o que fora anteriormente combinado (dar pistas para que a fonoaudióloga tentasse descobri-la). Já no turno 1, ele inicia dizendo *ce...* – o que poderia indicar que estivesse *soletrando* o início da palavra, hipótese plausível porque ocorre em outras situações no trabalho com esse sujeito; quando a palavra está presente na modalidade escrita, a sua materialidade serve como um *prompt* para o início da mesma. Em seguida, no mesmo turno, JM diz *san*, o que nos leva a pensar que possa ter produzido uma parafasia de natureza semântica, já que *Santos* é outro time de futebol frequentemente mencionado nas sessões do CCA.

Poderia, ainda, tratar-se da produção de uma parafasia fonológica, já que /san/ apresenta semelhança sonora com parte da palavra *Corinthians* (/ans/), hipótese também provável porque, logo após, produz /zin/, outro segmento com semelhança sonora contido na palavra *Corinthians* (/in/). Há ainda outra possibilidade – a de /san/ referir-se a /zan/, segmento inicial do nome de seu filho *Zanclair*, posteriormente produzido, e sobre o qual ele persevera (Turnos 7, 9, 21, 23, 27, 34, 38 e 40). Chama muito a atenção a dificuldade que JM enfrenta para inibir essa palavra, que traz à tona todos os enlaces mencionados por Luria (sonoros, conceituais, situacionais). É nesse sentido que consideramos esse dado singular. É importante ressaltar que JM tem “consciência”¹⁹ de suas dificuldades e limites; por isso, mostra-se nervoso e chega a questionar a fonoaudióloga sobre o motivo de isso ocorrer, como quando diz: *Zanclair... não! Por que qui:: eu quiria fala esse nome e agora::*.²⁰

Voltando ao que afirma Luria, sobre o fato de cada palavra envolver enlaces sonoros, conceituais e situacionais, também afetivos, vemos a transição de JM por vários nomes, que se substituem paradigmaticamente: *Corinthians* (palavra-alvo), *Zanclair* (o nome do filho), *Iraci* (nome da esposa), tendo estes dois últimos forte relação semântica (filho e esposa), as duas pessoas mais presentes em sua vida após o AVC. Finalmente consegue nomear o time, no turno 40, após ouvir a fono produzindo a palavra. Faz questão de repetir, mas, mesmo nesse caso, o que vem é o nome do filho, mostrando que esse enlace é muito forte.

Como podemos notar nesse Dado 2, as trocas realizadas por JM não são feitas aleatoriamente. Ao contrário, apresentam relações de várias naturezas, que só podem ser compreendidas quando analisadas microgeneticamente, seguindo os princípios teórico-metodológicos anteriormente descritos. Podemos notar que várias possibilidades se apresentam a JM e ele tem dificuldade para selecionar dentre elas. Avaliações metalinguísticas dificilmente propiciam esse tipo de dado, uma vez que a palavra-alvo é do teste, do investigador, e nunca do sujeito. Mesmo que parafasias dessa natureza sejam produzidas em situação de

19 Usamos aqui o termo “consciência” apenas para contrapor ao conceito de *anosognosia*, definido na literatura como “falta de consciência do déficit”.

20 A esse respeito, citamos um outro dado de afásico JM, quando queria dizer o nome de sua esposa e não conseguia. Nem mesmo o sintagma *minha esposa* ou *minha mulher* foi evocado. Em um esforço para se referir a ela, disse “a minha... veia”. Logo após, disse: “veia não... nossa...”, muito constrangido. Ficou evidente que ele não queria dizer a palavra *veia*, mas JM não conseguiu *conter* ou *inibir* essa seleção e produção.

teste, as análises privilegiam apenas a ocorrência quantitativa, geralmente com o objetivo de classificar os sinais em tipologias tradicionais. Perde-se a oportunidade, nesses casos, de se compreender justamente o processo. No último episódio (Dado 3), de um outro sujeito afásico – MG –, podemos observar que mesmo as expressões mais cristalizadas, como as que compõem os provérbios, são desestabilizadas nas afasias. Na interação, Imv retoma o mesmo provérbio discutido no Dado 1:

Dado 3: Em briga de marido e mulher, não mexa a coelha, a colher

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações
1	Imv	Em briga de marido e mulher...	
2	MG	Não mexa... Como é que é... Mexa... Não mexa a... coelha... colher.	Hesitante
3	Irn	Ah... Não se meta com a briga [...] Você consegue melhorar, então, isto que você disse? Em briga de marido e mulher, não mexa a colher. Depois você disse; Não se meta na briga. Então refaz o provérbio. Em briga de marido e mulher, ninguém...	
4	Imv	Putz...	
5	MG	Não meta ... Não se meta na briga.	
6	Imv	Isso!	
7	Imv	Em briga de marido e mulher, ninguém...	
8	MG	Ninguém... É isso que não fixo, ou não lembro, mesmo se eu montar agora; depois você vai perguntar – Faz isso de novo... Pode ser que, muito raramente, vou conseguir ... Se estiver escrito, eu vou falar. Já sei... tal. Mas se tiver que ...	
9	Imv	[...] Então vou fazer de outra forma. O senhor me disse assim: Em briga de marido e mulher, ninguém mexe...	
10	MG	A briga	
11	Imv	Ninguém <i>mexe a colher!</i>	Retomando o enunciado de MG no Turno 2.
12	MG	Isso... Quer dizer que... Se eu estou brigando com ela, ninguém se meta. Vamos resolver nossos problemas, depois... Vai pra frente.	
13	Imv	Só tem uma palavrinha aí, que não era. Uma só. Então vou fazer... dessa forma... pra ver se o senhor pega a palavra: Em briga de marido e mulher, ninguém tã rã ... a colher. Ninguém...	
14	MG	Mete?	
15	Irn	Uhum!.	
16	Imv	Muito bom... Em briga de marido e mulher...	
17	MG	Então, mas eu não pensei. Se você quer saber, eu não pensei. Ele saiu... Entendeu a...	Faz um gesto indicando que se trata de algo minucioso.
18	Irn	Porque é cristalizado, é isto mesmo, ele vem...	

Já no início da interação, ao tentar produzir *colher*, MG produz *coelha*, uma troca sonora, aparentemente. Neste mesmo turno, em vez de dizer *mete* (ou *meta*, numa variação do mesmo provérbio), MG produz *mexe*. Temos, novamente, um exemplo de parafasia em que, apesar de haver uma proximidade sonora, pode também se referir a uma relação semântica, já que a *colher* também serve para “mexer coisas”. Delimitar o contexto gramatical no qual a palavra se encontra, como Imv fez no turno 13: “**ninguém tãã... a colher**”, parece ter auxiliado o sujeito na seleção da forma correta, a julgar pelo comentário feito por MG – *Então, mas eu não pensei. Se você quer saber, eu não pensei. Ele saiu... Entendeu a...*

A explicação relativa ao fato de que o contexto gramatical mais amplo (sintagmático) facilita a seleção adequada da palavra-alvo (eixo paradigmático) é que os dois eixos, no funcionamento da linguagem, são projetados um sobre o outro (JAKOBSON, 1954; COUDRY, 2002); isto é, as operações de seleção e combinação são simultâneas.

Considerações finais

Na perspectiva enunciativo-discursiva dos estudos neurolinguísticos, analisamos não só o contexto estrutural de ocorrência de uma palavra (seu lugar no enunciado, sua função gramatical), buscando entender como a *língua* foi impactada pela afasia, mas também nos interessamos, sobretudo, pelo contexto discursivo, pela linguagem *em funcionamento*, que é o que de fato contribui para compreendermos *processos* subjacentes à ocorrência de fenômenos como a produção de parafasias e a dificuldade para encontrar palavras, dentre outros.

Os três dados analisados ilustram os princípios teórico-metodológicos abordados neste artigo. Em primeiro lugar, destacamos a complexidade neurofuncional, discutida por Luria, que afirma que o córtex cerebral trabalha submetido à ação de forças que ele chama de “forças de estímulos importantes”, que provocam reações fortes, e “forças de estímulos insubstanciais”, que provocam reações fracas. Nos casos que não envolvem patologias, essas forças agiriam no processo de inibição dos enlaces sonoros e semânticos no momento de seleção da palavra desejada, dentre todas as possíveis relacionadas a ela. Esse funcionamento pode estar comprometido, por exemplo, nos casos em que os sujeitos estejam submetidos a situações de estresse ou com a atenção alterada. Nas patologias, os dados nos mostram que isso ocorre com grande frequência²¹ – muitas vezes, o tempo todo. As análises buscaram dar visibilidade a alguns dos processos subjacentes às dificuldades para encontrar palavras e à produção de parafasias – sejam elas produzidas por motivação sonora, semântica ou situacional e ainda de natureza afetiva.

Não poderíamos deixar, neste artigo, de tecer algumas considerações relativas ao papel dos interlocutores não-afásicos, tanto na organização dos turnos dos afásicos, quanto pelo fato de se constituírem como verdadeiros *parceiros da comunicação verbal* (cf. BAKHTIN, 1997), auxiliando-os no trabalho sobre os recursos da língua para construírem seus enunciados e para que continuem sendo *sujeitos da linguagem*. Um exemplo claro disso é quando Irf, no Dado 2, percebendo a dificuldade de JM para produzir a palavra-alvo

21 Em alguns casos, mais severos, os sujeitos se restringem à produção de *enunciados holofrásticos* (com uma só palavra), de estereotípias (uma única palavra ou segmento recorrente) ou *automatismos* (expressões cristalizadas que se repetem: “Oh meu Deus”, “Como é que chama?” etc.).

(Corinthians) e o fato de perseverar em “Zanclair”, toma esse enunciado como sendo uma “dica” para que adivinhasse a palavra “Corinthians” (Turnos 10 ao 20), atribuindo a ele um papel ativo no jogo da linguagem, evitando que ele desistisse de seu *querer-dizer* (cf. BAKHTIN). Vale mencionar que o episódio interativo relativo ao Dado 2 durou cerca de quarenta minutos, ao longo dos quais JM apresentou grande sofrimento por sua condição.

Essa postura dos interlocutores/pesquisadores na pesquisa de orientação enunciativo-discursiva é uma demanda da própria abordagem; decorre da concepção de língua, de funcionamento cerebral e do papel ético que desempenhamos quando estamos lidando com sujeitos que sofrem (BAKHTIN, 2010). Segundo Freitas (2010), essa deve ser a postura do investigador em Ciências Humanas, que não pode se restringir a um ato contemplativo, como nas Ciências Naturais, nas quais o pesquisador observa um objeto do mundo e o contempla, falando depois sobre ele. Quando trabalhamos com o objeto das Ciências Humanas – o homem – o pesquisador não *fala dele*, mas *fala com ele* e ambos se transformam nessa relação.

Encerramos este artigo com as palavras de Lyon (1999, p. 689), autor que sintetiza a relação das teorias com as práticas desenvolvidas com sujeitos afásicos: “clinical constructions and solutions will not endure – no matter how good, valid or accurate – unless the living of life is measurably and decisively better for those who we treat”.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. Fonologia e Fonética. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPY, M. (Orgs.). *A palavra e a frase*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 39-74.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir da versão em francês por PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BASILIO, M. . *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1995.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. Campinas: Martins Fontes, 1988.

_____. O que é dado em Neurolinguística. In: CASTRO, M.F.P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.

_____. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, v. 42, 2002, p. 99-129.

COUDRY, M. I. H.; MORATO, E. Aspectos discursivos da Afasia. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 127-145, 1990.

DAMASIO, A.; TRANEL, D. Nouns and verbs are retrieved with differently distributed neural systems. *Neurobiology*, v. 90, USA: Proc. Natl. Acad. Sci, p. 4957-4960, 1993.

DAMASIO, H. et al. A neural basis for lexical retrieval. *Nature*. USA: Elsevier, v. 380, p. 499-505, 1996.

DAMASIO, H.; TRANEL, D.; GRABOWSKY, T. Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*, v. 92, USA: Elsevier, p. 179-229, 2004.

FREITAS, M.T.; RAMOS, B. (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2010.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 9-25, ano XX, 2000.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954.

KEMMERER, D.; TRANEL, D. A double dissociation between the meanings of Action Verbs and Locative Prepositions. *Neurocase*, v. 9, n. 5, p. 421-435, 2002.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Cultrix, 1981.

_____. *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed, 1986.

LYON, J. A commentary on qualitative research in aphasia. USA: *Aphasiology*, v. 13, p. 9-11, 1999.

NOVAES-PINTO, R. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*, 1999. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Neurolinguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos. *Revista Linguagem*, Macapá: Ed. ILAPEC, v. 1, n. 1, p. 111-148, 2004.

_____. Avaliação de compreensão de linguagem: análises de dados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise de episódios dialógicos. *Veredas*, Juiz de Fora, MG, v. 10, p. 1-12, 2007.

_____. Acesso lexical: discussão crítica sobre as pesquisas nas neurociências contemporâneas. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 38, n. 2, p. 271-284, 2009.

_____. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 40, n. 2, p. 967-980, 2011.

_____; SANTANA, A. P. A semiologia das afasias. In: MANCOPE, R.; SANTANA, A. P. (Orgs.) *Perspectivas na clínica das afasias: o sujeito e o discurso*. São Paulo: Editora Santos, 2009a. p. 18-40.

_____. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, UFRGS, v. 22, n. 3, p. 413-421, 2009b.

NUNES, M.H. Lexicologia e Lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPY, M. (Orgs.). *A palavra e a frase*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 149-172.

TRANEL, D. A Neural Basis for the Retrieval of Words for Actions. *Cognitive Neuropsychology*, USA: Psychology Press, v. 18, n. 7, p. 655-570, 2001.

_____. Neural correlates of naming animals from their characteristic sounds. *Neuropsychologia*, USA, Elsevier, v. 41, p. 847-854, 2003a.

_____. Neural correlates of conceptual knowledge for actions. *Cognitive Neuropsychology*, USA, Elsevier, v. 20, p. 409-432, 2003b.

_____. Effects of noun-verb homonymy on the neural correlates of naming concrete entities and actions. *Brain and Language*, USA, Elsevier, v. 92, p. 288-299, 2005.

_____; KEMMERER, D. Neuroanatomical Correlates of Locative Prepositions. *Cognitive Neuropsychology*, USA, Elsevier, v. 21, n. 7, p. 719-749, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Crenças e atitudes linguísticas de falantes urbanos de Irati (PR): um olhar sobre o outro

(Linguistic beliefs and attitudes of urban speakers in Irati (PR): a look at the other in the discourse)

Aparecida Feola¹, Clarice Cristina Corbari²

^{1,2} Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

afsella1@yahoo.com.br, ccorbari@yahoo.com.br

Abstract: This article presents partial results of research on linguistic beliefs and attitudes of speakers from Irati, a city in Paraná that presents a complex sociolinguistic scenario. As guidelines for this study, we use theoretical and methodological principles of Sociolinguistics, Sociology of Language and Social Psychology concerning the analysis of linguistic beliefs and attitudes, which consist of subjective assessment of varieties and their speakers. The corpus comes from the Project *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato* (AGUILERA, 2009). We selected six questions from a questionnaire with 48 questions, which reveal judgments about languages spoken in the town and their speakers.

Keywords: linguistic beliefs and attitudes; linguistic bias; multilingual contexts.

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati, município paranaense que se caracteriza por apresentar um cenário sociolinguístico complexo. Para nortear este estudo, são utilizados princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, da Sociologia da Linguagem e da Psicologia Social referentes à análise de crenças e atitudes linguísticas, as quais consistem em avaliações subjetivas sobre o valor das variedades em si e, por extensão, sobre seus falantes. O corpus provém do Projeto *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato* (AGUILERA, 2009). Do questionário de 48 perguntas, selecionaram-se, para este trabalho, seis perguntas que revelam julgamentos a respeito das línguas faladas na localidade e de seus falantes.

Palavras-chave: crenças e atitudes linguísticas; preconceito linguístico; contextos multilíngues.

Introdução

O estado do Paraná apresenta diversos contextos multilíngues, seja devido à colonização por imigrantes de diversas etnias, seja devido aos contatos estabelecidos nas regiões fronteiriças a países hispano-americanos. Essa realidade enseja o estudo não apenas das línguas em contato, mas também das crenças e atitudes relacionadas a essas línguas e a seus usuários. Este trabalho objetiva apresentar alguns resultados de pesquisa descritiva sobre o comportamento linguístico verificado em depoimentos coletados na localidade de Irati, cuja população é formada pela mescla de diferentes etnias de origem europeia, especialmente ucranianos e poloneses. Trata-se de cenário propício para estudo de manifestações tanto positivas (prestígio linguístico) quanto negativas (desprestígio linguístico) dos informantes frente aos falares locais. Parte-se do pressuposto de que a língua está diretamente vinculada ao contexto social, como verdadeiro aspecto constituidor da identidade de um determinado grupo étnico (AGUILERA, 2008).

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir de dados coletados na localidade por meio do Projeto *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português*

com línguas de contato (AGUILERA, 2009), cujo objetivo final está voltado para a descrição das crenças que conduzem a atitudes manifestadas por falantes brasileiros em comunidades de fronteira ou contextos de imigração. Os informantes foram selecionados considerando-se as seguintes dimensões: (a) três faixas etárias: 18 a 30 anos, 31 a 50 anos, e 51 a 70 anos; (b) três níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior; e (c) os dois gêneros/sexos. A entrevista se baseou em um questionário elaborado com base em critérios próprios de pesquisa dessa natureza, adaptados à realidade sociolinguística e cultural das comunidades investigadas, com 48 perguntas específicas para avaliar crenças e atitudes linguísticas em relação às línguas em contato e ao português (e, por extensão, aos seus falantes) de cada localidade.

Para este trabalho, foram selecionadas seis perguntas do questionário, a saber: questão 11 – “Comparando essas línguas: polônês, ucraniano, italiano e alemão, quem fala melhor? Por quê?”; questão 12 – “E quem fala pior? Por quê?”; questão 18 – “Falamos melhor os que falam o português ou os que falam essas línguas estrangeiras de que falamos?”; questão 19 – “Essas línguas são feias ou bonitas?”; questão 20 – “Qual é a mais bonita?”; e questão 21 – “Qual é a mais feia?”. Conforme será possível perceber, tais perguntas revelam avaliações dos informantes a respeito das línguas faladas na comunidade e de seus falantes, muitas vezes materializadas em forma de atributos.

A descrição e a análise das respostas dos informantes serão pautadas nos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, da Sociologia da Linguagem e da Psicologia Social, disciplinas que, sob diferentes prismas, têm se dedicado ao estudo das crenças e atitudes linguísticas.

Pressupostos teóricos

O Brasil caracteriza-se como um país plurilíngue, em cujo território são faladas, atualmente, cerca de 200 línguas, sendo aproximadamente 170 indígenas e 30 alóctones (línguas de imigrantes). Não obstante, há uma crença generalizada de que o Brasil seja um país monolíngue, dominado pelo português em toda a sua extensão e, ainda, como lembra Altenhofen (2004), de uma forma incrivelmente homogênea. Tal visão

tem contribuído em maior ou menor grau, para ofuscar a presença de populações e áreas bilíngues oriundas da imigração. A ideia de ‘um Brasil com uma única língua’ parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país de ‘monolíngue’, não enxergando diante do seu nariz a prova cabal de seu equívoco. (ALTENHOFEN, 2004, p. 87)

Sobre as implicações da ideologia da “língua única”, Oliveira (2009, p. 1) faz a seguinte reflexão:

O fato de termos aprendido que a situação ‘normal’ no mundo é a situação de monolinguismo e de termos aprendido a ver o plurilinguismo como uma anomalia, é mais um produto da história da criação do Estado-Nação nos últimos 300 anos, quando se estabeleceu o desiderato de ‘um Estado, um Povo, uma Língua’, tão prejudicial à construção da cidadania. O Estado-Nação moderno e monoglota foi o responsável pelos maiores glotocídios, isto é, assassinatos de línguas de toda a história da humanidade até o presente momento.

Essa “pressão” em direção ao reconhecimento da monolingualidade no Brasil, reiterada por forças institucionais como a escola e os meios de comunicação, dentre outras, contribuiu para o ofuscamento das línguas de herança dos imigrantes. Some-se a isso, ainda, outro fator: a política repressiva de suas línguas no período das grandes guerras, cujo auge “é atingido com a política de nacionalização do ensino implementada a partir de 1938 pelo governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que levou ao fechamento de escolas e à proibição do uso das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano” (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Os eventos acima referidos – mas não somente eles – contribuíram para que as línguas perdessem prestígio diante da língua majoritária, o português, favorecendo o desenvolvimento de determinados sentimentos, crenças e atitudes em relação ao uso das línguas de herança e até mesmo do português alterado pelo contato com tais línguas. Tais sentimentos, crenças e atitudes são, na maioria das vezes, de cunho negativo, pois, segundo Altenhofen (2004, p. 91), “são frequentes e notórios os juízos de valor depreciativos sobre as línguas minoritárias”.

Embora se trate de aspectos de caráter, à primeira vista, subjetivo, é preciso lembrar um princípio básico já postulado por Labov (1972): as atitudes sociais em relação à(s) língua(s) são extremamente uniformes no interior de uma comunidade de fala. De acordo com Ferguson (1972), toda comunidade compartilha algumas crenças sobre língua(s) e atitudes em relação a ela(s), e em alguns países multilíngues, pode-se assumir que algumas dessas crenças referem-se à propriedade do uso de determinadas línguas para propósitos diferentes, bem como aos valores estéticos e morais inerentes a uma língua e seus usos em comparação com outra. Trata-se de aspectos, portanto, passíveis de estudo.

O interesse nas crenças e atitudes linguísticas em contextos multilíngues se dá em razão das constantes e dinâmicas trocas linguísticas e culturais que se estabelecem entre os diferentes grupos étnicos nesses contextos, as quais fazem com que o português, em contato com as línguas de herança desses grupos étnicos, vá se transformando nos diferentes níveis – morfossintático, léxico e fonético. Tais mudanças, conforme diversos autores (LÓPEZ MORALES, 1993; GÓMEZ MOLINA, 1996; MORENO FERNÁNDEZ, 1998), não são influenciadas apenas pelo contato em si, mas também, em grande parte, pela postura tomada pelos falantes diante dessas línguas. Mesmo que as atitudes linguísticas não constituam fatores causais, elas podem atuar como mediadoras dos comportamentos linguísticos, constituindo indicadores sensíveis do processo sociolinguístico que atua sobre a sociedade.

O estudo das crenças e atitudes linguísticas pode se beneficiar, conforme sinalizado anteriormente, das contribuições de três grandes áreas: a Psicologia Social, a Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem. A contribuição da Psicologia Social reside em fornecer subsídios para o estudo dos papéis que os motivos, as crenças e a identidade exercem no comportamento linguístico do indivíduo. Para essa disciplina, as atitudes constituem um complexo fenômeno psicológico que se reveste de grande significado social (LAMBERT; LAMBERT, 1966). Já a Sociolinguística tem entre suas funções a tarefa de pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da(s) língua(s), bem como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes. Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade,

influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (LÓPEZ MORALES, 1993; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMEZ MOLINA, 1996; BLANCO CANALES, 2004). Por sua vez, a Sociologia da Linguagem focaliza toda a gama de tópicos relacionados à organização social do comportamento linguístico, incluindo não apenas o uso da língua em si, mas também as atitudes explícitas em relação à língua e aos seus usuários (FISHMAN, 1972).

Os psicólogos Lambert e Lambert nos ajudam a entender o conceito de atitude, que também pode ser aplicado às atitudes linguísticas, e seus componentes essenciais:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo interrelacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos. (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 77-78)

Costuma-se dividir em duas as abordagens das atitudes, conforme o conceito que se tem de atitude: a mentalista e a behaviorista ou condutista. Segundo a perspectiva mentalista, de natureza psicológica, a atitude é um estado mental, interno do indivíduo, uma disposição mental em relação a condições ou fatos sociolinguísticos concretos. Por ser uma disposição de ordem mental, não é possível medi-la ou observá-la diretamente, mas apenas deduzi-la a partir de certa informação psicossociológica, de modo que é necessário recorrer a técnicas indiretas, mais complexas, que permitam desvelar algo tão intangível como um estado mental. Muitos trabalhos sobre atitudes linguísticas – inclusive este – baseiam-se em uma perspectiva mentalista e medem essa variável como a relação entre um estímulo que afeta a um sujeito e a resposta valorativa desse sujeito (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMEZ MOLINA, 1996; BLANCO CANALES, 2004).

A concepção condutista ou behaviorista, por sua vez, interpreta a atitude como uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo – neste caso, a uma língua, a uma situação de interação ou a características sociolinguísticas determinadas. As atitudes, portanto, podem ser observadas diretamente a partir do comportamento do indivíduo dentro de certas situações sociais. Como as atitudes podem ser medidas em termos de dados observáveis, são variáveis dependentes das situações estímulo em que se observam. Os condutistas utilizam como procedimento de estudo a observação direta das condutas objetivas (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMEZ MOLINA, 1996; BLANCO CANALES, 2004).

Segundo Moreno Fernández (1998), em termos gerais, aceita-se que as atitudes implicam diretamente a presença de vários elementos ou componentes que não convém confundir: uma valoração (componente afetivo), um saber ou crença (componente cognoscitivo) e uma conduta (componente conativo), conforme sugerido acima por Lambert e Lambert (1966). Esse é o critério dos defensores de uma interpretação mentalista da atitude, que representam a maioria dos estudiosos desse tema.

Para Moreno Fernandez (1998), as atitudes linguísticas têm a ver com as línguas mesmas e com a identidade dos grupos que as manejam. Existe, portanto, uma estreita relação entre língua e identidade, que, não raro, manifesta-se nas atitudes dos indivíduos em relação a essas línguas e a seus usuários. Uma variedade linguística pode ser interpretada como um traço definidor da identidade, daí que as atitudes em relação aos grupos com uma identidade determinada sejam em parte atitudes em relação às variedades linguísticas usadas nesses grupos e em relação aos usuários de tais variedades (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GROSJEAN, 1982). Nesse sentido, as “atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado” (TARALLO, 1985, p. 14). Aguilera (2008) se alinha a esse pensamento ao afirmar que a língua não está desvinculada de seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de um determinado grupo étnico. Decorre daí que, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente” (AGUILERA, 2008, p. 106). É a língua que simboliza os limites que separam o “nós” e os “outros”, uma vez que a língua que falamos identifica a nossa origem, nossa história, nossa cultura, o grupo a que pertencemos.

Todos nós, em nossos contatos sociais, formamos constantemente impressões a partir daquilo que observamos nos outros, ou seja, do seu comportamento social, cultural ou linguístico. Segundo Padilla (1999, p. 112), é sobre essas observações – e interpretações que delas tecemos – que fazemos atribuições que formam a base de nossas atitudes, as quais, por sua vez, influenciam nosso comportamento em relação aos membros de nosso ou de outro grupo social. No que tange ao campo do comportamento linguístico, Calvet (2002, p. 72) observa que “existe na sociedade o que poderíamos chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, *normas* que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados”.

As pessoas geralmente fazem atribuições positivas ou negativas com relação a falantes que têm sotaque diferente ou que falam uma variedade diferente. Tais atribuições, no entanto, não dizem respeito a características inerentes do sotaque do falante ou da variedade que utiliza, mas estão estreitamente ligadas às atitudes das pessoas em relação à região, ao país ou ao grupo linguístico ao qual o falante pertence. As atitudes linguísticas consistem, assim, em avaliações subjetivas sobre o valor das variedades em si e sobre seus falantes, tomando, muitas vezes, a forma de atributos. Em contextos em que várias línguas ou variedades estão em contato, elas tendem a ser tachadas de bonitas ou feias, ricas ou pobres, mais gramaticais ou menos gramaticais, dentre outros atributos. Segundo Grosjean (1982, p. 121), a variedade de prestígio é frequentemente considerada mais bonita, mais expressiva, mais lógica, mais capaz de expressar pensamentos abstratos, enquanto outras variedades são vistas como agramaticais e grosseiras ou vulgares.

A formação de conclusões – e conseqüentemente, de atributos – implica a elaboração de generalizações, que se formam a partir da observação e da vivência de uma série de experiências. As generalizações constituem um processo mental comum do ser humano, conforme explica Bem:

Generalizar de um conjunto limitado de experiências e tratar indivíduos como membros de um grupo, além de atos cognitivos comuns, são atos necessários. São ‘recursos do pensamento’ que possibilitam evitar o caos conceptual, ‘empacotando’ nosso mundo em um número razoável de categorias. A formação de ‘estereótipos de trabalho’ é inevitável até que a experiência ulterior os refine ou os desacredite, visto que é simplesmente impossível lidar com cada situação ou pessoa como se fossem únicas. (BEM, 1973, p. 18)

As generalizações são, assim, extremamente úteis para a organização de nosso mundo conceptual. Porém, nem sempre elas são confiáveis – no sentido de serem aplicáveis se aplicar a todas as situações –, ou seja:

[...] as generalizações nem sempre são verdadeiras em todos os casos além daquele conjunto de experiências nas quais se baseiam. Quando um indivíduo considera tais generalizações como se fossem verdades universais, geralmente as denominamos de estereótipos. (BEM, 1973, p. 17-18)

Sobre os estereótipos que se referem ao ‘bem falar’, Calvet informa que é frequente se ouvir que há um lugar onde a língua é pura, que existem sotaques desagradáveis e outros harmoniosos, e outras atribuições do gênero. Segundo o autor,

Por trás desses estereótipos se perfila a noção de *bon usage* (‘uso certo’), a ideia segundo a qual há modos de bem falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis. Encontramos assim em todos os falantes uma espécie de norma espontânea que os leva a decidir que forma deve ser proscrita, que outra deve ser admirada: *não se fala assim, se fala assado*. [...] O que interessa à sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar. (CALVET, 2002, p. 68-69, grifos do autor)

Para Giles e Niedzielski (1998), as conotações sociais dos falantes de uma variedade linguística – sejam conotações associadas a aspectos como pobreza, crime e pouca instrução, sejam conotações associadas à instrução/cultura, riqueza e força política – ditam nossos julgamentos estéticos (e outros) sobre tal variedade linguística. Ou seja: “os sons estão no ouvido de quem ouve, a serem interpretados variavelmente e construídos socialmente, ao invés de ‘lá fora’ como algum fato a ser medido objetivamente” (GILES; NIEDZIELSKI, 1998, p. 91). Nesse sentido, os julgamentos sobre as variedades linguísticas são “o resultado de um complexo de associações e preconceitos sociais, culturais, regionais, políticos e pessoais” (GILES; NIEDZIELSKI, 1998, p. 92).

Descrição e análise dos dados

Algumas considerações se fazem importantes para o correto entendimento de alguns termos usados na análise, referentes às línguas e aos seus falantes. No que concerne à denominação dos falantes, o uso de designações como “alemão”, “ucraniano”, etc. não se refere propriamente à nacionalidade desses falantes, mas à sua origem étnica, ou seja, são filhos ou netos de alemães, ucranianos, etc. A opção por essas designações se justifica

pelo fato de que os próprios descendentes – e isso não só nas comunidades pesquisadas – autodenominarem-se dessa forma, para se distinguirem dos “brasileiros”, isto é, daqueles nascidos no Brasil e sem descendência europeia. As designações “ucraíno” e “polaco” são muitas vezes usadas como sinônimas de “ucraniano” e “polonês”. Quanto à denominação da língua, são também sinônimos: “ucraíno” e “ucraniano”, “polaco” e “polonês”, “brasileiro” e “português” (neste caso, a variedade falada no Brasil). Quanto aos termos “italiano” e “alemão”, seu uso não necessariamente fará referência à língua padrão, mas aos respectivos dialetos falados em cada localidade.

Com relação à pergunta 11 do questionário, “Comparando essas línguas: polonês, ucraniano, italiano e alemão, quem fala melhor? Por quê?”, do universo de dezoito informantes, um terço (33,33%) acha que fala melhor quem fala o italiano. No entanto, apenas dois informantes justificaram suas respostas: porque “é mais bonito” (Inf. 2), e “porque é mais fácil, porque é mais parecido com o português” (Inf. 4). Observe-se que as justificativas estão baseadas em atributos da língua, e não em atributos dos falantes.

Ainda com relação à pergunta acima, dois informantes (11,11%) citaram o ucraniano, um (5,55%) citou o polonês, e dois (11,11%) citaram ambas as línguas, que são as línguas de herança da maioria dos colonizadores da localidade. Apenas dois desses informantes justificaram suas respostas: “o polonês, porque ele é... ele cultivava muito a tradição” (Inf. 3), e “o ucraniano, pela... a colonização, que é mais forte” (Inf. 8). Somando os resultados das menções às línguas eslavas, temos o percentual de 27,77%, menor ainda que os resultados para o italiano, o que mostra que esse idioma, que nem é representativo nessa localidade, é mais prestigiado que a língua falada por alguns dos descendentes de imigrantes eslavos, maioria étnica no município.

Finalmente, como resposta à pergunta acima, dois informantes (11,11%) citaram o português (ou “brasileiro”), embora um deles, solicitado a excluir o brasileiro, citasse o alemão, e um informante (5,55%) citou o alemão. Alguns informantes (22,22%) não souberam dizer ou se posicionaram de uma forma mais “neutra” na avaliação, como se vê pelo exemplo abaixo:

- (01) É difícil você diferenciar isso, porque você não conhece a língua deles. De repente, você acha que tão falando certo, errado, é bonito, é feio, mas você não sabe definir, é difícil dizer o que é mais bonito ou mais feio, né. (Inf. 18)

É interessante notar, no excerto acima, que, mesmo na tentativa de ser neutro, o informante acaba mencionando atributos que, conforme se depreende da resposta, ele poderia dar às línguas caso as conhecesse: certo/errado, bonito/feio.

O gráfico a seguir mostra os resultados, com porcentagem arredondada, da primeira pergunta.



Figura 1. Avaliação de quem fala melhor

Com relação à questão 12, “E quem fala pior? Por quê?”, quatro informantes (22,22%) citaram o alemão, mas apenas dois justificaram: “porque ele fala muito enrolado, muito ligeiro, não dá pra entender nada” (Inf. 4), e “pela colonização que foi mais fraca também” (Inf. 8). Empatado com o alemão está o ucraniano, citado também por quatro informantes (22,22%), mas apenas um informou a razão: “não dá pra entender nada” (Inf. 2). Três informantes (16,66%) citaram o português, e um deles dá uma segunda resposta, acrescentando o inglês. Um informante (5,55%) ainda avalia negativamente os falantes das línguas eslavas já alteradas pelo contato com o português:

- (02) Pior... ah, descendentes que vão pegando muita... [...] vai pondo português um pouco com polonês, o ucraniano com português, emendando. (Inf. 12)

Outro informante (5,55%) dá a entender que, quando não há essa “mistura” referida acima, a língua de herança é bem falada:

- (03) [...] acho que quando eles falam na língua materna mesmo, que é a polonesa e assim do italiano, alemão, ucraniana, né, eles falam bem a língua deles, né. (Inf. 17)

Juntando os dois últimos resultados, temos o percentual de 11,11% de caracterização das línguas que apresentem interferência do português como línguas mal faladas. Finalmente, dois informantes (11,11%) não souberam dizer, e três (16,66%) revelaram uma posição mais “neutra”, dizendo não haver língua melhor ou pior.



Figura 2. Avaliação de quem fala pior

É importante ressaltar que, de fato, inexiste a posição “neutra” sinalizada nos resultados acima, já que, segundo Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993), as condutas são ou positivas, de aceitação, ou negativas, de rechaço, caracterizando-se a chamada atitude neutra como ausência de atitude e não como uma classe dela.

Com relação à questão 18, “Falam melhor os que falam o português ou os que falam essas línguas estrangeiras de que falamos?”, dez informantes (55,55%) disseram que falam melhor os que falam português, e os que comentaram ou justificaram a resposta apresentaram razões ligadas à compreensibilidade ou “facilidade” da língua:

- (04) [...] acho que é o português mesmo, né, que a gente entende, né. Agora, o resto, a gente não tem como dizer, né, o que tá errado, né. (Inf. 1)
- (05) Ah, português, né, mais fácil. (Inf. 4)
- (06) [...] quem fala em português, porque aí eu tô entendendo o que eles tão falando, né. (Inf. 16)
- (07) A minha... eu, na minha posição, eu avalio o português, né, porque eu entendo a comunicação deles. (Inf. 18)

Um informante (5,55%) ficou dividido entre o falante de português e o de uma das línguas estrangeiras:

- (08) Ah, depende... porque depende como que a pessoa fala. Não sei, eu acho que assim, entre português e italiano... (Inf. 2)

Um informante (5,55%) disse que os italianos falam melhor.

Quatro informantes (22,22%) disseram que falam melhor quem fala as línguas estrangeiras mencionadas, e dois deles comentou/justificou:

- (09) Não, que fala estrangeiro na língua deles, é claro que eles falam melhor, né, e o português, eles... se atrapalham um pouco, né. (Inf. 17)

- (10) Eu vou te dar uma exemplo assim, tipo, que nem a minha mãe. A minha mãe, o português, ela tem muito erro de português, tanto que às vezes a gente corrige ela, tipo, ela: 'ai, Ana, você entendeu o que eu falei!'. Entende? Só que eu acho, na língua deles, eles se conversam mais fácil, né, com mais facilidade. (Inf. 10)

Finalmente, dois informantes (11,11%) não se posicionaram em favor de nenhuma língua, mas avaliaram negativamente os que falam o português:

- (11) Bom, nas línguas... que mais... eu acho que o português ainda deixa a desejar. (Inf. 3)
- (12) Não sei, porque aí eu não conheço outras línguas, aí eu não sei se eles falam bem ou falam pior. O que eu posso dizer é que as pessoas não falam bem português, às vezes a gente... a gente vê a língua sendo maltratada pelas pessoas, a gente não pode fazer muito. (Inf. 15)

O gráfico a seguir ilustra os resultados dessa questão.



Figura 3. Avaliação de quem fala melhor na comparação do português com as línguas de contato

Com relação à questão 19, “Essas línguas são feias ou bonitas?”, a maioria dos informantes (83,33%) acha que as línguas faladas na localidade são bonitas. Há desde manifestações mais discretas (acrescidas de ressalvas) até as mais calorosas, como se pode observar por algumas das respostas:

- (13) Ah, são línguas bonitas, né. (Inf. 3)
- (14) São bonitas, eu queria saber falar. (Inf. 4)
- (15) Não, são bonitas. Só que a gente não entende nada, né (risos). (Inf. 6)
- (16) Não são feias, né, pra quem pratica acho que é legal, né? (Inf. 9)
- (17) Ah, eu acho bonita. Interessante. (Inf. 10)
- (18) São muito bonitas. (Inf. 11)
- (20) Elas são bonitas. Dentro do dialeto delas, elas são compatíveis e são bonitas de ouvir. (Inf. 16)

- (21) São bonitas, porque você pensa que eles estão cantando ou rezando, você não define o que eles falam, você até acha bonito o jeito deles falar por não entender nada. (Inf. 18)

Um informante (5,55%) diz que são “mais ou menos”, mas não apresenta nenhuma razão para tal julgamento. Dois informantes (11,11%) fazem as seguintes avaliações:

- (22) Eu acho que é... mais assim... é normal, né. O ruim é você ler, né. [...] Que nem ucraino... é difícil, né. Muçulmano é pior ainda, né. Então... (Inf. 1)
- (23) Eu gosto muito das línguas latinas, o italiano, o espanhol, o francês e o português, eu gosto mais das línguas latinas. (Inf. 15)



Figura 4. Avaliação estética das línguas

Em resposta à questão 20, “Qual [língua] é a mais bonita?”, mais da metade dos informantes (61,11%) avalia o italiano como a língua mais bonita, mas apenas um justifica: “a italiana é mais sonora” (Inf. 15).

Quatro informantes (22,22%) acham o polonês (ou “polaco”) mais bonito, mas apenas um informante ensaia uma justificativa:

- (24) Eu vou puxar pro meu lado [rindo]. Eu acho muito bonito, apesar de difícil, o polonês. [...] A língua polonesa é bonita, os cantos são lindos! É muito bonito! (Inf. 12)

Um informante (5,55%) cita o português (ou “brasileiro”), e um informante (5,55%) cita o alemão, mas faz uma ressalva: “mas... geralmente não entende bem...” (Inf. 1). Um informante (5,55%) não se posiciona, dizendo simplesmente: “a gente não entende” (Inf. 5).



Figura 5. Avaliação de qual língua é mais bonita

Finalmente, com relação à pergunta 21 do questionário, “Qual [língua] é a mais feia?”, um terço dos informantes (33,33%) se referiram ao alemão como a língua mais feia, mas apenas três justificaram ou explicaram as suas respostas:

- (25) A mais feia? O alemão, é cheio de... ai, todos os outros, todas essas três são feias. [...] Não é que é feia, é que é estranha... é diferente. (Inf. 4)
- (26) Mais feia? Não... não por mais feia, mas, mais difícil acho que de falar, acho que deve ser a alemã. (Inf. 7)
- (27) É, acho que pela... o alemão... não, não conheço as origem, mas me parece que o italiano... ah, o alemão e o inglês têm a mesma sonoridade, uma língua assim que não é... é pouco sonora, né, é feita assim de intervalos, né, e eu acho que fica feia a linguagem, por isso que eu acho as... a língua latina mais bonita, porque ela é suave, né. (Inf. 15)

Note-se que os informantes 4 e 7 reelaboraram suas respostas, ressignificando o atributo dado ao alemão. Porém, para fins de contabilização das respostas, foram consideradas as primeiras reações dos informantes à pergunta, que arguia explicitamente qual era a língua mais feia. Ou seja: entende-se que, ao ouvir, na pergunta, o atributo “mais feia”, o informante desavisado tenha citado a primeira língua que lhe veio à mente, associando-a ao atributo mencionado, e só depois, mais consciente, talvez, da extensão de sua avaliação, tenha refletido e reelaborado sua resposta.

Note-se, ainda, que o informante 4 incluiu, após sua primeira resposta, outras duas línguas, ao dizer “todas essas três são feias”, referindo-se ao polonês e ao ucraniano, citadas anteriormente pelo informante; porém, para fins de elaboração do gráfico, somente a primeira resposta foi considerada. O informante 15, por sua vez, incluiu o inglês, sugerindo que as línguas do grupo germânico (que têm “a mesma sonoridade”) são feias em relação às do grupo latino

Em segundo lugar, após o alemão, vem o ucraniano, citado por cinco informantes (27,77%), sem justificativa para a resposta. Dois informantes (11,11%) citaram o polonês, mas apenas um justifica:

- (28) Eu acredito que dependendo de quando você ouve, o polonês... a língua polonesa, ela é complicada, dá essa impressão que o som das palavras sempre são iguais, né. (Inf. 18)

Dois informantes (11,11%) disseram que nenhuma é a mais feia. Finalmente, um informante (5,55%) cita o japonês, não referido em nenhum momento da entrevista, um informante (5,55%) não soube dizer, e um informante (5,55%) não respondeu.

O gráfico a seguir mostra os resultados dessa questão.

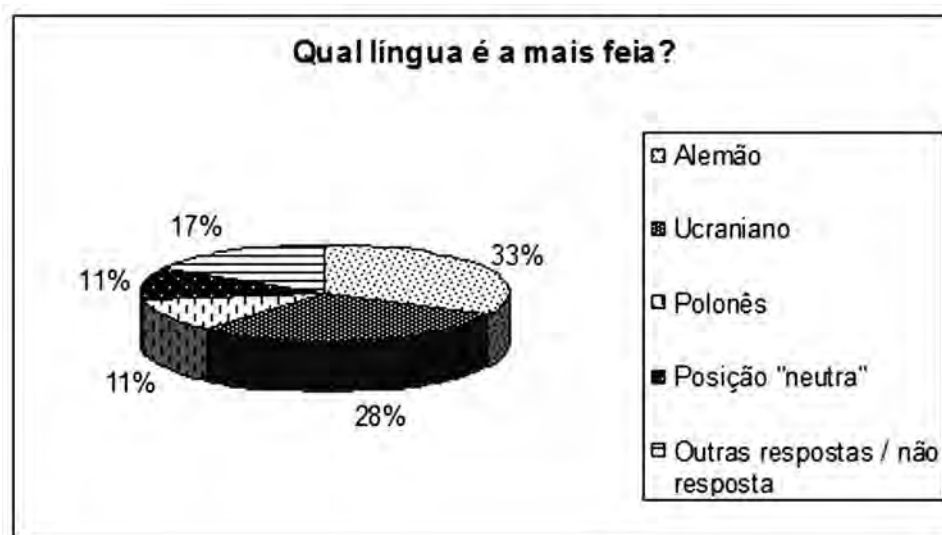


Figura 6. Avaliação de qual língua é mais feia

Os resultados das últimas questões apontam para o prestígio do italiano (Figura 5) e o desprestígio do alemão e do ucraniano (Figura 6) na comunidade. Interessante notar que nem o português, nem o italiano tiveram rejeição, na última pergunta do questionário.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa mostraram uma tendência de se avaliar como bonitas e bem faladas as línguas que os informantes entendem, ou seja, o fator “compreensibilidade” parece ser determinante para julgar uma língua como bonita ou bem falada. Nesse sentido, as reações quanto à língua considerada mais bonita ou bem falada podem ser traduzidas por atributos tais como: língua “mais bonita”, “suave”, “mais fácil”, “interessante”, “mais parecido com o português”, uma língua que se “entende mais”. Da mesma forma, seus usuários são julgados positivamente pelo seu falar “certo”. Por outro lado, as reações quanto à língua considerada mais feia ou mal falada se traduzem por atributos como: língua “difícil”, “maltratada”, “estranha”, “pouco sonora”, “feia”, “complicada”, uma língua que o ouvinte “não entende nada”. Seus falantes, da mesma forma, são julgados negativamente pelo seu falar “enrolado”, “muito ligeiro” (= rápido).

As análises apontam para questões bastante pertinentes e que podem levar a reflexões sobre a forma de conceber a fala do outro. Vejamos, por exemplo, as questões sobre quem fala melhor ou pior, em que, muitas vezes, o atributo não se refere ao falante, mas à língua. Como essas perguntas não davam indícios de que critérios o informante deveria levar em conta para classificar quem fala melhor ou pior – e talvez resida aí um problema

no próprio planejamento das questões, cuja discussão pode ser feita em trabalhos futuros –, os informantes acabaram, muitas vezes, baseando-se em critérios subjetivos, tais como sonoridade da língua (ou seja, a língua que mais lhe agrada ouvir), ou a beleza da língua. Em outros casos, o critério foi o nível de compreensibilidade da língua (ou seja, fala melhor quem fala uma língua mais parecida com o português). Outras vezes, ainda, o critério foi a ligação com uma cultura que cultiva mais a língua, a tradição. Outros informantes, por fim, parecem terem compreendido a pergunta sobre quem fala melhor como se referindo a quem fala mais, em termos de frequência, na língua de herança, como mostram os exemplos a seguir, que não foram apresentados na análise: “aqui, o que mais fala é os ucranio” (Inf. 5) e “na nossa região é o polonês e o ucraniano, que mais a gente ouve” (Inf. 12).

Vejam também os atributos citados nas respostas à questão 21, “Qual [língua] é a mais feia?”: os termos ‘estranha’ e ‘diferente’ foram usados em referência ao alemão, ao ucraniano e ao polonês, e o termo ‘difícil’ foi usado para caracterizar o alemão. Houve reconhecimento de que o alemão e o inglês têm a ‘mesma sonoridade’. Ainda há a comparação: “uma língua assim que não é... é pouco sonora, né, é feita assim de intervalos, né, e eu acho que fica feia a linguagem, por isso que eu acho as... a língua latina mais bonita, porque ela é suave, né (Inf. 15). Essas avaliações parecem ser pautadas na pronúncia que se distancia daquela dominada pelo informante.

Dessa forma, tem-se uma avaliação pautada não somente no fato de que não se domina a língua, mas também na diferença de realização sonora dessa língua. Uma avaliação a partir do termo ‘difícil’ pode indicar que decorre do exercício de tentar entender a língua propriamente dita e, então, a qualificação de ‘feia’ ou ‘bonita’ se rende a um distanciamento ditado por questões de estrutura.

Observa-se, de modo geral, que a língua de herança do colonizador majoritário não é prestigiada em Irati, pois se avaliam negativamente as línguas polonesa e ucraniana faladas pelos colonizadores de origem eslava. Por outro lado, nota-se o prestígio do italiano. Como o italiano, em termos de língua falada na localidade, é pouco representativo em Irati, pode-se atribuir, hipoteticamente, a reação positiva a essa língua a pelo menos dois fatores: (a) à origem étnica da maioria dos entrevistados, já que metade dos informantes são descendentes de italiano (se não mais, já que a ascendência de alguns não foi identificada); e (b) ao efeito da mídia, que promove a língua e a cultura italiana, principalmente nas novelas televisivas e nas apresentações musicais de artistas italianos.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a abordagem de um campo ainda pouco explorado no que tange às crenças e atitudes linguísticas em contextos multilíngues, especialmente no Estado do Paraná. Reconhecer as verdadeiras causas e as condições em que esses fenômenos aqui descritos se concretizam seria, assim, uma contribuição para o objetivo de fortalecer a identidade linguística dessas comunidades, desmistificando-as de crenças que podem estar presentes há várias gerações.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato*. 2009. [Projeto desenvolvido pela autora].

_____. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 37, v. 2, p. 105-112, maio/ago. 2008.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana II*, n. 1, v. 3, p. 83-93, maio 2004.

BEM, D. J. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. [Coleção Ciências do Comportamento]

BLANCO CANALES, A. *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2004.

CALVET, L.-J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

FERGUSON, C. A. The role of Arabic in Ethiopia: a sociolinguistic perspective. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 112-124.

FISHMAN, J. A. *The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

GILES, H.; NIEDZIELSKI, N. Italian is beautiful, German is ugly. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. (Eds.). *Language myths*. London: Penguin Books, 1998. p. 85-93.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA – ALFAL, XI, Las Palmas de Gran Canaria, 22-27 julio 1996. *Actas...* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996, v. 2, p. 1027-1042.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard: Harvard University Press, 1982.

LABOV, W. The study of language in its social context. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 180-202.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LÓPEZ MORALES, H. *Sociolingüística*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

OLIVEIRA, G. M. Línguas como patrimônio imaterial. *IPOl*: Instituto de investigação e desenvolvimento em política linguística. 2009. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

PADILLA, A. M. Psychology. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press, 1999. p. 109-121.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

Varição lexical e sintática na produção escrita formal, em português, dos estudantes da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique

(Lexical and syntactic variation in the production of formal Portuguese writing
of the students from University Eduardo Mondlane - Mozambique)

Artinésio Widnesse Saguete¹

¹Universidade Estadual Paulista - Câmpus de São José do Rio Preto (UNESP)

artinesiowidnesse@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to identify linguistic and extralinguistic motivations for lexical and syntactic variation in the Portuguese written by students from University Eduardo Mondlane in Mozambique. The corpus analyzed contains 60 texts, produced by 60 students in the context of classroom assessments. The analysis showed that students stand in awe of writing standard Portuguese as they tended to interweave Bantu morphological rules and Portuguese morphological rules. It was observed the coexistence of standard and non-standard Portuguese in syntactic constructions. Thus, it could be concluded that some of linguistic and extralinguistic motivations for variation in written Portuguese in Mozambique are related to multilingual, socio-historical and ethno-linguistic situation of that country.

Keywords: Mozambique; Portuguese; variation; lexicon; syntax.

Resumo: Este trabalho procura identificar motivações linguísticas e extralinguísticas da variação lexical e sintática do português escrito por estudantes da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. O *corpus* analisado comporta 60 textos, produzidos por 60 estudantes em contexto de avaliação na sala de aula. A análise se limita a fenômenos de empréstimos, neologismos, concordância nominal e concordância verbal. Da análise feita, constatou-se uma apreensão dos universitários com vista a escrever o português normatizado; o entrelaçamento entre as regras morfológicas das línguas bantas e as regras morfológicas do português; a convivência entre a norma “cultura” do português europeu e a norma “não-culta” nas construções sintáticas. Assim, concluiu-se que algumas das motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito em Moçambique têm a ver com a situação multilíngue, sócio-histórica, educacional do País.

Palavras-chave: Moçambique; português; variação; léxico; sintaxe.

Introdução e situação geral de Moçambique

O ponto de partida deste trabalho é o quadro linguístico, histórico, sociocultural e educacional de Moçambique. Geograficamente, Moçambique é um país localizado na África Oriental, e é caracterizado por uma situação de multilinguismo, constituída por grupos etnolinguísticos, na sua maioria, de origem banta. Em função da colonização portuguesa, o País adotou, a partir de 1975 — ano da Independência —, o português de norma padrão europeia como língua oficial, o que institui a prática da norma culta europeia em contextos formais. Contudo, estudos realizados sobre o português falado (GONÇALVES, 1997) e o português escrito (GONÇALVES, 2010) em contexto formal mostram a ocorrência de casos que não pertencem à norma culta do português europeu, o que permite afirmar que essa norma dificilmente é cumprida no País. É possível que haja vários fatores que determinam a diferença entre a norma culta europeia do português e a

prática efetiva dessa língua no País. Labov (2008) já mostra, com evidências empíricas, que a linguagem humana varia, e essa variação se manifesta como uma heterogeneidade controlada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Historicamente, a ocupação colonial em Moçambique teve como uma de suas consequências a submissão linguística, através da imposição do português como “língua de civilização”. Esse processo se realizou através de uma política de “silenciamento” das línguas moçambicanas bantas, caracterizada pela proibição de seu uso em todos os domínios institucionais, com especial atenção para o ensino formal. Na década de 1960, quando o movimento nacionalista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) desencadeou uma luta armada contra o colonialismo português, além de optar pela língua portuguesa como meio de interação entre os seus membros, optou, também, pela manutenção da política de imposição da norma padrão europeia. Segundo mostra Firmino (2002, 2008), a FRELIMO considerou que o tipo de diversidade linguística banta prevalecente no País não permitiria uma fácil comunicação entre os integrantes do movimento. Para tal, o português, apesar de representar a imagem do opressor, era a única língua minimamente falada em todas as partes do País. Como se pode depreender, a justificativa aqui assinalada considera unicamente a questão da diversidade linguística, e não se dá conta das variedades dialetais do próprio sistema linguístico do português, ou, então, da disparidade entre a norma padrão adotada e a prática efetiva dessa língua no País.

No que diz respeito à diversidade linguística, dados do Instituto Nacional de Estatísticas de Moçambique (2007) mostram que, além do português, o País é constituído por mais de 25 línguas bantas. Assim, embora a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme diversidade de línguas bantas, as quais, para a maioria da população, constituem língua materna e a mais utilizada na comunicação diária.

Com relação a fatores socioculturais e educacionais, vale observar que Moçambique é habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, na sua maioria, de origem banta. Cada grupo tem uma língua, uma cultura e uma identidade interligadas. Desse modo, um dos desafios de quem ensina a norma do português é encontrar mecanismos adequados para lidar com essas diversidades. Segundo mostram os dados do Instituto Nacional de Estatísticas formal, principal meio de aprendizado do português no País. É importante considerar que, além do ensino formal, outro tipo de ensino, no País, é feito através de ritos de iniciação — parte dos “sistemas de educação tradicional”, veiculados oralmente dentro dos grupos étnicos, com o objetivo de transmitir normas e valores de cada grupo, preparando a criança para a vida adulta. Contudo, apesar da sua importância na construção das identidades para a maioria dos moçambicanos, os ritos constituem um fator cultural de conflito entre a escola e as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola (PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO, 2003). Observa-se que a maioria dos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, além de falar uma língua materna diferente da língua de ensino, carrega consigo competências e habilidades, sobretudo comunicativas, diferentes das da língua de ensino, o que, de certa forma, tem implicações no aprendizado da própria norma do português. Além disso, os profissionais responsáveis por ensinar a norma do português são, em geral, não nativos. Acresce-se ainda o fato de que, em todos os níveis de ensino, há professores não qualificados para exercerem a profissão. Os poucos professores qualificados existentes, muitas vezes, dão aulas em disciplinas para as quais não foram habilitados.

Além do problema da formação dos professores, as gramáticas usadas para o ensino da norma do português são predominantemente prescritivas, voltadas para o contexto europeu, o que implica não descreverem a prática “real” do português do País. Em muitos contextos, o aprendizado e o uso do português são limitados ao contato entre o professor e o aluno na escola ou em ambiente similar formal, de acordo com o horário escolar estabelecido. Enfim, pode-se afirmar que o ensino do português em Moçambique é, de certa forma, mecânico, voltado para a memorização dos conhecimentos adquiridos, em detrimento de um aprendizado ativo, que permite o desenvolvimento integral dos conhecimentos do aluno.

Alguns princípios sociolinguísticos

Um dos princípios mais importantes postulados pela sociolinguística é, sem dúvida, a relação estrita existente entre língua e sociedade. Enquanto o estruturalismo encara a língua como uma convenção social a serviço da comunicação, e o gerativismo a vê como a expressão do pensamento, a sociolinguística, alternativa teórica introduzida por Labov na década de 1960, prefere entender a língua em uso no contexto social, uso no qual se mostra a heterogeneidade do próprio sistema. O caráter social da língua significa que todas as línguas são constituídas por um conjunto de fenômenos não estritamente linguísticos, mas também extralinguísticos (CAMACHO, 2001), que se inter-relacionam. Desse modo, em sociolinguística, toda língua é heterogênea, o que significa que toda língua comporta no seu interior formas em variação e é o fato de comportar variação que faz com que a língua seja capaz de expressar, no próprio interior do sistema em si, a estrutura social, valores sociais que a ele são externos (PAGOTTO, 2006).

De acordo com Labov (2008), a linguagem humana é sensível a muitos processos sociais e, em decorrência dessa sensibilidade, também fornece indícios desses processos na forma de expressão. Desse modo, o desenvolvimento de uma língua resulta da interação social e da necessidade de comunicação entre as pessoas, o que significa que as línguas variam de acordo com a variação da própria vida dos homens, da história peculiar de cada sociedade (TARALLO, 1985).

Conceito linguístico de *norma*

Numa comunidade linguística de fala, a realidade objetiva da vida social observável mostra que há sempre diferentes variedades linguísticas em uso, as quais, nos estudos linguísticos, tomam a designação de *norma*. Segundo a definição encontrada em Faraco, *norma* designa “os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade linguística de fala” (FARACO, 2008, p. 40). Portanto, esses fatos de língua, que constituem variedades linguísticas, coexistem em uma ordenação valorativa, conforme as relações hierárquicas estabelecidas pelos grupos sociais que os usam, o que faz com que os diferentes grupos sociais se distingam pelas formas de linguagem que lhes são de uso próprio. Assim, Faraco (2008) menciona três tipos de normas: *norma padrão*, que é uma codificação relativamente abstrata, estabelecida como referência; *norma culta*, que corresponde ao conjunto de usos de indivíduos letrados em contextos de fala e escrita monitorados; *norma gramatical*, resultante da seleção, codificação e elaboração de fatos linguísticos, por via da descrição das diferentes variedades da língua. Leite (2003) menciona outro tipo de norma: a *norma popular*. Assim, essa norma corresponde ao conjunto de usos

sociais da língua, manifestados ou por pessoas não letradas, ou por pessoas letradas em contextos não monitorados de fala e escrita.

Quando se fala em norma, a concepção leiga comum assume que existe uma versão correta, inquestionável e imutável de uma língua (STROUD, 1997). Dessa maneira, entra em jogo, implícita ou explicitamente, a noção de *erro*. Segundo Possenti (1996, p. 78), “a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Entretanto, a noção de *erro*, em uma análise sociolinguística, se torna problemática, não só pelo fato de que uma norma linguística é um produto de convenções e acordos e, por isso, arbitrária; mas também, e principalmente, pelo fato de que as regras que ela contém mudam ao longo do tempo sob pressão do uso geral (STROUD, 1997). Portanto, o conceito de *erro* só seria válido se considerasse, em última instância, “a forma ou a combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente, produzidas pelas contrapartes de falantes nativos” (LENNON, 1991¹). No caso de Moçambique, a concepção de *erro* apresenta questões relacionadas com o conceito de *falante nativo*, tendo em conta o conjunto de fatores que envolvem a aquisição do português como L1.

Identidade linguística

Um dos aspectos que nos parece merecer consideração na análise das motivações da variação do português escrito por universitários em Moçambique é a identidade linguística dessa camada social. Rajagopalan considera que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). De acordo com essa perspectiva, a identidade linguística pode significar (i) *o pertencimento de um indivíduo em uma determinada língua* e (ii) *o pertencimento de um indivíduo a uma prática linguística (norma) dentro de uma determinada língua*.

Com relação ao primeiro significado, toda a tentativa de aprender outra língua deve lidar, necessariamente, com aquilo que é da língua materna, já inserido no indivíduo. No caso de Moçambique, o português como Língua Segunda, aprendido em contexto formal para a maioria dos estudantes, o seu aprendizado se confronta sempre com a relação que está instaurada entre o estudante e sua língua materna.

Entretanto, a relação que o estudante mantém com sua língua materna e, também, com ele mesmo, com outros membros, com o saber do próprio português é complexa. Seguindo a linha de pensamento de Revuz (1998), aprender a falar uma língua [*segunda*]² como o português, num contexto moçambicano, é encarar uma língua na qual, com relação à língua materna, não há nem uma correspondência, nem uma proximidade termo a termo. Dessa maneira, surge um estranhamento que pode ser concebido sob diferentes maneiras: como uma perda de identidade, como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta de um espaço de liberdade.

1 LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, n. 12, p. 180-196, 1991.

2 Em seu trabalho, Revuz (1998) faz uma abordagem da identidade linguística com relação à língua estrangeira, uma abordagem que, até certo ponto, não deixa de ser válida para a identidade linguística de quem aprende o português como Segunda Língua em Moçambique.

Num país como Moçambique, onde a diversidade linguística se confunde com a diversidade étnica, torna difícil falar de identidade linguística sem fazer referência à identidade étnica. Mey (1998, p. 70) define a identidade étnica como “um meio de se criar uma linha de divisão, uma linha demarcatória, através da qual as pessoas ‘boas’ podem se defender das más influências vindas de fora”. De acordo com o autor, um dos principais fatores que estabelece essa identidade étnica é a língua. Desse modo, a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas. Para Mey, “a língua não é apenas a expressão da ‘alma’, ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca” (MEY, 1998, p. 76). Em Moçambique, parece óbvio acreditar que a identidade individual do estudante, construída na fase inicial através da educação informal (ritos de iniciação) na língua de seu grupo étnico, constitui uma ferramenta de consagração social e, também, um valor que irá se refletir nas fases seguintes, no que toca à construção, apreensão e desenvolvimento de novas realidades do mundo.

De acordo com Maher, a identidade é um “construto sócio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1998, p. 117). Nessa ordem de ideias, através de processos de oficialização de certas formas e estruturas de língua no ensino formal, o Estado propicia uma política de apagamento de outras, através de censuras (ORLANDI, 1998). Entretanto, onde há censura, há resistência, uma vez que “as relações que constituem o nosso cotidiano languageiro escolar, dentro de nossa história, ainda que a desconheçamos, fazem parte de nossa relação com a ‘nossa’ língua e a ‘nossa’ identidade linguística” (ORLANDI, 1998, p. 207).

No segundo significado (o *pertencimento de um indivíduo a uma prática linguística (norma) dentro de uma determinada língua*), deve-se considerar o fato de que as normas da língua, incluindo o uso das formas linguísticas características das práticas e expectativas linguísticas dos grupos sociais (FARACO, 2008), são, no geral, fator de identificação dos grupos sociais de fala/escrita. Por outro lado, as normas não compreendem apenas formas linguísticas, mas compreendem, também, um agregado de valores socioculturais que se articulam com os grupos (FARACO, 2008).

Tomando o paralelo feito por Revuz (1998) sobre o que significa aprender uma Língua Segunda, pode-se dizer que a relação do falante/escrevente moçambicano com o português comporta um duplo estranhamento: trata-se de uma língua estranha porque é uma Língua Segunda, mas, ao mesmo tempo, é uma língua estranha porque se trata de uma abstração de um padrão diferente das variedades atestadas no próprio País. Assim, a questão identitária é mais complexa porque essa língua, por ser falada segundo diferentes variedades em Moçambique, é a única minimamente falada em todo o País. Nota-se, portanto, que a relação de estranhamento é constitutiva da identidade moçambicana em construção.

Análise e interpretação dos dados lexicais: *empréstimos e neologismos*

Nesta parte do artigo, analisamos e interpretamos dados lexicais denominados *empréstimos* e *neologismos*. De uma forma geral, a opção por dados lexicais tem uma razão óbvia. É que o léxico reflete, de acordo com Preti (1989), a condição dinâmica da língua, já que, na sua (a língua) contínua renovação, é o léxico que exprime melhor a

diversidade material, ideológica e a mobilidade das estruturas sociais, através do aparecimento de novos itens ou através da atribuição de novos significados aos já existentes. De uma forma particular, a opção por empréstimos e por neologismos para esta análise tem a ver com o fato de que esses fenômenos, em nosso ver, permitem, com alguma facilidade, identificar as motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito por universitários em Moçambique: o contato entre línguas, a manifestação das identidades linguísticas, o imaginário social diante da norma padrão do português europeu.

Assim, dos cerca de 31000 itens lexicais que compõem o *corpus*, é possível encontrar 36 ocorrências de empréstimos. A seguir, são apresentados dois exemplos desses fenômenos:

- (1) O meu irmão, de árvore em árvore, ia arrancando as massalas. (Português Europeu: sem equivalência).
- (2) A partir do momento em que é feito o lobolo, a mulher é tida pelo homem como se fosse um objecto (...). (Português Europeu = dote).

Em (1), o item lexical *massalas* é derivado de *nsala*, nome de uma fruta silvestre, tipicamente africana. Esse item, tomado da língua xangana, tem sido usado por quase todos os falantes do português moçambicano, não obstante esta fruta conhecer outros itens lexicais que constituem seus nomes nas outras línguas bantas (por exemplo, em lómwè, a fruta se chama *nikoropale*). Já em (2), o item lexical *lobolo*, tomado da língua xangana, tem sido usado, particularmente, pelos falantes xangana, onde o fenômeno de dote constitui uma das suas práticas culturais.

Uma observação superficial permite afirmar que os empréstimos aqui considerados constituem unidades lexicais não dicionarizadas na norma europeia do português, mas, no *corpus*, elas são empregadas sem nenhuma hesitação ou marcação metalinguística, ou, ainda, sem o recurso a elementos ou formas sinalizadoras (aspas, itálicos, negrito) que revelem seu não pertencimento ao português europeu. Desse modo, a impressão que surge à vista é que os universitários já encaram esses fenômenos como sendo elementos integrados ao acervo lexical da língua portuguesa de Moçambique.

Em uma observação um pouco mais acurada, os empréstimos aqui considerados não dizem apenas respeito ao léxico das línguas bantas incorporado ao português; mas, também, a transformações morfológicas dos termos emprestados, conforme mostra o exemplo (1). Nesse exemplo, é possível observar a flexão em número (singular > plural) de um item lexical banto e, nesse caso, um nome. Uma das características das línguas bantas que difere radicalmente do português diz respeito, precisamente, ao processo de flexão dos nomes. Assim, nesse processo, as línguas bantas conhecem uma marcação por prefixação para o plural dos nomes, mesmo quando estes resultam de empréstimos (NGUNGA, 2004), conforme ilustra o seguinte exemplo: *nluku*³ (singular) (“pedra”) < *maluku* (plural) (“pedras”); *eparato*⁴ (“prato”) < *iparato* (“pratos”). Dessa maneira, o item lexical *nsala* tem como plural *massala*.

Já no português, o que identifica a flexão de número é a sufixação do morfema - *s* à forma singular, segundo mostra o seguinte exemplo: *sapato* > *sapatos*. Entretanto, conforme se pode observar em (1), o processo de flexão de número que se vê em *nsala* (singular)

3 Exemplo tomado da língua elómwè.

4 Empréstimo tomado do português pela língua elómwè.

e *massalas* (plural) aplica simultaneamente a regra de prefixação da língua banta, com adição de *ma-* e a regra de sufixação do português, com a adição de *-s*.

Em uma análise muito simples da situação multilíngue de Moçambique, pode-se considerar que o uso de empréstimos por universitários encontra uma explicação na própria coexistência entre o português e as línguas bantas, derivada de um contato intenso e direto entre os dois tipos de línguas. Esse fato, naturalmente, leva a uma simbiose: tanto o português fica marcado pelo léxico das línguas bantas, quanto as línguas bantas pelo léxico do português.

No caso especial dos itens lexicais bantos no português, a hipótese mais difundida em Moçambique é a de o uso deles ser adotado e incorporado ao português porque se referem a nomes de coisas, de fenômenos e de práticas sociais novas na língua portuguesa, e para os quais não existem itens lexicais nessa língua.

Entretanto, essa explicação não condiz de fato com a realidade linguística de Moçambique, quando vista sob a perspectiva de aspectos históricos e sociais. Na verdade, o uso de empréstimos em Moçambique não significa necessariamente uma estratégia de preenchimento de “lacunas lexicais” do português. Com a exceção de exemplos como o de *massalas*, que, aparentemente, pode exercer essa função, há outros casos de empréstimos que dispõem de equivalências na norma padrão, mas, mesmo assim, estão bem difundidos no português praticado em Moçambique. Além de *lobolo* (= dote), mencionado em (2), há outros empréstimos com termos equivalentes em português, tais como: *machimbombo* (= autocarro (ônibus)); *mahala* (= grátis); *machamba* (= campo de cultivo).

Desse modo, em uma análise um pouco mais apurada, além do aspecto linguístico que acabamos de descrever, o uso de empréstimos pode ter outra perspectiva de análise na interlíngua (português/línguas bantas): a de natureza histórico-social da colonização de Moçambique. Com relação a essa perspectiva, é preciso ter em consideração que, em Moçambique, apesar de o português constituir língua oficial, o falante/escrevente moçambicano do português mantém estreita ligação (pelo menos em nível lexical) com as línguas bantas. Lembre-se que, mesmo no período colonial, as línguas bantas não deixaram de existir, apesar da tentativa de seu aniquilamento pelo colono português. Consequentemente, o uso delas transcendeu a uma simples necessidade de comunicação na medida em que serviu, também, de forma de resistência à ocupação e à imposição coloniais, como um símbolo de identidade social. Com o fim da colonização portuguesa, e posterior oficialização do português de norma europeia, as línguas bantas continuam a desempenhar funções importantes na comunicação cotidiana da maioria dos moçambicanos e no simbolismo cultural. De fato, as línguas bantas constituem um dos fatores de identidade de diferentes grupos étnicos dentro do País.

Desse modo, é possível que o uso de empréstimos por universitários moçambicanos constitua uma das formas de “resistência” consciente ou inconscientemente instituída contra a atual imposição da norma padrão em Moçambique; ou, então, como uma das formas de afirmação/reafirmação da identidade linguística diante do português, ou diante dos membros de outros grupos étnicos.

Ainda com relação ao exemplo em (1), vale a pena observar que há um duplo entrelaçamento na situação multilíngue moçambicana, marcado na escrita do português: um referente ao plano lexical, atestando o empréstimo propriamente dito, tomado de L1, e outro respeitante ao plano morfológico, em que há uma dupla marcação de plural (*ma-* do

xangana e -s do português), regida por regras morfológicas da L1 e da L2. Desse modo, nesse último caso, é possível afirmar que, no processo de aprendizagem do português como L2, fica registrada a neutralização implícita ou explícita do substrato banto, por conta da autoridade das regras formais da gramática do português, que, no imaginário dos universitários moçambicanos, tem maior valor de troca no comércio de bens simbólicos (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Com relação aos neologismos, esses fenômenos são aqui analisados considerando duas possibilidades em que se manifestam: na forma de sua constituição (*neologismos de forma*), e na significação (*neologismos de conteúdo*). Assim, dos cerca de 31000 itens lexicais que constituem o *corpus*, é possível encontrar 12 casos de neologismos de forma e 28 casos de neologismos de conteúdo. Em (3), (4) e (5) são apresentados exemplos relativos a fenômenos de neologismo de forma:

- (3) [...] a língua [...] acompanha o homem na sua gigantística realização da inteligência [...]
- (4) [...] casar-se primeiro, para posteriormente namorar, são factos estranhosamente concebíveis para os nossos ancestrais.
- (5) Obstantemente, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos com os que consideram Deus um simples nome.

Os exemplos aqui apresentados mostram a ocorrência dos itens lexicais, *gigantística*, *estranhosamente* e *obstantemente*, que constituem variantes das formas típicas da norma padrão: *gigantesca*, *estranhamente*, *obstante*, respectivamente. Portanto, trata-se de casos que, para um falante/escrivente da norma europeia, podem causar algum estranhamento em virtude da raridade do uso. Como se pode depreender, os casos *gigantística*, *estranhosamente* e *obstantemente*, comparativamente aos itens da norma padrão: *gigantesca*, *estranhamente*, *obstante*, mostram algum “exagero”, digamos assim, na sua constituição estrutural, em particular quanto ao emprego das regras de sufixação e, especialmente, no que toca aos sufixos acrescentados a *gigante* e *estranho*, itens lexicais esses de fato passíveis de sofrerem o processo de derivação.

Em sociolinguística, os fenômenos linguísticos decorrentes do “exagero” consciente ou inconsciente na sua produção conhecem a denominação de *hipercorreção*. Vale a pena lembrar o estudo de Labov (2008), em que o autor observa a atitude de um grupo de falantes nova-iorquinos de classe média baixa, que muda rapidamente sua forma de fala à medida que o registro de fala se torna mais formal, chegando mesmo a ultrapassar, em frequência, o índice da classe média alta, caso de hipercorreção estatística. Esse comportamento mostra, portanto, que toda a hipercorreção, mesmo a estrutural, tem a ver com a atitude linguística do falante/escrivente dentro de um conjunto de formas e estruturas linguísticas socialmente consideradas de prestígio.

De acordo com Preti (2003), todo e qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o prestígio social dos vocábulos e da língua deve levar em conta, não apenas o contexto histórico-social que acompanha a vida das palavras e da língua, mas também o fator expectativa nas relações entre os interlocutores. No caso dos escrevintes universitários moçambicanos, é preciso ter em consideração, pelo menos, dois fatores: o contexto sócio-histórico do português em Moçambique, e o contexto social em que decorreu a produção dos textos.

No que diz respeito ao contexto sócio-histórico, vale lembrar que o período marcado pelo regime colonial em Moçambique (e mesmo após a colonização) sempre foi/é caracterizado por uma política de valorização da variedade padrão/culta europeia, e por uma desvalorização implícita ou explícita das variedades que se identificavam/am com os falantes/escreventes menos cultos. Essa política teve/tem como uma de suas consequências a criação de uma fronteira linguística e socialmente demarcada entre os usuários do português. E, uma vez que essa língua tem um significado simbólico extremamente importante na vida cotidiana dos moçambicanos, uma prática linguística dentro ou próxima de um marco considerado “culto” representa não só uma imagem positiva do praticante dentro do grupo social, mas também um sinal positivo para a mobilidade social ascendente; dito em outras palavras, um *cartão de visita* no “mercado linguístico” (ECKERT, 2000). Entretanto, além de ter consciência das vantagens sociais de uma prática linguística supostamente “correta”, o falante/escrevente moçambicano parece ter, também, consciência de que o alcance da tal prática constitui-se em um processo. Nesse caso, o processo mais evidente é o ensino formal. Vemos então que a posição social de um universitário não só constitui um lugar de privilégio na sociedade moçambicana, mas, também, no imaginário social, uma “responsabilidade” quanto à prática do português.

A aparente responsabilidade pela prática do português, particularmente para um universitário de ciências de linguagem, parece ter como uma de suas consequências o esforço de formar as palavras com alguma “elegância” com vista a impressionar ao interlocutor. Essa atitude parece ser agravada pela própria relação existente entre os interlocutores envolvidos na produção do texto escrito: (eu) estudante universitário, que escreve para (você, o/a senhor/a), o professor universitário/avaliador. De fato, tendo consciência sobre o que o (meu) interlocutor espera que “eu” realize no (meu) texto, parece inevitável alguma “ansiedade”. Prova disso é que vemos, por exemplo, que, em certos momentos de redação do texto, são empregados itens sem existência prévia (cf. exemplo (6)), ou, então, são modificados na tentativa de aplicar regras da variante culta (cf. exemplos (3), (4) e (5) aqui retomados como (7), (8) e (9), respectivamente) com vista a “justificar” certa posição social ou certo grau de escolaridade.

- (6) São recordações que nunca me esquecerei, estão guardadas no íngime do meu coração [...]
- (7) [...] a língua [...] acompanha o homem na sua sisantéstica realização da inteligência [...]
- (8) [...] casar-se primeiro, para posteriormente namorar, são factos estranhosamente concebíveis para os nossos ancestrais.
- (9) Obstantemente, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos com os que consideram Deus um simples nome.

De fato, no caso dos exemplos (7), (8) e (9), parece que o falante/escrevente conhece a forma padrão correspondente na língua-alvo: *gigantesco*, *estranhamente*, *obstante*, mas usa uma forma de hipercorreção, de certo modo, equivalente ao imaginário de correção do escrito que é capaz de identificar, o que acaba levando a algum exagero. Basta lembrar os neologismos por derivação de Odorico Paraguaçu, em *O Bem Amado*,⁵ de Dias Gomes, que davam um sabor arcaizante a seu estilo, mas, ao mesmo tempo, um caráter distintivo, que permitia supor que esse personagem falava uma variedade altamente formal, como prefeito que era (ou seria um “alcaide”?).

5 *O Bem-Amado* foi uma telenovela brasileira sob autoria de Dias Gomes, exibida pela Rede Globo entre 24 de janeiro a 9 de outubro de 1973, às 22h, com direção de Régis Cardoso e supervisão de Daniel Filho.

No que diz respeito aos fenômenos de neologismo de conteúdo, vale observar que o *corpus* em análise é constituído por textos semilivres e condicionados (redações e testes), em termos de sua produção. No que diz respeito, particularmente, a textos semilivres, dentre os temas neles sugeridos, destacam-se: “identidade cultural”; “importância da língua”; “custo de vida”; “transporte”. A seguir, apresentamos alguns trechos que caracterizam cada um dos temas aqui mencionados. O objetivo principal dos trechos é mostrar itens lexicais empregados, que não seguem a norma padrão/culta do português europeu.

Tema 1: Identidade cultural

- (10) [...] depois de muitos anos passados verificamos que identidade cultural é usada em todo o mundo [...]
- (11) [...] pois em África particularmente a identidade cultural é mais praticada no campo, pois é lá onde se deixaram as heranças da cultura dada pelos antepassados [...]

Conforme mostram os trechos utilizados para comentar o tema sugerido, é possível constatar neles itens lexicais cuja significação nos sugere um sentido diferente do esperado ou a ele aproximado. Ou seja, as unidades lexicais “*usada*” e “*praticada*” (cf. exemplos (10) e (11), respectivamente) se mostram, nos trechos em que ocorrem, inadequadas em relação ao tema. De fato, afirmar que a *identidade cultural é usada em todo o mundo*; ou a *identidade cultural é mais praticada no campo*, pode ser estranho para certas pessoas. Talvez possíveis hipóteses a avançar para as motivações que conduziram à produção dos fenômenos encontrados em (10) e (11) estejam ligadas, primeiro, à complexidade do próprio tema e, segundo, à própria divulgação de alguns itens lexicais e temas dentro de Moçambique. De fato, tratar de *identidade cultural* pode não ser uma tarefa fácil para certos escreventes universitários moçambicanos, pelo fato de que a abordagem desse tema significa estarem eles, previamente, já munidos de conhecimentos mais ou menos sólidos sobre o assunto. Mas, também, a adequação de um acervo lexical a um determinado tema envolve, antes, o conhecimento das diferentes significações envolvidas, o que depende da maior ou menor divulgação desse acervo. No caso de Moçambique, é possível afirmar que certos itens lexicais do português conhecem pouca divulgação. Por um lado, no que diz respeito à constituição estrutural, conforme observado em neologismo de forma; por outro, no que toca sua significação, eles criam o que Blikstein (1993) denomina *estereótipos*⁶ do escrevente para com certas palavras, conceito que pode ser aplicado ao escrevente moçambicano.

Outros temas são, porém, do domínio público. Esse fato parece criar, consequentemente, alguma liberdade estilística na escolha de certos itens lexicais. Os exemplos (12) e (13) do tema 2 e (14) e (15) do tema 3 sugerem esse ponto de vista.

Tema 2: Importância da língua

- (12) [...] enfim não falarmos uma língua implica não existência ironicamente [...]
- (13) [...] sem língua [...] a vida seria muito solitária [...]

6 Segundo o autor, o estereótipo é indispensável ao nosso processo de conhecimento, uma vez que, sem ele, “seria praticamente impossível reconhecer e identificar a realidade humana [...] em que vivemos [...]”. Porém, o estereótipo pode causar danos na escrita e na comunicação” (BLIKSTEIN, 1993, p. 52), quando certas unidades ou expressões lexicais passam a ser empregadas/encaradas sob uma e única significação em variados contextos.

Tema 3: Transporte

- (14) O transporte é um meio indispensável para a deslocação humana bem como para a circulação de mercadorias em diversas formas evolutivas até as mais perfeitas que existem hoje.
- (15) Numa primeira fase, o boi foi utilizado como um meio que não levava as pessoas ou mercadorias a longas dimensões.

Já os exemplos (16), (17), extraídos noutros temas do *corpus*, mostram unidades/expressões lexicais que parecem sugerir sentidos metafóricos:

- (16) A noite chegou e o sono se fez à cabeça [= **ficar com sono**].
- (17) As mulheres fazem manobras para os maridos [= **enganam**].

Análise e interpretação dos dados sintáticos: concordância nominal e concordância verbal

Nesta parte do artigo, analisamos e interpretamos dados sintáticos relativos à *concordância nominal* e à *concordância verbal*. Optamos por fenômenos sintáticos, particularmente os de concordância nominal e os de concordância verbal, devido aos valores sociais que esses assumem nos grupos sociais em Moçambique. No imaginário social do País, esses fenômenos são facilmente identificáveis e, aparentemente, passíveis de serem evitados tanto na fala como na escrita do português. Se esse imaginário for verdadeiro, justifica afirmar que os estudantes universitários praticam o português obedecendo à norma europeia de concordância nominal e de concordância verbal. Contudo, o *corpus* em análise apresenta 99 fenômenos de concordância nominal e de concordância verbal que não seguem essa norma. Trata-se de 29 fenômenos relativos à concordância nominal em gênero, 29 relativos à concordância nominal em número e 41 que dizem respeito à concordância verbal em número. Para iniciar nossa reflexão, tomemos como ponto de partida o recorte feito a dois textos. Nosso objetivo é mostrar que num mesmo texto ou num mesmo trecho de um texto é possível observar a coexistência entre construções sintáticas que obedecem à chamada norma padrão europeia e outras que não obedecem a tal norma. Aqui, no entanto, destacamos, em negrito, construções que, de fato, não obedecem a tal norma.

Texto 1: Importância da Língua

O homem é um ser inteligente que outro seres, ou pelo seu dinamismo na execução dos acto, pensamento, versatilidade precisa de um instrumento, [...] neste sentido a língua [...]. A língua é importante nas vária area em que o homem domina ou enfreta dia após dia o que se verifica por exemplo na escola: Os alunos apresentam os seus possíveis problema a professora usando a língua, bem como a professora emite Sobre o aluno aos conhecimento que tem através da língua; Em reacções do tribunal o julgamento são feita utilizando-se a língua, [...]. Precisamos de notar que em vários sectores apesar da diferença que existem a língua é a base da expressão do pensamento, ela é a base da realização da vida pós acompanha o homem na sua gigantestica realização da inteligencia, assim o bom aperfeiçoa dia a dia a sua língua [...].

Texto 2: Namoro

Muitos jovens de hoje levam este assunto como se fosse brincadeira ou desporto [...] Com as publicidades que anda por aí de jeito para além de que os médicos e enfermeiros encoraja a fazer planeamento familiar, tomar pilula para jovens, incentivos mais mais o namoro. É muito engraçado que as miúdas que a gente vê a crescer hoje nos diz que somos crianças. Dantes o namoro não era assim, todos os jovens antes de um conhecer o outro iam aos ritos de iniciação, preservavam a virgindade e optavam um namoro por abstinência [...]. Antigamente os jovens era aconselhados pelos mais velhos como satisfazer o seu ou a sua parceira, como respeitar um ao outro e como cuidar do seu marido quando casar [...]. Os pais também admitem agora que os seus filhos tragam namorados ou namoradas em casa enquanto está a estudar, pois é difícil fazer as duas coisas ao mesmo tempo [...].

Nesses dois textos, é possível constatar a presença de uma prática linguística escrita diferente de uma prática tida como padrão. Conforme o exemplo (18) do Texto 1, a seguir, nota-se falta de concordância em número entre o determinante *outro* e o nome *seres*. O mesmo acontece com relação a *d[os] acto*.

(18) O homem é um ser inteligente que outro seres, ou pelo seu dinamismo na execução dos acto [...]

No primeiro caso, trata-se da ausência de uma flexão do determinante — do singular para o plural —; já, no segundo caso, acontece algo inverso: é o nome que não é flexionado — do singular para o plural. O exemplo (19), extraído do Texto 1, apresenta um caso semelhante ao anterior:

(19) Os alunos apresentam os seus problema a professora [...]

Conforme se pode observar nesse exemplo, o SN (sintagma nominal) no plural dispõe de dois constituintes formalmente marcados, em posição pré-nuclear, e de um constituinte não formalmente marcado, o nome, que consiste no elemento nuclear. Note-se, no entanto, que no mesmo trecho ocorre uma realização linguística que obedece à chamada norma padrão de concordância em número entre o determinante e o nome: *os alunos*. Aqui, tanto o determinante quanto o nome contêm marcas explícitas de plural. Portanto, temos, num mesmo trecho, a presença de duas realizações linguísticas divergentes entre si, uma tida como padrão/culta, outra, não.

Passemos para o exemplo (20), tomado do Texto 1:

(20) Em reacções do tribunal o julgamento são feita utilizando-se a língua [...]

No exemplo (20), além da falta de concordância de gênero entre o sintagma nominal *o julgamento*, na função de sujeito da oração, e a forma nominal (particípio) do verbo *fazer*, na função de predicativo do sujeito (*o julgamento/feita*), há falta de concordância de número entre o nome atuando como núcleo do SN sujeito (*o julgamento*) e o verbo auxiliar (*são*). Conforme se pode observar, enquanto o nome, que deveria reger o processo, apresenta-se formalmente não-marcado em número, o verbo auxiliar, formalmente regido pela regra, é sinalizado como forma de plural. Uma suspeita recai logo sobre o nome *reações* atuando como núcleo do SP (sintagma preposicional) na função de adjunto adverbial, o único marcado pelo plural. A saliência cognitiva desse nome, estrategicamente inserido na primeira posição nuclear da sentença, deve ter ativado a concordância no verbo *ser* no lugar do núcleo do

sujeito. Caso inverso ao mencionado no exemplo (20) do Texto 1, é possível encontrá-lo no exemplo (21), tomado do Texto 2:

(21) [...] os jovens era aconselhados pelos mais velhos [...]

Conforme se pode notar, em (21), porém, o fenômeno da concordância aqui diz respeito à variação existente entre o sintagma nominal *os jovens*, marcado com plural explícito, e o verbo auxiliar *era*, não marcado, seguido de um particípio passivo com o plural marcado formalmente, como se a regra de concordância ativasse marcação formal apenas no predicativo. Casos parecidos ao do exemplo (21) podem ser encontrados nos seguintes exemplos do Texto 2:

(22) Com as publicidades que anda por aí [...]

(23) Os médicos e enfermeiros encoraja a fazer planeamento familiar [...]

Conforme se pode observar, nos exemplos (22) e (23) encontramos nomes que apresentam plural formalmente explícito, em oposição às respectivas formas verbais que não o apresentam. Esses exemplos divergem, de certa forma, dos encontrados em (24) e (25), tomados do Texto 2. Enquanto naqueles se apresentam fenômenos de falta de concordância, nestes, porém, a regra é aplicada conforme os preceitos normativos. É caso para dizer, mais uma vez, que há diferentes normas a guiar os textos escritos.

(24) [...] todos os jovens [...] iam aos ritos de iniciação [...]

(25) [...] os pais [...] admitem [...] os seus filhos [...]

Como se pode depreender, com relação à análise feita nesta parte do artigo, nos textos escritos existe uma coexistência entre uma realização linguística tida como padrão/culta e outra(s) considerada(s) não-padrão/não-culta. Em uma análise sociolinguística, os fenômenos que aqui não seguem a norma padrão/culta podem não constituir o chamado *erro*, mas, sim, podem refletir os diferentes usos sociais do português em Moçambique, usos esses (dos cultos e dos não-cultos) refletidos na escrita dos universitários. Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a prática linguística dos universitários em Moçambique apresenta um entrelaçamento entre a norma culta e a norma não-culta, fato esse que se pode explicar a partir do próprio contexto sócio-histórico e educacional da aprendizagem da fala/escrita do português no País.

Considerações finais

De acordo com a perspectiva teórica da Sociolinguística, a variação linguística se opera em decorrência tanto de fatores internos à língua quanto de fatores externos a ela. Assim, no caso do português escrito por estudantes universitários em Moçambique, podem ser vários os fatores tanto internos quanto externos que nele atuam para desencadear a variação linguística. Entretanto, neste estudo destacamos os seguintes fatores: contato entre línguas, nível de escolaridade, situação sócio-histórica e etnolinguística, e fatores decorrentes da coexistência das normas da língua.

Desse modo, com relação ao contato entre línguas, destacamos que os itens lexicais que se verificam no *corpus*, emprestados das línguas bantas para o português, não dizem

respeito unicamente à transposição do léxico, mas, também, a transformações morfológicas. No que diz respeito ao fator nível de escolaridade, destacamos a apreensão dos universitários em escrever segundo as exigências da norma padrão/culta do português europeu, o que desencadeia uma modificação exagerada de certos itens lexicais. Com relação à situação sócio-histórica e etnolinguística do País, mencionamos a contribuição dessa na variação do português, através de uma tendência, por um lado, de afirmação/reafirmação da identidade linguística dos escreventes diante da norma linguística imposta. Já, no que diz respeito à coexistência das normas, destacamos, particularmente na sintaxe: concordância nominal e concordância verbal, a presença tanto de uma prática linguística culta quanto de uma prática linguística não-culta que, em sociolinguística, pode ser igualmente legítima.

REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1993. 95 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística (parte II). In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.
- ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice: the linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford: Blackwell, 2000.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editora, 2008. 207 p.
- FIRMINO, G. Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique. In: COLÓQUIO: PORTUGUÊS, LÍNGUA GLOBAL. Maputo: 2008. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/component/docman/cat_view/75-coloquios-e-congressos/83-portugues-lingua-global.html>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- _____. *A “questão” linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002. 343 p.
- GONÇALVES, P. Perfil dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In: GONÇALVES, P. (Org.). *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores, 2010. p. 15-50.
- _____. Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (Orgs.). *Panorama do português oral do Maputo Volume II: a construção de um banco de “erros”*. Maputo: INDE, 1997. p. 37-60.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *Censo geral da população e habitação*. Moçambique, 2007. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/>. Acesso em: 20 ago. 2010.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editora, 2008. 391 p.

LEITE, M. Q. Aspectos de uma língua na cidade: marcas da transformação social do léxico. In: PRETI, D. *Léxico na língua oral e na língua escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2003. p. 17-45.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 115-138.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. Tradução de M. da G. de Moraes. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 70- 82.

NGUNGA, A. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004. 239 p.

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-207.

PAGOTTO, E. Sociolinguística. In: NUNES, J. H.; PFEIFFER, C. C. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem - Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas: Fontes, 2006. p. 49-72.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO. Moçambique: INDE/MINED, 2003. 103 p.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 95 p.

PRETI, D. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: PRETI, D. *Léxico na língua oral e na língua escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2003. p. 47-67.

_____. Norma e variedades lexicais urbanas. In: CASTILHO, A. T. de. *Português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 157-168.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 36-42.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de S. Serrani- Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 217-224.

STROUD, C. Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (Orgs). *Panorama do português oral do Maputo Volume II: a construção de um banco de “erros”*. Maputo: INDE, 1997. p. 9-35.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985. 96 p.

Intersecção entre variação linguística dos róticos e a variável sexo

(Intersection between rhotic linguistic variation and sex variable)

Cândida Mara Britto Leite¹

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

candidamara@gmail.com

ABSTRACT: The present study investigates the interrelation between caipira /R/ and sex variable, considering data from Campinas native accent. The selected *corpus* consists of data collected with twelve informants from the countryside cities in São Paulo state. These data were recorded and we undertook acoustic and statistic analyses. The adopted theoretical reference was the acoustic phonetics, added to the Sociolinguistic framework.

Keywords: Linguistic variation; rhotics; acoustic phonetics.

RESUMO: O presente estudo investiga a interrelação entre o /R/ caipira e a variável sexo a partir de dados do falar campineiro. O *corpus* selecionado consta de dados coletados junto a doze informantes naturais do interior paulista. Esses dados foram gravados, submetidos à análise acústica e estatística. Para análise dos dados, foram mobilizados referenciais teóricos da fonética acústica, somado aos pressupostos da Sociolinguística.

Palavras-chave: Variação linguística; róticos, fonética acústica.

Considerações iniciais

Entre os resultados mais expressivos apresentados pela pesquisa sociolinguística estão aqueles relacionados às diferenças linguísticas que há entre homens e mulheres. O gênero, definido por Eckert (1989) e Cheshire e Trudgill (1998) como uma elaboração social e cultural do sexo, é apontado como uma das variáveis mais importantes quando se trata de assuntos de cunho sociolinguístico. Evidências dessa afirmação podem ser vistas em muitas pesquisas realizadas por estudiosos dessa área do saber. Como salienta Labov (1990), em estudos sociolinguísticos a distinção geralmente é feita a partir do gênero, e não do sexo, uma vez que aquela variável é considerada como mais apropriada quando se quer descrever e explicar as flutuações linguísticas. Apesar dessa avaliação, ambos os termos são utilizados na literatura sociolinguística, por vezes indiscriminadamente.

O termo “sexo”, em linhas gerais, tem sido utilizado quando se quer fazer referência às diferenças entre homens e mulheres, enquanto o termo “gênero” é utilizado quando a menção está relacionada às diferenças entre papéis sociais ocupados na sociedade. Para os dados¹ analisados e apresentados neste estudo, a categoria sexo mostrou-se como mais adequada para interpretar os resultados alcançados a partir do exame dos sons de /R/ que ocorrem em posição de coda silábica final em amostras de fala de informantes naturais de

¹ Os dados que serão apresentados neste artigo fazem parte da pesquisa realizada por Leite (2010).

uma cidade do interior paulista – Campinas. Neste estudo, portanto, argumenta-se que o sexo contribui decisivamente para a variabilidade encontrada nos dados analisados.²

Características acústicas do /R/ retroflexo e a variável sexo

Os estudos que se dedicam à investigação dos róticos salientam a variabilidade dessa classe de som. Do ponto de vista fonético, sabe-se que os sons de /R/ são produzidos a partir de uma ampla gama de modos e pontos de articulação nas mais variadas línguas do mundo, sendo que cerca de setenta e cinco por cento de todas as línguas contém alguma forma desse som (LADEFOGED; MADDIESON, 1996). Entre as possíveis realizações dos róticos, interessa a esse estudo focar os sons de erre que apresentam características de retroflexão.

Os segmentos que apresentam características de retroflexão foram os mais frequentes na amostra analisada, mas não os únicos, conforme demonstra a Figura 1, adiante. Sendo assim, róticos sem retroflexão³ foram encontrados no *corpus* da pesquisa de Leite (2010), de onde foram extraídos os dados que serão apresentados adiante.

Entre os correlatos acústicos, as frequências dos formantes, especialmente do F3, é o parâmetro que mais traz informações a respeito dos sons de erre que são produzidos com retroflexão. Esse é, portanto, o parâmetro acústico adotado para caracterização do /R/ nas pesquisas realizadas por Lehiste (1964), Delattre e Freeman (1968), Lindau (1980a, 1980b), Hagiwara (1995), entre outros. Nesses estudos, o valor baixo da frequência do terceiro formante é o correlato acústico do rótico produzido com retroflexão nas mais diversas línguas, bem como das vogais rotacizadas. Neste estudo, o termo “/R/ caipira”⁴ será utilizado, adiante, para designar as ocorrências de /R/ que apresentam F3 baixo.

Quanto às pesquisas envolvendo descrições fonético-acústicas do /R/ no PB, pode-se citar aquelas que foram desenvolvidas por Cagliari (2007),⁵ Head (1973, 1978, 1987), Silva (1996, 2002), Carvalho (2002, 2006) e Ferraz (2005).⁶ Apenas os estudos dos dois últimos pesquisadores contemplaram descrições acústicas do /R/ caipira, mas apenas Carvalho (2002, 2006) ocupou-se de dados do interior paulista. Sendo assim, interessa, neste estudo, averiguar os resultados encontrados por esses dois últimos pesquisadores.

Nos estudos desenvolvidos por Carvalho (2002, 2006), a autora apresenta uma descrição de alguns alofones do /R/ apoiada em análises espectrográficas, mas não apresenta médias de frequência de formantes do /R/ caipira – que é denominado, no primeiro estudo, por constrictiva retroflexa ou por erre retroflexo, enquanto no segundo estudo é designado por “erre caipira”. Esse segmento é encontrado em final de sílaba e de palavra (que

2 O fato de assumir a tese de que o sexo é o fator responsável pela variabilidade encontrada nos dados analisados não exclui a importância que a variável gênero pode ter em estudos dessa natureza. Neste estudo o recorte foi feito e, como resultado, a variável sexo foi selecionada. Desde já, vale salientar que outras análises poderiam ser realizadas, incluindo a variável gênero, através de estudos perceptivos, por exemplo.

3 Tais dados foram analisados, descritos e os resultados encontram-se em Leite (2010).

4 Para maiores esclarecimentos acerca da justificativa para essa denominação, ver Leite (2010).

5 Trata-se da tese de livre docência datada de 1981 e que foi publicada em 2007 pela editora Paulistana, conforme consta na referência bibliográfica.

6 Entre esses trabalhos, apenas os de Cagliari (1981) e Head (1987) apresentam uma descrição do dialeto do interior paulista. Silva (1996) analisa dados de um informante paulistano e Silva (2002) trabalha com dados da região Sul do país (Paraná e Rio Grande do Sul), enquanto Ferraz (2005) lida com dados do interior do Paraná.

corresponde à coda medial e final). A partir dos espectrogramas que ilustram esses estudos, é possível visualizar que esses segmentos caracterizam-se por apresentar F3 baixo.

A pesquisa de Ferraz (2005) traz informações acústicas mais específicas a respeito do /R/ a que denomina retroflexo ou aproximante retroflexo, tanto em posição medial quanto em posição final. Para os dados dessa pesquisa – que contou apenas com dados de fala de informantes do sexo masculino – foram encontradas médias de F3 acima de 2000 Hz. O autor afirma que é rara a incidência do F3 do erre acima de 2000 Hz para os contextos em que vogais posteriores antecedem o rótico. Os valores das médias de frequência do F3 e respectivos desvios-padrão para o rótico quando antecedido por vogais anteriores e posteriores são, respectivamente: 2241.0 Hz (132) e 1923.0 Hz (118).

A interrelação entre propriedades acústicas do /R/ retroflexo e a categoria sexo é abordada no trabalho desenvolvido por Hagiwara (1995).⁷ Nesse estudo, o autor investiga as propriedades acústicas do /ɹ/ aproximante retroflexo do inglês americano, som que, como se sabe, apresenta alofones vocálicos e consonantais⁸ nessa língua. A propósito da caracterização desse rótico, argumenta que esse /R/ é extremamente vocálico e caracterizado por formantes e transições e não por descontinuidades espectrais, como as consoantes.

Tendo o rótico como objeto de estudo, Hagiwara (1995) enfoca, em sua análise, a fala feminina e as diferenças na produção dos alofones do /R/ causadas pela diferença do trato vocal⁹ de homens e mulheres. O autor afirma que os formantes da fala feminina não são apenas uma versão escalar dos formantes da fala masculina e argumenta que a região de constrição tem posição diferente no trato vocal de um homem ou de uma mulher: os homens devem fazer a constrição na região velar-uvular enquanto que as mulheres fazem a constrição em uma região mais anterior. Ou seja, homens e mulheres articulam a constrição oral durante a produção do /ɹ/ de maneira diferente. Como as mulheres têm um trato vocal menor, a fala feminina produz formantes com frequências mais elevadas.¹⁰ Uma vez que se assume que os formantes da fala feminina são mais altos do que aqueles da fala masculina, assume-se também que o F3 de um /R/ retroflexo produzido por uma mulher não deve estar situado abaixo de 2000 Hz, como propõem alguns estudos, mas que esse F3 apresentaria um abaixamento proporcional.

A Tabela 1 apresenta as médias das frequências dos três primeiros formantes do

7 Hagiwara (1995) afirma que os trabalhos sobre o /ɹ/ americano que o antecedeu ignoraram a fala feminina (LEHISTE, 1964), outros coletaram dados de fala feminina, mas excluíram os dados de fala feminina da publicação final (DELATTRE; FREEMAN, 1968) e outros contemplaram dados de fala feminina e masculina, mas não consideraram possíveis diferenças em função do sexo (EPSY-WILSON, C. Y. (1987). *An acoustic-phonetic approach to speech recognition: application to the semivowels*. MIT Ph. D. dissertation, distributed as RLE Technical Report).

8 Hagiwara (1995) investiga os alofones não-silábicos de /ɹ/ em posição inicial e final. Nesta pesquisa, não serão considerados os dados de /ɹ/ inicial devido às características desse segmento, tais como a longa transição inicial, que muito difere das ocorrências do rótico em posição de coda silábica que se quer investigar.

9 Segundo Kent e Read (1992), o aparelho fonador médio masculino tem uma extensão de, aproximadamente, 17,5 cm da glote até os lábios. Clark e Yallop (1994) informam que o comprimento do trato vocal feminino é cerca de 80 a 90 por cento do trato vocal masculino.

10 A teoria acústica de produção da fala (FANT, 1970) explica que a extensão do aparelho fonador de um falante determinará a localização relativa das frequências de ressonância. Conforme Kent e Read (1992, p. 15-16), quanto maior o aparelho fonador, mais baixas serão as frequências de ressonância e menores a sua separação em frequência e quanto menor o aparelho fonador, mais altas serão as frequências de ressonância e maiores sua separação em frequência.

/R/ em posição final para os dados de fala de mulheres e homens do inglês americano, segundo Hagiwara (1995):

Tabela 1 – Médias das frequências dos três primeiros formantes do /r/ final. Frequência em Hz. Desvio padrão entre parênteses

/r/ final			
	F ₁	F ₂	F ₃
Mulheres	532 (128)	1628 (186)	2181 (298)
Homens	437 (47)	1392 (127)	1768 (106)

Como pode ser observado, há um efeito significativo sobre os valores dos formantes se se trata de dados da fala de homens ou de mulheres, sendo que os maiores valores de frequência de formantes são atribuídos à fala feminina. Apesar da diferença, as médias de F3 são baixas, o que caracteriza a produção retroflexa.

Os valores distintos encontrados nos dados analisados por Hagiwara (1995) não indicam uma variação linguística perceptível pelos informantes. Antes, essa diferença é atribuída às características fisiológicas definidas pelo sexo dos falantes. Considerações como essa, que relacionam características acústicas dos róticos e a categoria sexo, serão consideradas para interpretação dos dados que serão apresentados e analisados neste estudo.

Procedimento metodológico

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados junto a doze informantes¹¹ naturais de Campinas. Todos os informantes eram falantes nativos do PB e não apresentavam histórico de problemas de fala e/ou audição. Para estratificação desses informantes, as variáveis sociais consideradas foram: sexo – masculino e feminino –, faixa etária – (1) 20 a 30 anos; (2) 37 a 47 anos; (3) acima de 54 anos de idade – e grau de escolaridade – médio e superior, concluído ou em curso.

O *corpus* foi composto por palavras reais e por pseudopalavras que foram inseridas em sentenças e em frase-veículo. Todas as palavras-alvo foram lidas, em ordem aleatória, por todos os informantes em três repetições para cada estímulo – sentenças e frase-veículo. Além das palavras-alvo, foram acrescentadas ao *corpus* palavras e sentenças distratoras que foram intercaladas junto às listas de palavras e sentenças lidas pelos informantes. As palavras e pseudopalavras selecionadas foram:

11 Os informantes selecionados foram: (i) com grau de escolaridade médio: MC (F – 23 anos), GP (M – 20 anos), CL (F – 47 anos), JC (M – 46 anos), LH (F – 54 anos), JP (M – 56 anos) e (ii) com grau de escolaridade superior: TG (F – 20 anos), OE (M – 29 anos), LB (F – 37 anos), EG (M – 37 anos), JB (F – 56 anos) e AL (M – 68 anos). As letras F e M referem-se ao sexo: feminino e masculino.

Quadro 1 - Palavras e pseudopalavras selecionadas para compor o *design* experimental

Vogais	Coda Medial /tVR.CV/	Coda Final /CV.tVR/
/a/	Tarto	Qatar
/e/	Terto	Bater
/i/	Tirto	Tatir
/o/	Torto	Tutor
/u/	Turta	Tutur

O *design* experimental foi elaborado com o objetivo de obter os mesmos contextos para a sequência CVR (consoante, vogal, rótico) em posição de coda medial /tVR.CV/ e final /CV.tVR/. Os dados foram gravados em uma sala acusticamente tratada no Estúdio de Gravação do Instituto de Estudos Linguagem (IEL/Unicamp). A captação dos dados foi feita através de um microfone AKG, modelo 420 PP *headset*, conectado a uma placa de som externa com pré-amplificação da M-Audio, modelo MobilePre Usb. Essa placa foi conectada a um computador portátil Toshiba, modelo M-45 Satellite, de última geração. Para a gravação, foi utilizado um *software* livre de gravação e edição de áudio, o Audacity (GNU), a uma taxa de amostragem de 22050 Hz e resolução de 24 bits, digitalizado em PCM (Pulse Code Modulation).

Os dados coletados foram analisados auditivamente e acusticamente com o auxílio do *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2007). Como correlato acústico, considerou-se a frequência dos formantes (F_1 , F_2 e F_3) em três pontos ao longo da trajetória VR (vogal e rótico) – posição inicial (PI), medial (PM) e final (PF). O estabelecimento desses pontos para mensuração das frequências dos formantes deve-se à dificuldade em estabelecer uma divisão entre róticos e vogais, uma vez que esses elementos encontram-se coarticulados. Dessa forma, a trajetória foi subdividida nessas três posições de onde foram obtidos os valores das frequências dos formantes.

Após análise acústica, os dados selecionados foram submetidos à análise estatística com o objetivo de calcular as diferenças entre as médias dos formantes.

Resultados e discussão

A variante linguística predominante

A análise acústica das 540 repetições¹² do /R/ em coda silábica medial e final que compõem a amostra de dados da pesquisa de Leite (2010), bem como a amostra selecionada para este estudo, revelou a predominância da variante /R/ caipira, tanto na fala de informantes circunscritos na faixa etária 1 quanto para aqueles localizados na faixa etária 3.

A Figura 1 traz um gráfico que resume a distribuição das variantes encontradas no *corpus* analisado. Como é possível observar, a variante mais frequente é o /R/ caipira,

¹² Esse número corresponde ao total de ocorrências do /R/ nos dados de nove informantes que compõem a amostra selecionada para este estudo. As 60 repetições do /R/ para cada informante (sendo 30 em coda medial e 30 em coda final) distribuem-se em função das cinco vogais selecionadas, conforme ilustra o Quadro 1. Um número pequeno de ocorrências foi desprezado em função da qualidade do dado.

seguida pela vogal rotacizada. Registra-se, ainda, a realização do /R/ vocalizado, encontrada apenas nos dados de dois informantes.

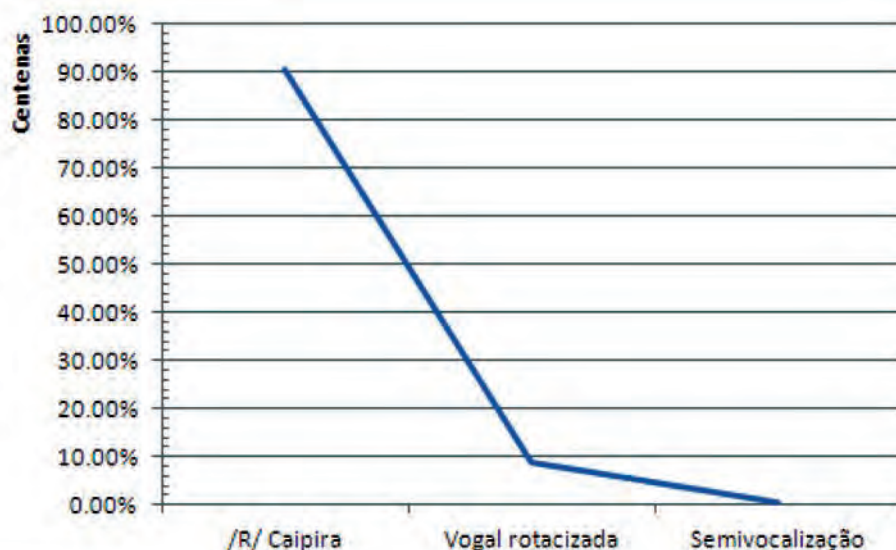


Figura 1- Distribuição das variantes no corpus

A amostra de dados referente à variante /R/ caipira, por representar 90,6% dos dados investigados, foi submetida a análises auditiva e acústica com o intuito de caracterizar as produções de tal variante, bem como de averiguar as possíveis diferenças entre as produções dos róticos na fala feminina e masculina. Alguns dos resultados dessa investigação serão apresentados adiante.

Frequência dos formantes e a variável sexo

As frequências dos formantes, mensuradas em PI, PM e PF, foram comparadas em função da variável sexo através do teste Kruskal-Wallis. A análise mostrou que há diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$) entre as frequências formânticas nas três posições. O teste indicou que a soma de postos para os formantes do grupo feminino é mais alta em comparação com a soma de postos dos formantes do grupo masculino. Esse resultado reflete a diferença que há entre o trato vocal feminino e masculino. A Figura 2 ilustra esse resultado.

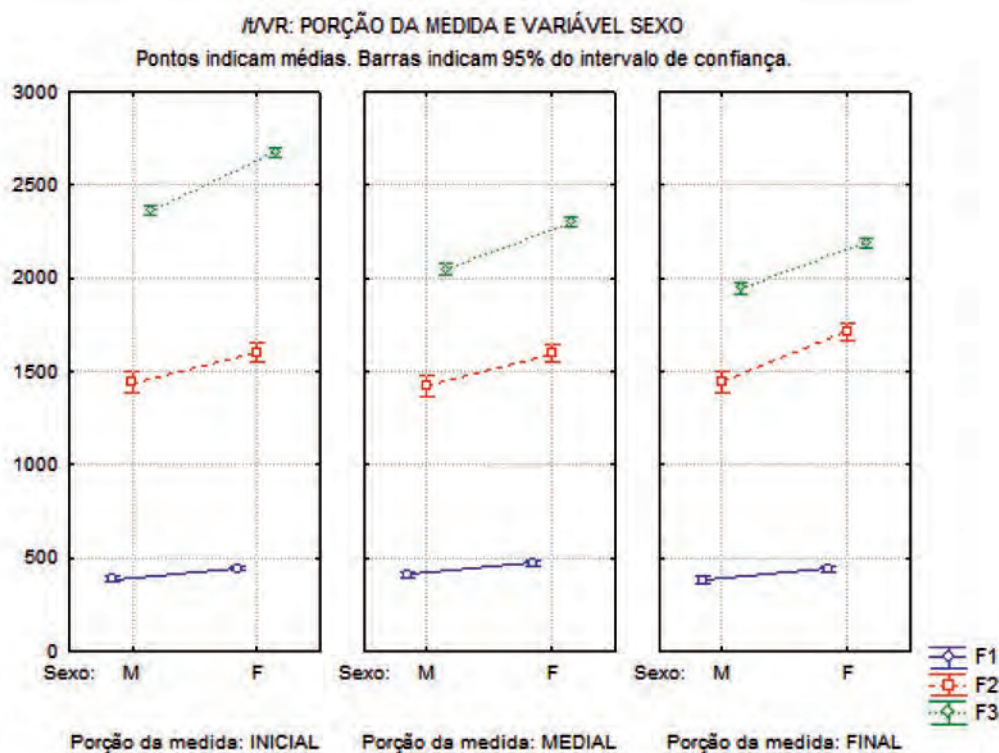


Figura 2 – Médias das frequências de F1, F2 e F3 em função do sexo

Valores maiores de F3 para a fala de mulheres também foram encontrados por Hagiwara (1995). Em seu trabalho, argumenta a favor da diferença na articulação do rótico entre homens e mulheres em função das distintas dimensões do trato vocal, que apresenta um comprimento menor para mulheres. Considerando que as frequências de ressonâncias que ocorrem no trato vocal estão estreitamente relacionadas ao comprimento desse tubo [trato vocal] e que estas são, relativamente, mais baixas em tubos longos e mais altas em tubos curtos, é na fala feminina que se encontram formantes com frequências mais altas.

Os valores médios de frequência (em Hz), seguidos pelos respectivos desvios padrão, encontrados por Hagiwara (1995) para o F3 do /t/ final, conforme Tabela 1, foram 2181 (298) para mulheres e 1768 (106) para homens. Esses valores não diferem daqueles encontrados para o F3 do /R/ caipira neste estudo, o que confirma a assertiva do autor. A Tabela 2, abaixo, traz os valores de frequência do terceiro formante em função do sexo encontrados neste estudo, em PI, PM e PF.

Posição	Sexo	N	Média (Hz)	Desvio-padrão (Hz)	Soma de postos	p
PI	Masculino	210	2364	282	33.970	0,00
	Feminino	269	2675	251	80.991	
PM	Masculino	209	2046	185	31.787	0,00
	Feminino	269	2301	223	82.694	
PF	Masculino	210	1947	197	32.866	0,00
	Feminino	269	2189	195	82.094	

Tabela 2 – Resultados encontrados para F3 em função da variável sexo

É possível observar que os valores de frequência do F3 decrescem, alcançando o menor valor na posição final, que melhor caracteriza o rótico. Após verificar os valores das médias de F3 encontrados para dados de fala de homens e mulheres neste estudo, há que se considerar, portanto, que diferenças fisiológicas relacionadas à dimensão do trato vocal podem ser responsáveis pela diferença significativa apontada pelo teste estatístico. Vale ressaltar que, uma vez que tais diferenças estão relacionadas às características fisiológicas, não devem restringir-se apenas aos segmentos analisados neste estudo.

Apesar do menor valor de F3 para os dados de fala do sexo masculino, o que se percebe é que ambos pronunciam o /R/ caipira.

Como bem observa Labov (1990), nem sempre pode ser estabelecida uma conexão entre a variável sexo e fenômenos linguísticos que se encontram em variação. Argumenta-se, a partir dos dados deste estudo, que a variável sexo é responsável pela diferença encontrada para os valores encontrados para o /R/ caipira produzido por informantes da cidade de Campinas (SP).

Considerações finais

Categorias como sexo e gênero são complexas, conforme atestam os estudos desenvolvidos por Eckert (1989), e devem ser revistas dentro dos estudos sociolinguísticos. As diferenças relacionadas a essas categorias devem ser delimitadas quando se analisam dados de fala de homens e mulheres. Ao se considerar tais categorias em estudos linguísticos é preciso estar atento, pois os resultados que serão alcançados podem indicar divergências nos valores e/ou frequências analisadas sem que tais alterações sejam significativas ao ponto de serem consideradas como representativas de uma variação relacionada a essas categorias.

Os resultados encontrados a partir dos dados analisados nesta pesquisa mostram que a diferença de valor encontrada para as frequências dos formantes do /R/ em posição de coda silábica final, estratificada a partir da variável sexo, pode ser relacionada à diferença fisiológica entre homens e mulheres. Generalizações a respeito desse resultado devem ser confirmadas com um número maior de informantes e de dados analisados.

REFERÊNCIAS

- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Versão 4.6.36. [programa computacional]. Disponível em: <www.praat.org.br>. Acesso: 19 out. 2007.
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007. 194p.
- CARVALHO, K. C. H. P. Estudo fonético-acústico dos róticos no português e no espanhol para uma aplicação pedagógica. In: *Estudos Linguísticos*, Araraquara. v. XXXV, p. 1090-1096, 2006. Disponível em: <<http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/1264.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- _____. Análise acústica das vibrantes no português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXII, 2003. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/acomic.htm>>. Acesso em 03. dez. 2004.
- CHESHIRE, J.; TRUDGILL, P. (eds.) *A Reader in Sociolinguistics*. Gender and Discourse. v. 2. London: Edward Arnold, 1998.
- CLARK, J.; YALLOP, C. *An introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994. 400p.
- DELATTRE, P.; FREEMAN, D. A dialect study of American r's by x-ray motion picture. *Linguistics*, n. 44, p. 29-68, 1968.
- ECKERT, P. The whole woman: sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change*, Cambridge University Press, n. 1, v. 3, p. 245-267, 1989.
- FANT, G. *Acoustic theory of speech production*. 2. ed. The Hague - Paris: Mouton, 1970. 328p. [Ed. Original: 1960.]
- FERRAZ, I. S. *Características Fonético-Acústicas do /R/ Retroflexo do Português Brasileiro: Dados de Informantes de Pato Branco (PR)*. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- GNU GENERAL PUBLIC LICENSE (GPL). *Audacity*. Versão 1.3.5. Disponível em: <<http://audacity.sourceforge.net/>>. Acesso: 05 maio 2008.
- HAGIWARA, R. Acoustic realizations of American /r/ as produced by women and men. *UCLA Working Papers in Phonetics*, Los Angeles, n. 90, 1995.
- HEAD, B. F. Propriedades fonéticas e generalidades de processos fonológicos: o caso do “R caipira”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 13, p. 5-39, 1987.

_____. Subsídios do Atlas Prévio dos Falares Baianos para o estudo de uma variante dialetal controvertida. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 1, p. 21-34, 1978.

_____. O estudo do “r-caipira” no contexto social. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 67, n. 8, p. 43-49, 1973.

KENT, R.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular, 1992. 238p.

LABOV, W. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, Cambridge University Press, n. 2. p. 205-254, 1990.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. 425p.

LEHISTE, I. Some allophones of /r/ in American English. *International Journal of American Linguistics*, Bloomington: Indiana University, v. 30, n. 3, p. 51-115, 1964.

LEITE, C. M. B. *O /R/ em posição de coda silábica no falar campineiro*. 2010. 227 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

LINDAU, M. Phonetic Differences in Nigerian Languages. *UCLA Working Papers in Phonetics*, Los Angeles, n. 51, p. 105-113, 1980a.

_____. The story of /r/. *UCLA Working Papers in Phonetics*, Los Angeles, n. 51, p. 114-119, 1980b.

SILVA, A. H. P. *As fronteiras entre fonética e fonologia e a alofonia dos róticos iniciais em PB*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no Português Brasileiro: dados de um informante paulistano*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

Saliência fônica e tempo verbal na concordância de primeira pessoa do plural do português brasileiro e europeu

(Phonic salience and tense in the verbal agreement of first person plural of the Brazilian and European Portuguese)

Cássio Florêncio Rubio¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto –
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

cassiorubio@yahoo.com.br

Abstract: In this paper, I present a comparative study on Brazilian Portuguese (PB) and European Portuguese (PE), by focusing, at this time, the influence of *phonic salience* and *tense* on verbal agreement (CV) of first-person plural (1PP). For the analysis, I consider the Theory of Linguistic Variation (LABOV, 1966, 1972). The *corpora* used come from “The Iboruna Database”, composed of informants from São Paulo State (PBIP), and from “Reference *Corpus* of Contemporary Portuguese”, which is composed of informants from different regions of Portugal. The interviews were stratified equitably considering the social factors *gender*, *education* and *age*.

Keywords: verbal agreement; Brazilian Portuguese; European Portuguese; first-person plural.

Resumo: Neste trabalho, apresento um estudo comparativo do português brasileiro (PB) e do português europeu (PE), com enfoque, neste momento, na influência dos fatores linguísticos *tempo e modo verbal* e *saliência fônica* na concordância verbal (CV) de primeira pessoa do plural (1PP) do discurso. Para análise, amparo-me nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista de base Laboviana (LABOV, 1966, 1972). As amostras utilizadas na pesquisa foram extraídas do “Banco de Dados Iboruna”, composto por informantes do interior do estado de São Paulo (PBIP) e do “*Corpus* de Referência do Português Contemporâneo”, que possui amostras de informantes de diversas regiões de Portugal. As entrevistas foram estratificadas de forma equânime, considerando os fatores sociais *gênero*, *escolaridade* e *faixa etária*.

Palavras-chave: concordância verbal; português brasileiro; português europeu; primeira pessoa do plural.

Introdução

No PB, já está mais do que provado que a CV de 1PP e terceira pessoa do plural (3PP) é regra variável. Normalmente, as pesquisas sobre o tema se concentram mais na investigação da 3PP do que da 1PP.

Grande parte dos trabalhos sobre 1PP se concentra na variação de CV entre o pronome *nós* e a forma verbal a ele relacionada, como encontramos em Bortoni-Ricardo (1985), que trata da fala de migrantes da zona rural na cidade satélite de Brazlândia (DF); em Assis (1988), que descreve brevemente o sistema de CV do dialeto da Ilha do Desterro (SC); em Rodrigues (1987), que trata do português popular da periferia de São Paulo, incluindo também a 3PP; em Camacho (1993), que investiga aspectos funcionais e estruturais da CV no português culto registrado nas amostras do Projeto NURC de São Paulo; em Zilles, Maya e Silva (2000), que abordam a CV em Panambi e Porto Alegre (RS); e em Lucchesi, Baxter e Silva (2009), que pesquisam amostras do dialeto da Helvécia (BA).

A variação na concordância com a forma pronominal *a gente*, apesar de pouco investigada, já se revela fenômeno comprovadamente variável, segundo estudos de Costa, Moura e Pereira (2001), na comparação entre PB e PE, e de Pereira (2003), sobre concordância nominal entre predicativos e *a gente* em posição de sujeito.

Pressupostos teóricos

Segundo a tradição gramatical, a flexão verbal de 1PP é requerida nos casos em que figuram como sujeito da oração: (i) pronome de 1PP, (ii) formas compostas que possam representar a pessoa do falante em conjunto com outros seres (*eu* + SN ou pronome) e (iii) uma categoria vazia com referência anafórica ao sujeito.

Embora a CV de 1PP constitua-se fenômeno atestadamente variável do PB desde o início da década de 1980, algumas gramáticas descritivas não apresentam qualquer menção sobre a ocorrência desse tipo de variação. As evidências são apresentadas em estudos de cunho variacionista. Na sequência, exibio um resumo de algumas pesquisas já realizadas sobre o tema.

Rodrigues (1987), em estudo da CV variável com o pronome *nós*, na fala de favelados de São Paulo, obteve percentual de 53% de aplicação de flexão de 1PP contra 47% de 3PS. Zilles, Maya e Silva (2000), ao analisarem falantes com escolaridade fundamental e média de Panambi e de Porto Alegre (RS), obtiveram frequência geral de 87% de aplicação de desinência de 1PP. Lucchesi, Baxter e Silva (2009), em estudo sobre a fala da comunidade afro-brasileira de Helvécia, demonstraram haver 18% de frequência de pluralização verbal em contextos de 1PP (ou seja, frequência de 82% de flexão de 3PS).

Relativamente à CV com a forma *a gente*, Teyssier (1989, p. 243) cita o uso muito comum de *a gente* na linguagem familiar, normalmente com flexão de 3PS. Entretanto, a forma pode ocorrer com verbos em 1PP, uso percebido como incorreto pelos falantes. Além das flexões de 3PS e de 1PP, Vianna (2006) aponta, em *corpus* do PB, do estado do Rio de Janeiro, também o emprego do pronome *a gente* com verbos em 3PP (*a gente estão*), padrão menos comum no PB, em relação às outras duas variantes.

Na consideração dos fenômenos relacionados à 1PP do discurso, Naro, Görski e Fernandes (1999) assim se pronunciam:

Em português padrão o sujeito de primeira pessoa do plural é *nós* e sua forma verbal correspondente é feita com a flexão gramatical *-mos*. Um exemplo típico é *nós falamos*. Entretanto, há uma alternativa para o sujeito pronominal de primeira pessoa do plural: *a gente*, que deriva de um sintagma nominal com a mesma forma e significa *as pessoas*. Na linguagem padrão o verbo usado com *a gente* recebe desinência de terceira pessoa do singular, com terminação zero. Um típico exemplo é *a gente fala*. Conquanto, o uso do pronome sujeito, com certa frequência, não é obrigatório, e, na linguagem informal, a desinência *-mos* é omitida com *nós* e usada com *a gente*, a despeito do papel categorial e ao contrário do padrão. As formas *nós falamos* e *a gente fala* são padrão; *nós fala* e *a gente falamos* são não-padrão. (p. 201, tradução nossa)

Tempo e modo verbais

Vários são os estudos que investigam a influência da expressão modo-temporal do verbo no emprego das formas *nós* e *a gente* e do tipo de CV que elas desencadeiam. Segundo Fernandes e Görski (1986), em relação à CV, a desinência *-mos* de 1PP vem adquirindo função de morfema de Pretérito, em oposição ao morfema \emptyset de Presente, o que leva à expectativa de que o pronome *nós* tenha seu uso mais vinculado a verbos no Pretérito enquanto *a gente*, a verbos no Presente. Omena (1986) e Lopes (1998) mostram que Pretérito Imperfeito, Presente e formas nominais tendem a favorecer o uso de *a gente*, enquanto Futuro e Pretérito Perfeito, o uso de *nós*. *A gente* estaria relacionado a tempos menos definidos, como o Presente (que pode expressar ação presente, futura, tempo indefinido, atemporalidade e habitualidade) e o Pretérito Imperfeito, que denota ação passada inconclusa. Tempos verbais de valores mais definidos, como o Pretérito Perfeito (que denota ação passada conclusa), estariam mais ligados ao emprego do pronome *nós* (VIANNA, 2006).

Em relação à CV de 1PP, Naro, Görski e Fernandes (1999) comprovaram que formas de Pretérito relacionadas aos sujeitos pronominais *nós* e *a gente* tendem a apresentar com maior frequência desinências de 1PP do que formas no Presente.

Apresento alguns resultados evidenciados em pesquisas anteriores e que se constituem em hipóteses a verificar: i) A desinência de 1PP *-mos* vem adquirindo função de morfema de pretérito, em oposição ao morfema \emptyset do tempo presente. Dessa forma, o pronome *nós* tem seu uso mais vinculado a verbos no pretérito e o pronome *a gente*, a verbos no presente (FERNANDES; GORSKI, 1986; LOPES, 1998); ii) O Pretérito Imperfeito, o Presente e as formas nominais tendem a favorecer o uso de *a gente*, enquanto o Futuro e o Pretérito Perfeito favorecem o uso de *nós* (OMENA, 1986; LOPES, 1998).

Com base no referido, o grupo de fatores *tempo e modo verbal* compõe-se das seguintes variantes:

- i) *Presente do Indicativo e do Subjuntivo* (1.a);
- ii) *Pretérito Imperfeito do Indicativo e do Subjuntivo* (1.b);
- iii) *Pretérito Perfeito do Indicativo* (1.c);
- iv) *Futuro do Presente, do Pretérito do Ind. e Futuro do Subj.* (1.d);
- v) *outros tempos verbais* (1.e);¹

- (1.a) *a gente* já **sai** de casa de, das, dos senhores fartas de trabalhar. [CRPC-839-7]²
- (1.b) já vínhamos a fazer rumo às ilhas... *nós íamos* para as ilhas, arribávamos às ilhas [CRPC-149-23]
- (1.c) tens de contar aquela vez, quando *a gente foi* jogar nos brejos [CRPC-236-19]

1 Devido à baixíssima frequência de alguns tempos verbais (menos de 3%), opto pela amalgamação no grupo *outros tempos verbais*.

2 Nas ocorrências, entre colchetes, temos, respectivamente, a identificação do corpus a que pertence (CRPC), para a amostra do PE, e (BDI), para a amostra do PBIP, o número da entrevista e a linha em que se encontra o trecho citado.

(1.d) amanhã **nós estaremos in(d)o** pra lá ficaremos lá mais uns/ acho que uns dez dias
[BDI-093-10]

(1.e) a mim causa-me dó é *a gente* **chegar** e **conseguir detectar** o problema
[CRPC-836-9]

Saliência fônica

Em estudos de CV e nominal, *saliência fônica* é fator importante na retenção de marcas de pluralidade no sujeito, no verbo e no predicativo. Os resultados demonstram que distintos graus de diferenciação entre formas em competição no processo de variação têm importância fundamental na seleção da forma preferida. Naro, Görski e Fernandes (1999) comprovam que maiores níveis de saliência entre as formas verbais levam a maiores frequências de uso da forma de 1PP, seja com sujeito *nós*, seja com sujeito *a gente*. À medida que o nível de saliência aumenta, a frequência de aplicação da desinência de 1PP também aumenta.

Considerando a síncope da vogal postônica em palavras proparoxítonas (LEMLE; NARO, 1977), Rodrigues (1987) e Coelho (2006) comprovam que os falantes de suas amostras tendem a evitar formas verbais proparoxítonas, que ocorrem com 1PP em alguns tempos verbais. Os resultados apontam, nesses contextos, aplicação quase categórica da desinência de 3PS junto do pronome *nós* (RODRIGUES, 1987) ou a preferência acentuada pela forma *a gente*, com desinência de 3PS (COELHO, 2006).

Ante o exposto, baseado em Naro, Görski e Fernandes (1999) e em Rodrigues (1987), em relação ao grupo de fatores *saliência fônica*, proponho a seguinte divisão:

- i) *saliência esdrúxula* - a forma de 1PP é proparoxítona e a oposição *vogal/vogal-mos* não é tônica nas duas formas. Ex. *cantava/cantávamos, fazia/fazíamos, tivesse/tivéssemos* (como na ocorrência (2.a));^{3, 4}
- ii) *saliência máxima* - ocorre mudança no radical e a oposição *vogal/vogal-mos* é tônica em uma ou duas formas. Ex.: *é/somos, fez/fizemos, veio/viemos* (v. (2.b));
- iii) *saliência média* - ocorre uma semivogal na forma de 3PS que não ocorre na forma de 1PP e a oposição *vogal/vogal-mos* é tônica nas duas formas. Ex.: *comprou/compramos, foi/fomos, partiu/partimos, vai/vamos* (v. (2.c));
- iv) *saliência mínima* - a oposição *vogal/vogal-mos* é tônica em uma ou nas duas formas, mas não há mudança no radical. Ex.: *assiste/assistimos, canta/cantamos, dá/ damos, está/estamos, fazer/fazemos, faz/fazemos, lê/lemos, será/seremos, trouxe/trouxemos, tem/temos* (v. (2.d));

(2.a) e a gente não **podia** [podíamos] saí(r) porque tinha que pagá(r)
[BDI-024-1.5]

(2.b) éh que nós **tivemos** [teve] assim éh uma família grande minha mãe teve bastante filhos
[BDI-093-1.75]

3 Nas ocorrências, em destaque a forma empregada pelo falante e, entre colchetes, a forma concorrente no processo de variação.

4 *Esdrúxulo* tem como definição *esquisito, extravagante, excêntrico* e, além disso, apresenta-se como sinônimo em desuso de *proparoxítono*, conjunto de definições que me levaram à denominação dessa categoria de saliência.

- (2.c) são os adubos que nós **pomos** [põe], pelo menos cá na ilha de são Miguel
[CRPC-1092-1.9]
- (2.d) nós **temo(s)** [tem] que fazê(r) uma macumba pa matá(r) essa mulher
[BDI-097-1. 115]

Ocorrências selecionadas para o estudo da CV de 1PP

Em relação ao estudo do fenômeno da CV de 1PP, considere todas as ocorrências de formas verbais em 1PP e 3PS que apresentam como sujeito sentencial explícito na própria oração ((3.a) e (3.b)) ou expresso em orações anteriores ((3.c) e (3.d)), os pronomes *a gente* e *nós*, os quais podem representar a 1PP do discurso.

- (3.a) ah tem uma história d'uma ex-namorada mi::nha que *a gente* se **conheceu** há uns dois anos atrás
[BDI-029, l. 5]
- (3.b) acho que é muito diNHE(i)ro envolvido *nós* **somo(s)** um país muito Rico em petróleo... e tê(r) que::... comPRÁ(r) petróleo de o(u)tros paí::ses
[BDI-077, l. 10]
- (3.c) o mar partia em cima dele e tava sujeito a pô-lo no fundo, quando *a gente* **passámos** um cabo, ao barco, e **rebocámos** para fora, mas o barco não podia vir para fora
[CRPC-1293, l. 15]
- (3.d) ela já tava meia assim... aí *nós* **falamo(s)** que ia ajudá(r) e::La... **ia dá(r)** uma força pra ela no chá de bebê
[BDI-072, l. 180]

Análise dos resultados da CV de 1PP no PBIP e no PE

Passo a tratar dos dois fenômenos relacionados à 1PP, a CV variável junto do pronome *nós* e a CV variável junto do pronome *a gente*. Apresento, a seguir, os resultados gerais dos processos de variação.

Tabela 1: Frequência de aplicação de 1PP e 3PS com os pronomes *nós* e *a gente* em posição de sujeito (explícito ou desinencial) no PE e no PBIP

PRONOME VARIEDADE	NÓS		A GENTE	
	1PP	3PS	1PP	3PS
PBIP	85,5% (83/576)	14,4% (493/576)	6,1% (97/1601)	93,9% (1504/1601)
PE	100% (270/270)	-	25,9% (43/166)	74,1% (123/166)

Ao observar os resultados gerais para a CV de 1PP nas variedades pesquisadas, é possível verificar características diferentes em relação ao uso de formas verbais de 1PP e 3PS. No PBIP, evidencia-se uma frequência mais considerável de uso de formas verbais de 3PS junto do pronome *nós* (14,5%), enquanto no PE o uso de formas verbais de 3PS não ocorre nesse contexto, sendo categórica a regra de uso de 1PP (ao menos nas amostras consideradas).

Ao considerar, porém, a CV com o pronome *a gente*, os resultados demonstram haver maior variação na amostra lusitana do que na brasileira. O uso de formas verbais em 1PP junto da forma pronominal *a gente* foi de apenas 5,8% no PBIP e de 25,9% no PE.

Considerando as diferentes características dos fenômenos variáveis das comunidades consideradas, apresentamos, no quadro que se segue, a ordem de seleção dos fatores linguísticos, com destaque para os fatores *saliência fônica verbal* e *tempo e modo verbal*, focos de meu interesse neste momento.

Quadro1: Ordem de seleção dos fatores considerados para os fenômenos de CV de 1PP no PB do interior Paulista e no PE

Fatores		Fenômeno	CV com <i>nós</i> PBIP	CV com <i>a gente</i> PBIP	CV com <i>a gente</i> PE
Linguísticos		Saliência fônica verbal	2º	2º	não selecionado
		Grau de det. do sujeito	não selecionado	3º	não selecionado
		Paralelismo discursivo	4º	1º	não selecionado
		Explicitude do sujeito	6º	4º	1º
		Tempo e modo verbal	não selecionado	não selecionado	2º
Sociais		Escolaridade	1º	não selecionado	5º
		Faixa etária	3º	5º	4º
		Gênero	5º	não selecionado	3º

A seleção de fatores exibida, associada à CV invariável com o pronome *nós* no PE, justifica a consideração dos casos de possíveis variações em relação à CV de 1PP de forma individual, haja vista cada um dos fenômenos variáveis ter apresentado diferentes ordens de seleção dos fatores e diferentes fatores relevantes para os fenômenos.

Em atenção à atuação do grupo *saliência fônica*, a importância verificada por sua seleção, como segundo grupo mais importante para a CV com *nós* e com *a gente* no PBIP, não se atestou no PE, porquanto não foi selecionado. Em oposição a esse fato, houve a seleção do grupo *tempo e modo verbal* apenas no fenômeno variável do PE.

Passo a tratar, a seguir, de cada um dos fenômenos variáveis investigados e da importância dos fatores *saliência fônica* e *tempo e modo verbal* na instanciação desses fenômenos.

Saliência fônica na CV de 1PP no PBIP

Consoante já destacado, para a CV com o pronome *nós* no PBIP, houve 85,5% de uso de formas verbais com desinência de 1PP e 14,5% de uso de formas de 3PS. Dentre os fatores sociais e linguísticos, *saliência fônica* foi o segundo selecionado pelo programa estatístico, ficando atrás somente do fator social *escolaridade*.

Para a CV com a forma pronominal *a gente* no PBIP, diferentemente da CV com *nós*, não há prescrição normativa, contudo, com base na consideração de que o pronome tem sua origem da gramaticalização de um SN, a forma mais amplamente utilizada é a desinência de 3PS.

Na amostra considerada, houve 93,9% de uso de formas verbais com desinência de 3PS e apenas 6,1% de uso de formas de 1PP. Dentre os fatores sociais e linguísticos, *saliência fônica verbal*, também para esse fenômeno, foi selecionado em segundo lugar pelo pacote estatístico *GOLDVARB*.

A hipótese para a atuação do fator *saliência fônica verbal* na CV com *nós* é de que maiores níveis de *saliência* entre as formas verbais em competição (neste fenômeno, as desinências verbais de 1PP e 3PS) levariam a maiores usos de formas verbais de 1PP (NARO; GÖRSKI; FERNANDES, 1999), exceção feita apenas para os contextos em que a forma de 1PP é proparoxítona, o que, segundo Lemle e Naro (1977) e Rodrigues (1987), dentre outros, leva o falante a optar pelo uso da forma em 3PS, mesmo junto do pronome *nós*. Em seguida, os resultados para a atuação do grupo de fatores *saliência fônica verbal* na CV de 1PP no PBIP.

Tabela 2: Frequência e PR para CV com *nós* em relação ao grupo de fatores *saliência fônica* no PBIP

PRONOME NÓS SAL. FÔNICA	DESINÊNCIA VERBAL DE 1PP		
	%	Nº DE OC./TOTAL	PESO RELATIVO
Esdrúxula	68,6	70/102	0,096
Mínima	78,9	75/95	0,271
Média	91,5	300/328	0,680
Máxima	94,1	48/51	0,689

Os resultados supraevidenciados confirmam, em sua totalidade, as hipóteses, visto haver aumento gradual nos percentuais e nos PRs, à medida que se verifica aumento no nível de *saliência* entre as formas em competição (considerando os níveis *saliência mínima* (4.a), *média* (4.b) e *máxima* (4.c), que apresentaram, respectivamente, 78,9%, 91,5% e 94,1% de emprego de formas verbais de 1PP, além de PRs de 0,271, 0,680 e 0,689). Minha opção por considerar separadamente os casos nos quais a oposição entre as formas verbais de 1PP e 3PS se faz pela presença de verbo proparoxítono em 1PP (4.d) revelou-se necessária, já que, conforme previsão, essas formas, ainda que de grande *saliência fônica*, demonstraram forte propensão a apresentar desinência de 3PS (68,6% e PR de 0,096, para uso de 1PP).

- (4.a) nessa sala que **nós tamo(s)** [tá] tem uma cortina bem grande... não muito grande né? tem o *rack*... coisinha básica no *rack* televisão aparelho de som telefone que tá ali.
[BDI -066, l. 290]
- (4.b) ele e ela morava em Cuiabá... vieram pra cá e **nós fomo(s)** [foi]... pra São Paulo e de São Paulo nós pegamo(s) um avião da concorrência...
[BDI -051, l. 205]
- (4.c) aí **nós tivemo(s)** [teve] a oportunidade de:... conhecê(r) Fernando de Noronha... chegamo(s) em Noronha pegamo(s) um aviãozinho pequeno
[BDI -051, l. 215]
- (4.d) aí... ela já tava meia assim... aí **nós falamo(s)** que **ia** [íamos] ajudá(r) e::la dá(r) uma força pra ela no chá de bebê... aquelas coisa toda que todo mundo fala
[BDI-072, l. 180]

Em resumo, o fator *saliência esdrúxula* demonstrou ser desfavorecedor da aplicação de desinência de 1PP, juntamente com o fator *saliência mínima*. As categorias *saliência média* e *máxima* favorecem a aplicação de marcas de CV de 1PP.

Os pressupostos para a atuação do fator *saliência fônica* na CV com *a gente* são os mesmos evidenciados para a CV com *nós*, pois, conforme Naro, Görski e Fernandes

(1999), na medida em que a saliência entre as formas verbais concorrentes aumenta, eleva-se também o uso de formas de 1PP, seja com o pronome *nós*, seja com o pronome *a gente*. Em relação ao emprego das formas verbais proparoxítonas em 1PP, também se reiteram as mesmas premissas estabelecidas por Lemle e Naro (1977) e Rodrigues (1987), que afirmam que os falantes tendem a optar, nesses casos, pelo uso das formas de 3PS. Vejamos os resultados para a atuação da saliência fônica na CV com *a gente*, na tabela a seguir.

Tabela 3: Frequência e PR para a CV com *a gente* em relação ao grupo de fatores saliência fônica no PBIP

SAL. FÔNICA \ PRONOME A GENTE	DESINÊNCIA VERBAL DE 3PS		
	%	Nº DE OC./TOTAL	PESO RELATIVO
Esdrúxula	99,7	304/305	0,924
Mínima	97,6	737/755	0,522
Média	86,8	408/470	0,200
Máxima	77,5	55/71	0,135

Os resultados expostos confirmam as hipóteses em sua totalidade, pois nota-se diminuição gradativa do uso de 3PS (e, conseqüentemente, aumento gradativo no uso de 1PP) à medida que a saliência verbal aumenta, indicando que níveis mais acentuados de saliência favorecem o uso de 1PP. A exceção, já prevista, pode ser observada apenas no *nível de saliência esdrúxula* (5), que apresentou aplicação de desinência de 3PS quase categórica junto da forma *a gente* (99,7%), confirmando comportamento diferenciado para essa categoria.

- (5) ele conversava comigo *a gente* **tinha** [tínhamos] diá::logo... a gente era completamente feliz só que não deu certo porque:: eu era casada... e o(u)tra porque se eu fosse corajosa
[BDI-068, l. 40]

Os PRs verificados (0,200 e 0,135) revelam que as categorias de saliência *média* e *máxima* (como em (6.b) e (6.c), respectivamente) desfavorecem o uso de formas de 3PS, e as categorias *saliência mínima* (6.a) e *esdrúxula* favorecem o uso de formas de 3PS.

- (6.a) eu acho que num serviço... *a gente* **tem** [temos] que sê(r) organizada todo mundo como/ nã/ não só como no servi::ço como na esco::la... como os alunos os professor o diretor
[BDI-068, l. 180]
- (6.b) eles tavam esperan(d)o só mais uns amigos deles... e:: aí deu uns vinte minutos assim *a gente* **viu** [vimos] que num... que num:: tinha mais barulho nenhum.
[BDI-077, l. 70]
- (6.c) minha cortina... é da cor... da:: da textura que *a gente* **fez** [fizemos]... e nesse corredor que dá aceso assim que sai da sala pra cozinha... aí nós fizemo(s) uma textura
[BDI-077, l.400]

CV de 1PP com *nós* no PE

Se para diversas variedades do PB já fora atestado como fenômeno variável a CV de 1PP junto do pronome *nós*, para a variedade do PE investigada, o emprego de formas verbais de 1PP com sujeito *nós* ocorre de forma categórica (como em (7.a) e (7.b)) , ou seja, dentre as 270 ocorrências consideradas do CRPC, não se verifica uso de formas de 3PS ou de formas diferentes das de 1PP.

(7.a) e então *nós saímos* das aulas para aí ao meio-dia, depois **telefonamos, combinamos** a, a hora, e **vamos** a caminho da praia. **fomos** para aí duas vezes. **chegámos** um dia à torre, para aí num sábado

[CRPC -122, l. 6]

(7.b) *nós tínhamos* imensas castanhas na casa dos meus avós. fazia-se uma espécie de um, duma, duma sopa grossa de castanhas que se chamava paparote

[CRPC-129,l. 10]

Dessa forma, relativamente à CV de 1PP com o pronome *nós*, pode-se afirmar que, na variedade do PE pesquisada, não há variação.

Justifica-se aqui, mais uma vez, a consideração dos fenômenos de CV de 1PP de forma independente, pois ainda que não se tenha verificado variação na CV com *nós*, o mesmo não ocorre, no PE, para a CV com *a gente*, conforme apresento em seguida, destacando a atuação do grupo de fatores *tempo e modo verbal*.

Tempo e modo verbal na CV com *a gente* no PE

Se no PBIP a CV com o pronome *a gente* revelou-se como fenômeno de variação restrita, no PE houve gama mais ampla de variação, com percentuais que superam, inclusive, os da variação verificada para a CV com o pronome *nós* no PBIP.

As ocorrências com sujeito *a gente explícito* e *oculto ou desinencial* apresentam 74,1% de emprego de formas verbais de 3PS e 25,9% de uso de formas verbais de 1PP. Diferentemente da CV de 1PP no PBIP, não houve a seleção do grupo de fatores *saliência fônica* para esse fenômeno variável.

Sobre a influência do grupo de fatores *tempo e modo verbal* na CV com o pronome *a gente*, a hipótese, baseada em Naro, Görski e Fernandes (1999), é de que formas no Pretérito Perfeito relacionadas ao sujeito *a gente* apresentem com maior frequência desinência de 1PP do que formas no Presente e no Pretérito Imperfeito. Segue a tabela com as frequências para o grupo de fatores.

Tabela 4: Frequência e PR para a CV com *a gente* em relação ao grupo de fatores *tempo e modo verbal* no PE

PRONOME A GENTE T. M. VERBAL	DESINÊNCIA VERBAL DE 3PS		
	%	Nº DE OC./TOTAL	PESO RELATIVO
Presente do Ind. e Subj.	80,8	84/104	0,549
Pret. Imp. do Ind. e Subj.	79,3	23/29	0,744
Pret. Perfeito do Ind.	28,6	6/21	0,089
Fut. e outros tempos verbais	83,3	10/12	0,644

Conforme se pode notar, e consoante a expectativa, as categorias *Presente do Indicativo e Subjuntivo* (8.a), *Pretérito Imperfeito do Indicativo e Subjuntivo* (8.b) e *Futuro e outros tempos verbais* (8.c) apresentam percentuais próximos dos 80% (80,8%, 79,3% e 83,3%, respectivamente) e PRs (0,549, 0,744 e 0,644) que denotam que essas categorias contribuem para o emprego de formas verbais de 3PS. Em contrapartida, a categoria *Pretérito Perfeito do Indicativo* (8.d) apresenta, para as amostras investigadas, comportamento diferente das demais, com percentual de apenas 28,6% e PR de 0,089 para aplicação de

desinências verbais de 3PS, o que demonstra a preferência acentuada de uso de 1PP nesse contexto.

- (8.a) mas é que no meu tempo - agora já não, está tudo muito; (...) os catecismos, *a gente dá* os catecismos às crianças, geralmente elas todas sabem ler -
[CRPC-031, l. 12]
- (8.b) para eles e para todos os, os leitores de, do jornal, porque o comboio, é claro, uma vez *a gente esperava* por ele ao meio-dia chegava às duas, chegava às três, chegava à uma
[CRPC-502, l. 2]
- (8.c) ah! é pequenita! a horta é pequena, é enfim, é só para *a gente se entreter*
[CRPC-920, l. 40]
- (8.d) nós não tínhamos nada que ir para lá que é fora do concelho, mas pediram, *a gente fomos*.
[CRPC-863, l. 30]

Esse fator parece não atuar sozinho, havendo outras explicações para as diferenças percentuais tão elevadas entre as demais categorias verbais e a categoria *Pretérito Perfeito do Indicativo*.

Para a amostra do PE, o grupo de fatores *saliência fônica* não foi selecionado, contudo ressaltamos especificidade dessa variedade, que poderia influenciar justamente a categoria que apresentou comportamento dessemelhante das demais. Na variedade do PE investigada, é recorrente a diferenciação prosódica entre o passado e o presente (vogal oral *versus* vogal nasal, respectivamente), como observamos nas ocorrências a seguir (marcado nas amostras pelo acento agudo), o que poderia contribuir para a preferência de uso da forma em 3PS para o Presente (9.b) e da forma em 1PP para o Pretérito Perfeito (9.a).⁵

- (9.a) quer dizer que o barco passou-se para fora; quando ao depois *a gente viemos e arreboçámos* [arrebocou]... os homens cortaram as redes que tavam trilhadas na hélice, quando *a gente tentámos* [tentou] ao depois e viemos pôr os homens na barra
[CRPC-1293, l. 5]
- (9.b) há o alqueive que é ao depois *a gente começa* [começamos] a ver o alqueive, começa a aparecer com erva, com coiso, torna-se a passar outra vez com uma faca, com um cultivador até chegar à altura de, de se começar as sementeiras
[CRPC-167, l. 15]

Ademais, há notável sobreposição da variável *tempo e modo verbal* com a variável *saliência fônica*, já apontado como de extrema relevância para os fenômenos de CV variável.

Conforme se pôde observar, as formas com mínima saliência fônica entre 1PP e 3PS, na CV com *a gente* no PBIP, favorecem o emprego de 3PS, o que ocorre também com os verbos no Presente do Indicativo e Subjuntivo. Ademais, grande parte desses verbos (no presente) apresenta também nível mínimo de saliência, com oposição entre 3PS e 1PP se evidenciando somente pelo acréscimo da desinência *-mos* à forma de 3PS, como se verifica, por exemplo, em *canta / cantamos* e *chega / chegamos*.

Os verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo foram caracterizados como favorecedores do uso da forma verbal de 1PP, entretanto, ao considerarmos a saliência fônica verbal,

⁵ Nas ocorrências seguintes, destacamos que os acentos agudos são originais das amostras e foram utilizados para marcar a diferença que se evidencia, na fala, no PE, entre as formas homógrafas de 1PP no Presente do Indicativo e no Pretérito Perfeito.

concluimos que apresentam média ou máxima oposição entre as formas de 1PP e 3PS, como em *cantou / cantamos* e *fez / fizeram*, categorias de saliência que já demonstraram, como apontado anteriormente, tendência a favorecer o uso de verbos em 1PP.

Busco comprovar que a estratificação dos verbos em diferentes categorias de saliência fônica, conseqüentemente, proporciona também a estratificação dos verbos em diferentes tempos e modos verbais. A desvantagem na consideração do fator *tempo e modo verbal*, contudo, está justamente em se abarcar, em uma mesma categoria, verbos com diferentes características morfológicas entre singular e plural e, por conseqüência, com saliências fônicas diversas, como os apresentados acima no Pretérito Perfeito, que possuem saliência média e máxima. A mesma reunião de diferentes categorias de saliência pode ser verificada dentre os verbos no presente, já que o verbo *ser* (*é / somos*, respectivamente, em 3PS e 1PP), irregular, apresenta nível máximo de saliência e outros verbos regulares, como, por exemplo, *cantar* (*canta / cantamos*), *falar* (*fala / falamos*), apresentam nível mínimo.

Abaixo a tabela com resultados da análise unidimensional da atuação do fator *saliência fônica verbal* na CV com *a gente* no PE.⁶

Tabela 5: Frequência de CV com *a gente* em relação ao grupo de fatores *saliência fônica verbal* no PE

SAL. FÔNICA \ A GENTE	APLICAÇÃO DE DESINÊNCIA DE 3PS	
	%	Nº DE OC./TOTAL
Esdrúxula	76,7	23/30
Mínima	76,5	78/102
Média	61,5	16/26
Máxima	62	5/8

Guardadas as devidas restrições ao empreendimento da análise baseada apenas em percentuais, demonstro, pelos resultados acima, que o emprego de CV de 3PS no PE segue os mesmos padrões evidenciados no PBIP, com maiores frequências de emprego de 3PS para as categorias *saliência esdrúxula* e *mínima* (76,7% e 76,5%, respectivamente) e menores frequências para as categorias *saliência média* e *máxima* (61,5% e 62%, respectivamente).

Conclusão

Em princípio, a divergência entre o PBIP e o PE não se restringe somente às diferenças de percentuais de emprego das formas em concorrência, pois fatores diversos se mostraram atuantes nos processos variáveis.

Referente à CV de 1PP, como já exposto, temos dois processos variáveis, emprego de verbos de 1PP e 3PS com a forma *a gente* e emprego de verbos de 1PP e 3PS com *nós*.

A CV de 1PP com a forma pronominal *nós* somente se revelou fenômeno variável no PB do interior paulista, visto, nas amostras do PE, ter se verificado emprego categórico de formas verbais de 1PP.

⁶ Justifico a apresentação da análise percentual apenas devido a não seleção do grupo como relevante pelo *GOLDVARB*.

A observação dos resultados para a atuação do fator *saliência fônica verbal* permite constatar que maiores níveis de *saliência*, como os níveis *médio* e *máximo*, favorecem o emprego de verbos em 1PP e que menores níveis favorecem o emprego de verbos em 3PS. Em relação ao nível *saliência esdrúxula*, houve também a constatação de que os falantes tendem a evitar emprego de formas verbais proparoxítonas, recorrendo, nesses casos, com maior frequência, ao uso de formas em 3PS.

No fenômeno de CV com o pronome *a gente* no PBIP, houve a elevada predominância do emprego de formas verbais de 3PS (93,9%), em detrimento das formas verbais de 1PP. Para a atuação do grupo *saliência fônica verbal* na CV de 1PP com *a gente*, verificou-se que maiores graus de *saliência fônica* (níveis de *saliência médio* e *máximo*) atuam negativamente no emprego da variante *verbos em 3PS*. Em contrapartida, o nível mínimo de *saliência* e o nível *saliência esdrúxula* favorecem o uso de formas verbais de 3PS, exibindo, este último, emprego quase categórico de 3PS.

No PE, a CV de 1PP com o pronome *a gente* exibe características diferentes das verificadas no PB, com frequências de emprego de verbos em 1PP (25,9%) consideravelmente maiores do que as evidenciadas nas variedades do PB.

Em relação à atuação do grupo *tempo e modo verbal* na CV, confirmamos também que os verbos em Pretérito Perfeito são mais propensos ao emprego de verbos em 1PP do que os demais contextos (*Presente* e *Pretérito Imperfeito*). Destacamos, mais uma vez, que os contextos de Pretérito Perfeito possuem níveis *médio* (*a gente cantou/cantamos*) e *máximo* (*a gente teve/tivemos*) entre as formas verbais de singular e plural, as quais exibem propensão ao uso de verbos em 1PP. Os verbos no Presente e no Pretérito Imperfeito, por sua vez, podem apresentar níveis *mínimo* (*a gente canta/cantamos*) ou *esdrúxulo* de *saliência* (*a gente é/somos, a gente cantava/cantávamos*), que tendem a influenciar positivamente o emprego de 3PS.

Ainda que o fator *saliência fônica* não tenha sido apontado como relevante na CV de 1PP no PE, a análise dos resultados do fator *tempo e modo verbal* e também das frequências apresentadas nas diferentes categorias de *saliência* demonstram a influência desse fator também nas amostras do PE e indicaram que, ainda que os percentuais e os fatores apontados como relevantes sejam divergentes para as amostras investigadas, é possível apontar possíveis confluências em relação aos fenômenos variáveis das variedades brasileira e europeia de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M. Variações linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 20, p. 59-81, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers—a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CAMACHO, R. G. Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 101-116, 1993.

COELHO, R. *É nós na fita!* Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - FFLCH-USP, São Paulo.

COSTA, J.; MOURA, D.; PEREIRA, S. Concordância com *a gente*: um problema para a teoria de verificação de traços. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, XVI, 2001, Lisboa *Actas...* Lisboa. mimeo.

FERNANDES, E.; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós* e *a gente*: um mecanismo do discurso em mudança. In: SIMPÓSIO SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL. Salvador, 1986 *Actas*. Instituto de Letras da UFBA, p. 175-183.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *The social stratification of English in New York city*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LEMLE, M.; NARO, A J. *Competências básicas do Português*. Rio de Janeiro: Mobral/Fundação Ford, 1977.

_____. *Nós e a gente* no português falado culto do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 405-422, 1998.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.) *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 331-370.

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. *Language Variation and Change*, Philadelphia, v. 11, n. 2, p. 197-211, 1999.

OMENA, N.P. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, A. J. et al. *Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986. p. 286-319.

PEREIRA, S. M. B. *Gramática Comparada de a gente*: variação no Português Europeu. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Gramática Comparada) – Universidade de Lisboa, Lisboa.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. 180 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – FFLCH-USP, São Paulo.

TEYSSIER, P. *Manual de Língua Portuguesa (Portugal-Brasil)*. Coimbra: Coimbra Editora, 1989.

VIANNA, J. B. S. *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – UFRJ, Rio de Janeiro.

ZILLES, A. M. S.; MAYA, L.; SILVA, K. A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS. *Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 195-219, 2000.

Um estudo etnolinguístico de designativos para “gambá” no Brasil Central: contribuições do Projeto ALiB

(An ethnolinguistic study on names for “gambá” (skunk) in Brazilian Midwest Region: contributions from ALiB Project)

Daniela de Souza Silva-Costa¹; Aparecida Negri Isquerdo²

^{1,2} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

danielassilva@hotmail.com, anegri.isquerdo@terra.com.br

Abstract: This study aims to investigate, according to geolinguistic and lexical-semantic views, the designations documented in Midwestern Brazil used to refer to “the animal that smells bad when it feels threatened”: *gambá*, *mucura*, *jaratataca*, *mixila* and *raposa*, extracted from ALiB Project database (question 71 of the Semantic-lexical Questionnaire) in order to verify the influence of extra linguistic elements on them, as well to investigate the relation between these names and the referent mentioned. The analysis showed a great relation between the social-historical aspects of the localities and the lexicon of their inhabitants, corroborating that language behaves indeed as a social product, disclosing features of elements of settlement and demonstrating that the linguistic norm in use shows the way of life and thinking of a certain community.

Keywords: Lexical norm; Midwestern Brazil; *gambá*; ALiB Project.

Resumo: Este estudo visa a analisar, sob as perspectivas geolinguística e léxico-semântica, as variantes documentadas no Centro-Oeste brasileiro para designar “o bicho que solta cheiro ruim quando se sente ameaçado”: *gambá*, *mucura*, *jaratataca*, *mixila* e *raposa*, extraídas da base de dados do Projeto ALiB (pergunta 71 do Questionário Semântico-Lexical) com o objetivo de verificar a influência de condicionantes extralinguísticos nos designativos estudados, assim como investigar a relação entre esses e o referente em questão. A análise demonstrou a profunda relação entre aspectos sócio-históricos das localidades pesquisadas e o repertório vocabular de seus habitantes, corroborando que a língua, de fato, comporta-se como produto social, relevando traços da presença de elementos de povoamento e demonstrando que a norma linguística em uso de uma dada comunidade evidencia seu modo de ver e de pensar.

Palavras-chave: Norma lexical; Centro-Oeste; *gambá*; Projeto ALiB.

Introdução

A língua acompanha o homem desde os primórdios da sua existência. Qualquer que seja a orientação em relação à gênese humana, a língua de alguma forma está sempre presente. Sob a perspectiva Criacionista, por exemplo, a Bíblia, livro sagrado dos cristãos, relata que, quando Deus criou o homem, já havia dado vida aos demais seres da terra, para depois nomeá-los: “[levou-as] ao homem para ver com que nome ele as chamaria [as feras e as aves do céu]: cada ser vivo levaria o nome que o homem lhe desse. O homem deu então nome a todos os animais, às aves do céu e a todas as feras”¹ (BÍBLIA, 1990, p. 15). Já o Evolucionismo apregoa que o homem teria surgido há mais de quatro milhões de anos atrás, não se sabendo ao certo a datação da origem da linguagem. Todavia, um ponto comum aproxima as diferentes teorias sobre a criação humana: a linguagem oral é muitíssimo mais antiga que a escrita, surgida há apenas 6 mil anos. Além disso,

¹ Livro do Gênesis, capítulo 2, versículos 19 e 20.

[...] supõe-se que a primeira linguagem humana tenha sido mais gestual do que oral. A fala, como os gritos de outros primatas, devia tão somente acompanhar os gestos. Mas, à medida que as mãos passavam a ficar cada vez mais ocupadas com os instrumentos, havia menos disponibilidade para os gestos. É muito possível que a linguagem, seja qual for a sua origem, se tenha basicamente desenvolvido a partir das necessidades da divisão do trabalho. Os primeiros agrupamentos humanos organizados já contavam com divisão de tarefas entre caçadores, coletores de vegetais, preparadores de alimentos, responsáveis pelas crianças. Essa primitiva, porém já complexa rede social exigia uma forma de comunicação mais sofisticada que o gesto ou o grito – a linguagem. (REVISTA SUPER INTERESSANTE, 1989)

As duas teorias sobre a origem humana antes mencionadas têm ainda em comum o fato de admitirem a relação entre homem e ambiente, seja no caso da nomenclatura dos elementos da natureza que cercam o homem (Criacionismo), seja no estabelecimento das relações sociais (Evolucionismo). Analisando-se ainda esses dois contextos, identifica-se a motivação humana no uso da linguagem, seja nas diferentes formas de identificar a realidade, seja nas formas de o ser humano se comunicar.

Grande parte dos estudos linguísticos desenvolveu-se com base em pesquisas dessas relações – língua e sociedade, língua e cultura. A hipótese Sapir-Whorf, por exemplo, considerava que as línguas deveriam ser concebidas como uma visão própria de mundo, por meio da qual ideias são formadas, condicionadas. Em outras palavras, nessa perspectiva, pode-se entender que “cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas” (BIDERMAN, 1978, p. 80).

Considerando-se, pois, a língua como produto social, instrumento pelo qual o homem identifica seu meio, compreende seu ambiente e comunica seus conhecimentos e tradições, entende-se que o estudo do léxico, acervo vocabular de uma língua, deva também considerar elementos alheios a ela, uma vez que fatores extralinguísticos influenciam a comunicação humana, expressa por essa língua, seja a motivação para designar e reconhecer os elementos que formam uma sociedade, seja a disposição de se tornar compreensível, por exemplo.

E, sendo o léxico o nível linguístico utilizado para a concretização dessas duas atitudes, não pode ser desconsiderado o fato de ele também ser desenhado a partir das escolhas dos falantes, influenciados por aspectos físicos, geográficos, históricos e culturais, dentre outros. Nessa perspectiva, Lucchesi (1998, p. 68) acrescenta que,

[...] apesar de a língua possuir uma organização estrutural que apresenta uma lógica própria de funcionamento, essa organização estrutural é profundamente permeada por fluxos da organização sócio-cultural da comunidade de fala, já que a funcionalidade da língua constitui um produto cultural historicamente condicionado e deve ela mesma responder às necessidades apresentadas pelo desenvolvimento sócio-cultural da comunidade que a utiliza. [...] A lógica da estrutura (e da estruturação) da língua transcende a sua organização interna e se completa na relação com o contexto sócio-cultural, do qual a língua não só é um produto, como também um dos elementos constituintes.

Assim, para se entender o léxico utilizado por um grupo social, devem ser consideradas também as características desse grupo, sob pena de não se alcançar a essência das motivações no uso do repertório lexical de uma comunidade linguística, uma vez que “toda língua

comporta variantes: i. em função da identidade social do emissor; ii. em função da identidade social do receptor; iii. em função das condições sociais da produção discursiva” (CAMACHO, 2005, p. 58).

Nessa perspectiva, este estudo orienta-se especialmente pelo construto teórico-metodológico da Dialetoлогия e da Geolinguística, ramos da Linguística que se ocupam do estudo da língua enquanto representação social, considerando-se também a distribuição do fenômeno linguístico estudado em espaços determinados.

A Dialetoлогия é o “ramo dos estudos da ciência da linguagem que se ocupa da variação e da diversidade de usos” (CARDOSO, 2008, p. 16), enquanto a Geolinguística ou Geografia Linguística é concebida como o “método por excelência da dialetoлогия e vai se incumbir de recolher de forma sistemática o testemunho das diferentes realidades dialetais refletidas nos espaços considerados” (CARDOSO, 2010, p. 46).

Além da Dialetoлогия e da Geolinguística, também a Lexicologia e a Semântica forneceram aportes teóricos para a análise semântico-lexical dos dados aqui tomados como objeto de exame, tendo em vista fornecerem os fundamentos essenciais para a análise das unidades léxicas catalogadas do ponto de vista da motivação semântica de seus usos.

Este estudo analisa dados geolinguísticos que integram o Banco de Dados do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, sediado na Universidade Federal da Bahia e coordenado por um Comitê Nacional composto por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior brasileiras. O Projeto ALiB tem como objetivo mais amplo descrever a Língua Portuguesa em uso no Brasil contemporâneo, com enfoque sobretudo diatópico, e segundo a metodologia geolinguística. A rede de pontos do Projeto ALiB reúne 250 cidades brasileiras, distribuídas pelos 26 Estados da Federação e está recolhendo o material linguístico que dará suporte à elaboração do primeiro atlas nacional do português do Brasil junto a 1.100 informantes², com o auxílio do questionário linguístico.³ O projeto ALiB pauta-se em princípios teórico-metodológicos da Dialetoлогия/Geolinguística contemporâneas.

O *corpus* analisado neste trabalho é composto por dados lexicais catalogados a partir de consulta às entrevistas realizadas em 24 localidades da região Centro-Oeste, respostas documentadas para a pergunta 71 do Questionário Semântico-Lexical (PROJETO ALiB/2001), que busca designativos para o conceito “bicho que solta cheiro ruim quando se sente ameaçado”.

Contextualização da rede pontos do Projeto ALiB na região Centro-Oeste: aspectos da história do Brasil Central

A região Centro-Oeste do Brasil foi, ao lado da região Norte, a área mais tardiamente colonizada e explorada pelo colonizador português no período colonial (séculos XVI a

2 Os informantes do Projeto ALiB são selecionados segundo o seguinte perfil: homens e mulheres de duas faixas etárias (18 a 30 e 50 a 65 anos), com Ensino Fundamental incompleto (nas capitais e interior) e de Ensino Superior (somente nas capitais) e que tenham nascido e sido criados na localidade pesquisada, com pais oriundos da mesma região linguística.

3 O Questionário Linguístico ALiB (COMITÊ NACIONAL, 2001) contempla os vários níveis da língua: o fonético-fonológico (159 questões), seguido de 11 questões de prosódia; o semântico-lexical (207 questões) e o morfossintático (121 questões). Além disso, há cinco questões de pragmática, quatro temas para discursos semidirigidos, 06 questões metalinguísticas e um texto para leitura.

XVIII). Os primeiros bandeirantes adentraram nesse território apenas no segundo século da colonização, em busca de índios para serem escravizados como opção à mão de obra africana e também com vistas a verificar a veracidade das informações que circulavam nos centros coloniais sobre a existência de metais preciosos. Essa segunda motivação foi responsável pela fundação e pelo povoamento de grande parte das localidades do Brasil Central, aliada ao comércio agropecuário, base econômica da região até a atualidade, uma vez que a mineração teve seu declínio já na segunda metade do século XVIII.

Conseqüentemente, esses fatores também estão fortemente arraigados na história social das localidades que integram a rede de pontos do Projeto ALiB no Centro-Oeste, a saber: **Goiás:** Goiânia (capital), São Domingos, Porangatu, Aruanã, Formosa, Goiás, Jataí, Catalão e Quirinópolis; **Mato Grosso do Sul:** Campo Grande (capital), Coxim, Corumbá, Paranaíba, Nioaque e Ponta Porã; **Mato Grosso:** Cuiabá (capital), Poxoréu, Alto Araguaia, Aripuanã, Diamantino, Vila Bela da Santíssima Trindade, Barra do Garças, São Félix do Araguaia e Cáceres. A Tabela I, a seguir, registra os principais motivadores sociais do povoamento dessas cidades.

Tabela I – Fatores preponderantes para a fundação das cidades da rede de pontos do Projeto ALiB na região Centro-Oeste

Estado	Localidade	Fator preponderante para fundação e povoamento			
		Agricultura	Pecuária	Mineração	Outros motivos
Goiás	Goiânia			X	
	São Domingos			X	
	Porangatu			X	
	Aruanã				Segurança das fronteiras
	Formosa			X	
	Goiás			X	
	Jataí		X		
	Catalão			X	
Mato Grosso do Sul	Quirinópolis		X		
	Campo Grande	X	X		
	Coxim			X	
	Corumbá				Segurança das fronteiras
	Paranaíba			X	
	Nioaque			X	
Mato Grosso	Ponta Porã				Segurança das fronteiras
	Cuiabá			X	
	Poxoréu			X	
	Alto Araguaia		X		
	Aripuanã				Interesse governamental
	Diamantino			X	
	Vila Bela da Santíssima Trindade			X	
	Barra do Garças			X	
	São Félix do Araguaia				
Cáceres			X		

Fonte: IBGE, 2011.

No que diz respeito à mineração, na Tabela I, assinalaram-se as cidades que mantiveram algum vínculo com essa atividade econômica, tanto no que concerne à descoberta de jazidas e à consequente extração de minérios (MT: Cáceres, Vila Bela da Santíssima Trindade, Diamantino, Poxoréu; MS: Paranaíba e Coxim; GO: Catalão, Goiás, Formosa, Porangatu e São Domingos), quanto no que diz respeito à descoberta de caminhos fluviais alternativos para o escoamento da produção (MT: Barra do Garças; MS: Nioaque).

Analisando-se, pois, os dados registrados na Tabela I, percebe-se que a mineração foi a maior razão para o povoamento do Brasil Central, ao lado da pecuária, características econômicas que se refletem também na norma linguística dos habitantes da região. Como já assinalado, as bandeiras paulistas foram as responsáveis pelas incursões do colonizador para o interior do Brasil em busca de metais preciosos, dentre outras intenções, e, conseqüentemente, também iniciaram a formação dos povoados no Centro-Oeste.

Os bandeirantes eram desbravadores que saíam especialmente da Capitania de São Vicente (atual Estado de São Paulo) para o Centro e Norte do Brasil e contavam com muitos indígenas e mestiços em sua composição; em primeiro lugar, porque precisavam de guias que conhecessem os caminhos ainda fechados nessas paragens; em segundo, porque nessa época a miscigenação já era uma realidade no Brasil Colonial e, aos mame-lucos – mestiços de brancos com índios, reservavam-se esses postos, já que os europeus ocupavam-se dos serviços burocráticos da Coroa Portuguesa em terras sul-americanas.

Em decorrência desses contingentes históricos, nessa fase do povoamento do interior do Brasil, muitos indígenas e mestiços, falantes da Língua Geral,⁴ adentraram as terras do Centro-Oeste e ali se defrontaram com diversas outras etnias, dentre elas a Guarani, a Caiapó, a Terena e a Guaicuru. Esses contatos interétnicos ainda se mantêm na região, especialmente em Mato Grosso do Sul, Unidade da Federação que concentra a segunda maior população indígena brasileira, superada apenas pelo Estado do Amazonas.

A miscigenação ocorrida na região não se restringiu apenas aos primeiros momentos da colonização, tampouco ocorreu apenas entre índios e brancos. Depois desse primeiro período, até os dias atuais, os Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás receberam e ainda recebem diversos migrantes oriundos de várias localidades do Brasil, como gaúchos, paranaenses, nordestinos, mineiros e paulistas, como também de espanhóis, libaneses, paraguaios, bolivianos, dentre outros.

Nota-se, pois, que a região Centro-Oeste caracteriza-se por sua história recente, em relação ao restante do País, bem como pela miscigenação bem característica de sua população, refletida em manifestações culturais, como a alimentação, as danças e os ritos, bem como na norma linguística em uso, pela presença de diversos empréstimos linguísticos⁵

4 Segundo Rodrigues (2002, p. 100), a língua mais falada na costa do Brasil recebeu essa denominação apenas após o terceiro século da colonização, pois, ao longo do século XVII, era denominada de “língua brasílica” e depois de “tupinambá” (século XVIII), apesar de já ser conhecida por tal nome desde o século XVII. Resultado da mescla entre a língua tupi e a portuguesa, a Língua Geral era a mais falada também pelos bandeirantes provenientes de São Paulo, que a utilizavam para a comunicação entre si e também para com os demais com quem se encontravam.

5 Por empréstimo linguístico entende-se a “incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente a outra língua” (HOUAISS, 2001). Nesse caso, sendo a língua portuguesa o idioma oficial do Brasil desde o século XVIII, todas as unidades léxicas advindas de outras línguas em contato com o português são con-figuradas como empréstimos.

mantidos na fala de seus habitantes, sejam aqueles já consolidados na variante brasileira do português, sejam os que se caracterizam como específicos dessa faixa de território.

Essa miscigenação revelou-se também no recorte de dados ora analisado, como será demonstrado na continuidade deste trabalho.

Designações para o “bicho que solta cheiro ruim quando se sente ameaçado”: análise diatópica e semântica

Como resposta para a pergunta 71 do QSL/ALiB/2001, auferiram-se cinco variantes, num total de 114 registros e duas não respostas,⁶ na fala dos 108 informantes entrevistados do Projeto ALiB em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás: *gambá*, *mucura*, *jaratataca/aratacaca*, *raposa* e *mixila*, cuja produtividade é apresentada no Gráfico I na sequência:

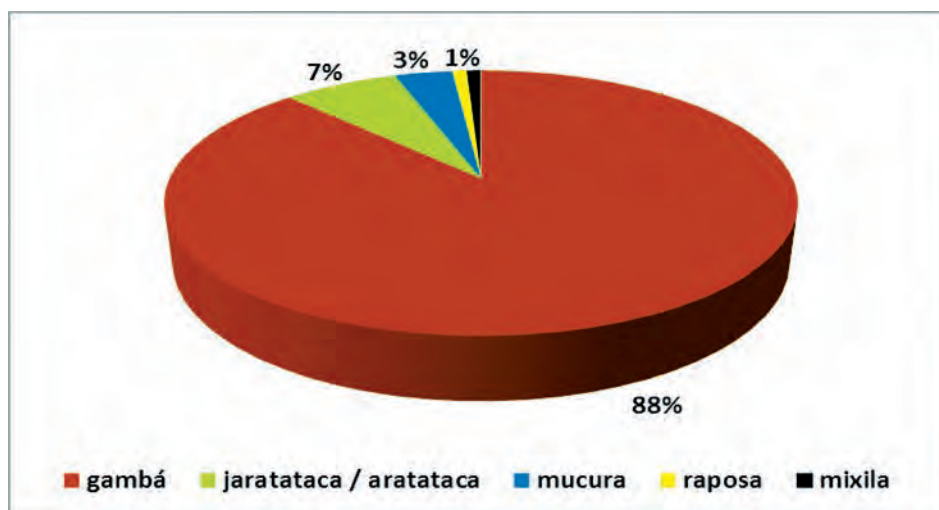


Gráfico I – Produtividade dos designativos para “gambá” na região Centro-Oeste

Pode-se observar, pelos dados estatísticos, que *gambá* é a variante mais produtiva para nomear o referente em questão, com 100 registros. A segunda resposta mais produtiva, *jaratataca/aratacaca*, obteve apenas 08 registros, seguida por *mucura* (04 registros), *mixila* e *raposa*, cada uma com apenas um registro.

Comparando-se esses resultados aos do estudo de Silva e Aguilera (2010) – *Variantes lexicais para o gambá: um estudo geolinguístico nas capitais brasileiras*, nota-se que os percentuais desta pesquisa (88%) aproximam-se daqueles investigados pelas pesquisadoras paranaenses, que registraram *gambá* com 82,7% das ocorrências no universo das capitais brasileiras. Todavia, *mucura* sagrou-se como a segunda variante de maior recorrência naquele estudo (com 8,9% de registros), enquanto neste alçou o terceiro posto na representatividade percentual de dados (3%), sendo aqui superada por *jaratataca/aratacaca* (7%). Aquele estudo registrou também outras variantes para designar o marsupial em questão: *saruê*, *zorriho*, *timbu*, *tacaca*, *maritacaca*, *girita* e *cassaco*, não tendo registrado, contudo, os designativos *jaratataca/aratacaca* e *mixila*, documentados no Brasil Central, universo deste trabalho.

⁶ As não respostas foram registradas em Ponta Porã/MS (informante idosa sexo feminino, baixa escolaridade) e Cuiabá/MT (informante jovem do sexo masculino, alta escolaridade).

A distribuição diatópica das variantes documentadas na região Centro-Oeste brasileira, apresentada no Gráfico II, confirma o uso generalizado da unidade lexical *gambá* e as particularidades regionais evidenciadas pelas ocorrências das demais variantes documentadas: *jaratataca/arataca* (02, 02 e 04 registros, respectivamente, em Mato Grosso do Sul, em Mato Grosso e em Goiás); *raposa*, terceira variante mais produtiva em Mato Grosso do Sul (01 registro); *mucura*, a terceira com maior ocorrência em Mato Grosso e em Goiás (02 registros em cada Estado) e, por fim, *mixila* identificada apenas em Mato Grosso (01 registro).

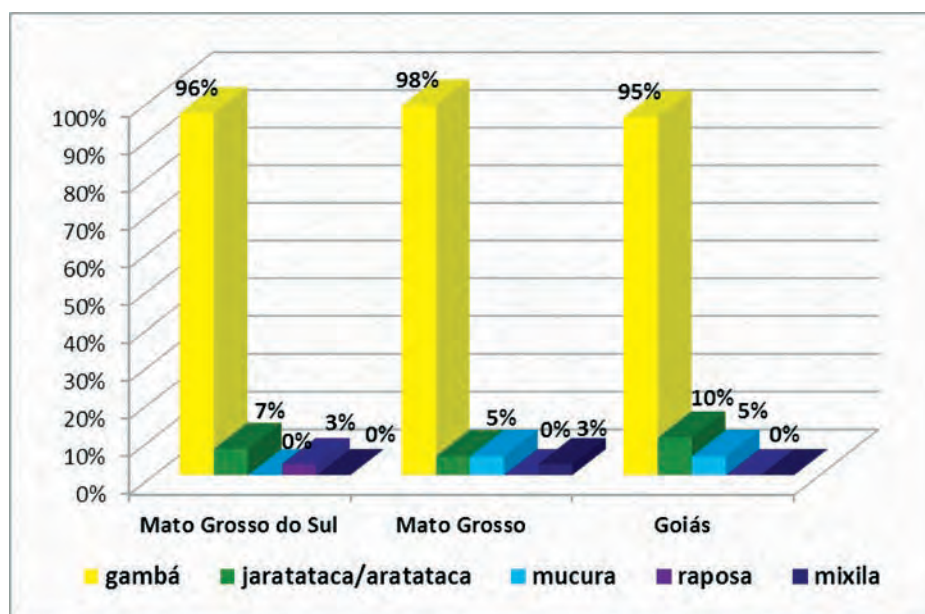


Gráfico II – Distribuição diatópica das designações para “gambá” na região Centro-Oeste

Comparando-se novamente os dados aqui analisados com os resultados obtidos por Silva e Aguilera (2010), nota-se que o registro de *mucura* em Mato Grosso, na cidade de Aripuanã, e em Goiás, em Porangatu, aponta para a confirmação de uma possível isoglossa em termos de uso dessa variante por influência do falar da região Norte nessas localidades, uma vez que Aripuanã/MT fica no extremo norte de Mato Grosso, próxima ao Estado do Amazonas, e Porangatu/GO faz fronteira com o Estado de Tocantins. O estudo com base nos dados das capitais brasileiras demonstrou alta produtividade da variante *mucura* com registros em cinco das seis capitais nortistas (à exceção de Belém/PA) e também em São Luis/MA, que, apesar de fazer parte da região Nordeste, faz fronteira com a região Amazônica.

Observadas as questões pertinentes ao registro diatópico dos dados, a continuidade do estudo focaliza o cotejo das variantes sob a perspectiva léxico-semântica. Antes disso, porém, é conveniente considerar as razões que justificaram a inclusão das variantes *mixila* e *raposa* no conjunto dos dados examinados, já que ambas designam, de acordo com os registros lexicográficos, referentes diversos do nomeado pela unidade lexical *gambá*.

Em Houaiss (2001), registra-se *raposa* com marca de uso em São Paulo como sinônimo de *gambá*, marca também apontada por Ferreira (2004) e por Caldas Aulete (2006). Essa unidade lexical é definida de forma semelhante nas três obras lexicográficas consultadas. Ferreira (2004), por exemplo, define o termo como: “animal mamífero (*Vulpes vulpes*), carnívoro, canídeo, que habita a Europa, de pequeno porte, e grande predador das aves

em geral. O pelo, farto, é muito valorizado no comércio graças aos matizes, que vão do castanho ao branco-prateado” (FERREIRA, 2004). Cunha (1996) atribui-lhe o étimo castelhano <raposa>, “variante do antigo e dialetal *rabosa* e, este, provavelmente, de *rabo*”.

Mixila e *raposa* foram documentadas na fala de habitantes de Poxoréu-MT (01 registro) e de Ponta Porã/MS (01 registro), e, apesar de nomearem referentes distintos da fauna, foram mencionadas de forma consciente, uma vez que a descrição fornecida equivale ao conceito expresso na pergunta em questão. No caso de *mixila*, o informante idoso de 68 anos do sexo masculino de Poxoréu-MT esclareceu: “*mixila* é o mesmo *gambá* que nós conhece, um bicho que solta um cheiro forte no caso que se é atacado”. A variante está dicionarizada como designação de um tipo de tamanduá, logo, outro tipo de animal. Houaiss (2001) define *mixila* como sinônima de tamanduá-mirim; Ferreira (2004), como tamanduá-colete e Caldas Aulete (2006), como o mesmo que tamanduá (pequeno tamanduá). Não foi identificada a etimologia dessa variante lexical.

Pelo exposto, nota-se que, além da marca dialetal atribuída à unidade lexical *raposa*,⁷ não foi possível estabelecer outra relação entre *raposa* e *mixila* com *gambá*. Pelos dados apurados, *mixila* nomeia um tipo de tamanduá; *raposa*, um tipo de animal carnívoro da família dos lobos e, por fim, *gambá*, o marsupial de pelagem cinza, avermelhada ou preta com a parte distal branca.

No conjunto dos dados, também desperta atenção o uso das variantes *jaratataca*/*aratataca*. Segundo Ferreira (2004), *jaratataca* designa um tipo de “mamífero carnívoro, mustelídeo”. Houaiss (2001) acrescenta a essa unidade lexical outros traços semânticos: “corpo e pelagem negros com a cauda e duas faixas dorsais brancas [Esguicha um líquido fétido, secretado por glândulas anais, em atitude de defesa]”. Sampaio (1928, p. 268), em *O tupi na geographia nacional*, atribui à *jaratataca* o étimo tupi *yara-tic-aga*, e define o termo como “o que pode arrojar fétido. É um animal que, perseguido, se defende com um arrojar de si um líquido fétido, insuportável”.

Ora, esse registro apresenta uma questão semântica que exige uma análise mais acurada. Isso porque, dentre as prováveis respostas esperadas para a pergunta 71 do QSL do Projeto ALiB, figura a variante *gambá*. Porém, por tratar-se de um questionário de base onomasiológica, isto é, que parte do conceito para o termo, os traços do referente contidos na pergunta – **bicho / que solta cheiro ruim / quando se sente ameaçado** – são características comuns tanto do *gambá* quanto da *jaratataca*. Apesar de serem dois animais distintos, o primeiro, um marsupial e o segundo, um mustelídeo, ambos, quando ameaçados, exalam um odor fétido pelas glândulas anais. Nessa perspectiva, se realizarmos um comparativo entre os traços semânticos contidos nas acepções dicionarizadas na definição do nome desses animais, teremos o resultado expresso na Tabela II:

7 A associação entre *raposa* e *gambá* pode ainda ser esclarecida a partir da fala do informante idoso de baixa escolaridade de Alto Araguaia/MT que, ao descrever o *gambá* e a *jaratataca*, esclareceu: “raposo é assim cor, da cor dessa, desse trem... [...] Marrom claro. E o preto é preto mesmo e tem um branquim só que é todo peludim se olhá é o trem mais bunutim, se pega ele, ele solta um olhim ali”, ou seja, o “óleo” responsável pelo odor fétido exalado pelo animal. Essa resposta, porém, não foi computada no conjunto de dados porque a unidade lexical “raposo” não foi citada como resposta à pergunta, apenas foi mencionada pelo informante ao descrever as características do *gambá* e da *jaratataca*.

Tabela II – Traços semânticos das unidades lexicais *gambá* e *jaratataca*

Unidade lexical	Família (Zool.)	Tamanho	Características físicas	Pelagem	Alimentação	Odor fétido
Gambá	didelfídeo	Cerca de 50 cm	Cauda longa e quase nua	Negra, cinza ou avermelhada, com a parte distal branca	ovos, frutos, vermes, insetos, lagartos, anfíbios e até mesmo filhotes de pássaros	Não relacionado
Jara-tataca	Mus-telídeo	Cerca de 40 cm	Cauda branca	Negra ou marrom escura, com duas faixas brancas	insetos, pequenos vertebrados e frutos	Exalado pelas glândulas anais

Fontes: Houaiss (2001); Ferreira (2004) e Caldas Aulete (2006).

Os traços semânticos contidos na tabela confirmam que as unidades lexicais *gambá* e *jaratataca* nomeiam referentes distintos, apesar de as características de ambos serem bastante similares. Nesse contexto, uma primeira avaliação descartaria a variante *jaratataca/aratataca* como nominativo do animal normalmente designado como *gambá*. Porém, se considerados os semas requeridos pela pergunta, nota-se que a resposta é condizente com a questão 71 do QSL/ALiB e, conseqüentemente, justifica a inclusão dessa unidade lexical nos dados analisados neste trabalho, que coteja os nomes para o “bicho que solta cheiro ruim quando se sente ameaçado”.

Além disso, não pode ser desconsiderada a dimensão regional do léxico, neste caso confirmada pela documentação da variante em localidades dos três Estados do Centro-Oeste, o que confirma o uso do item lexical para nomear o animal em questão. A influência da escola e dos meios de comunicação de massa e os efeitos da globalização justificam a alta produtividade da variante *gambá*, justamente a disseminada pela norma padrão.

Assim, recorre-se à Semântica Cognitiva para, a partir dos conceitos de categoria e protótipo, buscar-se o entendimento das possíveis relações que se estabelecem entre as variantes documentadas, no campo do significado.⁸ Nesse contexto,

[...] protótipo pode ser entendido tanto num sentido referencial, isto é, como exemplar representativo (ou conjunto de exemplares representativos), como num sentido intencional, aplicado a propriedades representativas de significados e a significados que expressam essas propriedades. E quer como melhor exemplar (ou grupo de melhores exemplares) de um único significado, quer como significado central (ou significados centrais) de um item lexical polissêmico. (SILVA, 1999, p. 35)

A partir da ideia de protótipo, formam-se as categorias lexicais, isto é, conjuntos de itens lexicais com características semelhantes que os aproximam do melhor exemplar dessa categoria, no caso, o próprio protótipo. Em outras palavras,

[...] os vários membros e propriedades de uma categoria possuem, geralmente, diferentes graus de saliência (uns são prototípicos e outros periféricos), agrupam-se, fundamentalmente, por similaridades parciais (e não necessariamente por um conjunto de propriedades comuns a todos) e os limites entre si bem como entre diferentes categorias são, geralmente, imprecisos (na medida em que as categorias compreendem zonas periféricas à volta de centros prototípicos bem estabelecidas). (SILVA, 1999, p. 16)

⁸ O conceito de protótipo foi estudado inicialmente por Eleanor Rosch (1975) e levado para a Semântica Lexical por Georges Kleiber (1990).

Dessa forma, a elaboração de um esquema radial, segundo o preconizado pela Semântica Cognitiva, para fins de apresentação da categoria dos itens lexicais relacionados a *gambá*, evidencia a maior proximidade entre os itens representada pela linha contínua e, pela pontilhada, um maior distanciamento, e será apresentado ao final da análise.

No caso, *gambá* seria o protótipo, *mucura*, um item lexical relacionado mais proximamente com o melhor representante da categoria, por tratar-se de designativo do referente em questão e *jaratataca*, também presente na mesma categoria, mas mais distanciado do protótipo, uma vez que, retomando-se Silva (1999), seria mais periférico por compartilhar certas similaridades parciais com o primeiro exemplar da classe, mas também por apresentar um maior grau de diferenças que *mucura*. Já *raposa* teria sua relação com *gambá* num tracejado ainda mais leve, e, finalmente, *mixila*, a mais tênue das relações estabelecidas, por haver sido registrada apenas na mente de um informante, que, porém, foi consciente em sua resposta.

Aplicando-se o preconizado por Kleiber (1990) aos dados em análise, poderíamos enquadrar *gambá* como protótipo da categoria porque, dentre outros motivos, essa variante foi considerada como a uma provável resposta esperada para a pergunta 71 do Questionário Semântico-Lexical (ALiB/2001), apesar de já termos verificado que outro referente se adéqua aos semas requeridos, confirmando que

- 1) Os membros prototípicos são categorizados mais rapidamente do que os não prototípicos;
- 2) Os membros prototípicos são os primeiros a serem aprendidos pelas crianças;
- 3) Os protótipos servem como ponto de referência cognitiva;
- 4) O protótipo é geralmente mencionado em primeiro lugar, quando solicitados a listar os membros de uma classe. (KLEIBER, 1990, p. 58)

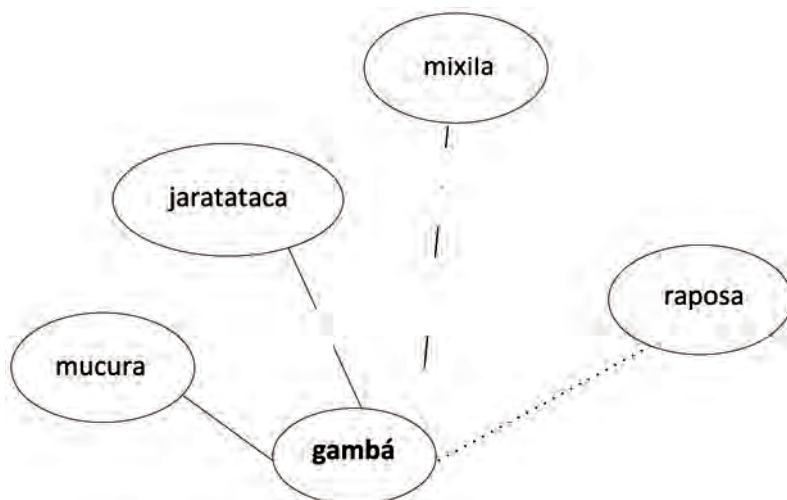
Além disso, como o apresentado no Quadro II, o sema “odor mal-cheiroso” não figura nas definições da unidade lexical *gambá* apresentadas pelas três obras lexicográficas pesquisadas. Nesse caso, deve-se acrescentar apenas a questão da etimologia do item lexical *gambá*, ainda não referida, que provém da língua tupi e cujo étimo é obscuro, segundo Cunha (1996). Assim, os conceitos de categoria e de protótipo da Semântica Cognitiva podem auxiliar na compreensão do fenômeno do registro de *jaratataca* para responder a pergunta 71 (QSL ALiB/2001).

Como a última variante a ser analisada pelo viés léxico-semântico, tem-se *mucura*, que nomeia um tipo de “mamífero marsupial da família dos didelfídeos; *gambá*, sariguê” (CUNHA, 1996). No caso desse item lexical, a questão central encontra-se em torno da polêmica quanto à etimologia do termo. Sampaio (1928, p. 287), por exemplo, registra *mucura* como de étimo tupi *mô'cura*. Cunha (1996), por sua vez, confirma-lhe a origem tupi, sem revelar, porém, seu étimo. Todavia, há alguns estudiosos que contestam essa origem do vocábulo. Cardoso (1961, p. 203), por exemplo, atribui a essa variante o étimo macuxí *mocorê*. Já José Gregório (1980, p. 955), estudioso das línguas indígenas brasileiras, atribui-lhe a origem guarani.

Nota-se, pois, que a origem dessa lexia é ainda incerta, tal qual é incerta a relação entre essas línguas indígenas. Isso porque a relação entre o tupi e o guarani é de proximidade linguística, haja vista que este advém daquele tronco. Além disso, o macuxí é proveniente da família linguística Karib, cuja raiz não é atribuída a nenhum tronco linguístico, ao menos por ora. Assim, pode-se aventar a hipótese de que, evoluindo-se os

estudos das línguas indígenas brasileiras, esse e outros problemas etimológicos poderão ser elucidados.

Realizadas as considerações acerca das variantes em estudo, segue, pois, o esquema radial que representa, segundo os princípios da Semântica Cognitiva, a relação entre as variantes documentadas:



Esquema I – Esquema radial da unidade lexical gambá

Assim, após essas considerações, apresenta-se, no Figura I, a síntese das informações relativas à origem linguística das variantes em estudo:

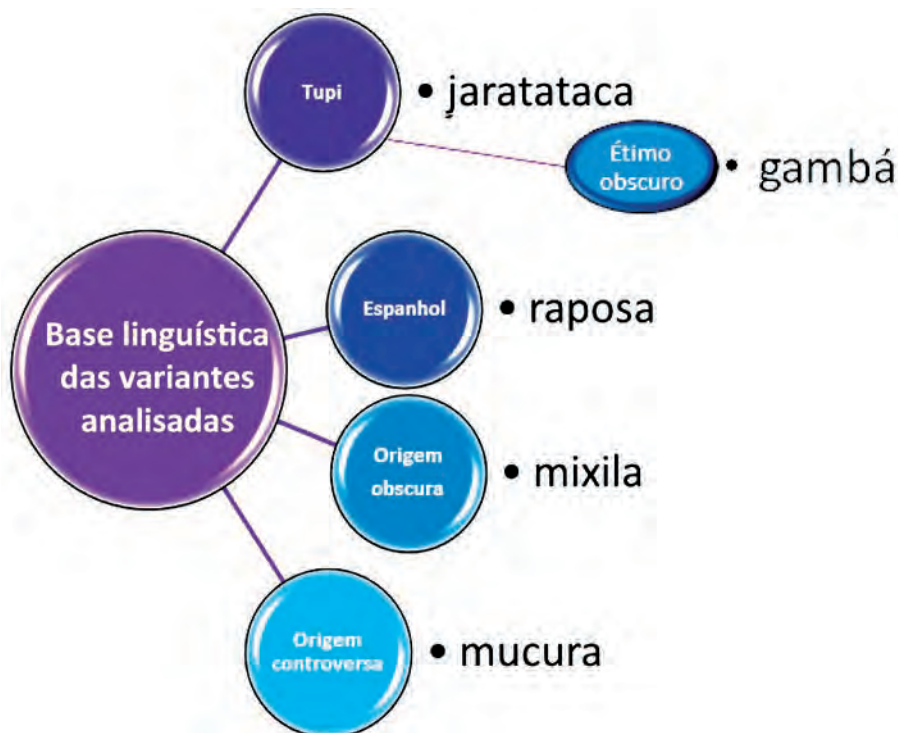


Figura I – Base etimológica das variantes documentadas pelo QSL 71 (ALiB/2001) nas localidades do Centro-Oeste brasileiro

As considerações feitas ao longo deste trabalho tiveram como eixo de raciocínio a hipótese de que, “se o ambiente físico, característico de um povo, [...] se reflete em grande parte na língua, o mesmo acontece, até com maior amplitude, em relação ao ambiente social” (SAPIR, 1969, p. 50), atestada pelo estudo das variantes que compuseram o *corpus* deste estudo.

Algumas palavras finais

Partindo do pressuposto que “a língua é, antes de tudo, um produto cultural, ou social, e assim deve ser entendida” (SAPIR, 1969, p. 26), este trabalho buscou relacionar as variantes registradas para designar “o bicho que solta um cheiro ruim quando se sente ameaçado” a aspectos sociais, históricos e culturais da região Centro-Oeste, como as questões de povoamento e imigração, dentre outras.

Evidenciou-se, por exemplo, que os aspectos históricos refletem-se sobremaneira no registro dessas variantes, haja vista que, pelo fato de o referente em questão ser tipicamente nacional, seus designativos são originados ou da língua indígena tupi, que por muito tempo reinou em terras nacionais por meio do uso da Língua Geral nos primeiros três séculos depois do Descobrimento, ou do espanhol, mas nenhum de base portuguesa.

Os dados demonstraram ainda que, apesar de os falantes utilizarem com mais frequência o designativo *gambá* para nomear o animal em pauta (88% de ocorrência), os demais nomes representam particularidades regionais das áreas geográficas pesquisadas, pela sua produtividade, pela acepção dicionarizada e, mais especificamente, pela relação estabelecida pelos falantes entre a designação e o animal nomeado.

Além disso, a origem controversa de duas das designações demonstra que há ainda muito que se estudar no campo linguístico da etimologia, uma vez que outros *corpora* poderão apresentar resultados semelhantes. Enfim,

[...] o espaço geográfico evidencia a particularidade de cada terra, exibindo a variedade que a língua assume de uma região para outra, como forma de responder à diversidade cultural, à natureza da formação demográfica da área, à própria base linguística preexistente e à interferência de outras línguas que se tenham feito presentes naquele espaço no curso da história. (CARDOSO, 2010, p. 15)

E, dessa maneira, ratifica-se o valor das pesquisas geolinguísticas para a documentação do falar brasileiro, ímpar em suas realizações, nomeadamente no que se refere às escolhas lexicais de seus falantes, que ora se valem da norma para designar referentes de sua realidade, ora inovam, mostrando também como o “aspecto inovador da abordagem cognitiva da dimensão onomasiológica [...] [e] a integração de factores contextuais (sociais, geográficos, culturais e pragmáticos), geralmente descurados ou eliminados pelos teóricos estruturalistas dos campos lexicais” (SILVA, 1999, p. 63) refletem-se de modo especial na norma lexical.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2006.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Edição Pastoral. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990. 1584p.

BIDERMAN, Maria Teresa de Camargo. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. 277p.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolingüística II. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 49-75.

CARDOSO, Armando Levy. *Amerigenismos*. Tomo I. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961. 385p.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolingüística*. Tradição e Modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 240p.

_____. Reflexões sobre a Dialectologia. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *Estudos geolingüísticos e dialetais sobre o português*. Campo Grande: Editora UFMS, 2008, p. 15-31.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. *Atlas lingüístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 101p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Versão 5.0. Curitiba: Positivo, 2004.

GREGÓRIO, Ir. José. *Contribuição indígena ao Brasil*. Lendas e tradições – usos e costumes – Fauna e flora – Língua – Raízes – Toponímia – VOCABULÁRIO. v. III. Belo Horizonte, MG: União Brasileira de Educação e Ensino, 1980.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. 199p.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso da linguística neste século*. Lisboa: Colibri Artes gráficas, 1998. 232p.

REVISTA SUPERINTERESSANTE. *Palavra do homem*. São Paulo: Abril, ed. 16, jan, 1989. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cotidiano/palavra-homem-438882.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 135p.

ROSH, Eleanor. Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology*, v. 104, n. 3, 1975. p. 192-233

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geographia nacional*. Salvador: Secção Graphica da Escola de Aprendizes Artificies, 1928. 352p.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. 203p.

SILVA, Augusto Soares da. *A semântica de deixar*. Uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical. Portugal: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1999. 497p.

SILVA, Lidiane Martins da; AGUILERA, Vanderci de Andrade. Variantes lexicais para o *gambá*: um estudo geolinguístico nas capitais brasileiras. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 1-13.

A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico

(Language Change Theory: a critical review)

Dante Lucchesi¹

¹Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

dante.lucchesi@gmail.com

Abstract: The paper presents a critical review on the development of *Variationist Sociolinguistics* by assuming that its development is confronted with two major obstacles. The first obstacle concerns the inability of this research program to create a theory of linguistic structure that accounts for language functioning as a mental system. The second obstacle refers to the inability of this model to develop a holistic understanding of language change as a socio-historical process.

Keywords: *Variationist Sociolinguistics*; language change; linguistic competence.

Resumo: O artigo faz um balanço crítico do desenvolvimento da Sociolinguística Variacionista, assumindo que esse desenvolvimento se defronta com dois grandes obstáculos. O primeiro diz respeito à incapacidade desse programa de pesquisa em gerar uma teoria para a estrutura linguística que dê conta do funcionamento da língua como sistema mental. O segundo remete à incapacidade desse modelo em desenvolver uma apreensão globalizante da mudança linguística enquanto processo sócio-histórico.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista; mudança linguística; competência linguística.

Introdução

Perto de completar cinquenta anos de existência, o programa de pesquisa da *Sociolinguística Variacionista* ainda se depara com dois grandes impasses no desenvolvimento de sua teoria. Por um lado, a chamada *Teoria da Variação e da Mudança Linguística* não conseguiu formular uma teoria própria para a estrutura da língua. Por outro lado, não foi capaz de formular uma visão abrangente que capturasse satisfatoriamente a dimensão sócio-histórica da linguagem na análise dos processos particulares de variação e mudança. Vamos demonstrar com argumentação que será desenvolvida aqui que esses são os grandes obstáculos que a Sociolinguística tem de superar para cumprir os objetivos a que se propôs, particularmente, o de construir uma nova teoria da linguagem a partir de uma teoria da mudança linguística (LABOV, 1982).

A sociolinguística surge como uma resposta à incapacidade do formalismo linguístico em tratar da questão da mudança. Para construir o objeto de estudo da Linguística Moderna, Saussure retirou a língua do seu devir histórico. Definindo a análise estrutural como exclusivamente sincrônica, o modelo saussuriano tornou-se incapaz de lidar com a questão da mudança. Isso criou pontos críticos dentro do modelo estruturalista, que se manifestam nas seguintes assertivas (LUCCHESI, 2004):

- (i) A mudança não atinge o sistema linguístico.
- (ii) A mudança linguística não pode ser observada diretamente.

- (iii) A rigor, a língua não deveria mudar.
- (iv) A mudança/variação contraria o funcionamento da língua.

Ao descartar a variação como uma propriedade da fala, estranha ao sistema da língua, o Estruturalismo se tornou incapaz de dar uma solução teórica para o fato empírico da mudança linguística. Essa contradição entre sistema e mudança cria um dos pontos de ruptura epistemológica, no qual emerge, na década de 1960, o Programa de Pesquisa da Sociolinguística Variacionista, que se baseia nas seguintes assunções (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]):

- (i) A língua funciona enquanto muda.
- (ii) A heterogeneidade não compromete o funcionamento da língua – um sistema homogêneo e invariável é que seria disfuncional em uma comunidade de fala culturalmente diversificada.
- (iii) A variação faz parte do sistema linguístico, que é heterogêneo e composto por regras e unidades variáveis.
- (iv) A variação é potencialmente a atualização, em cada momento que se considere a língua, dos processos de mudança em curso no seu devir histórico (mudança implica variação, mas variação não implica necessariamente mudança).
- (v) A variação não é aleatória. A análise sincrônica dos condicionamentos estruturais e sociais da variação é capaz de revelar os mecanismos que atuam na implementação dos processos de mudança que afetam o sistema da língua.
- (vi) A mudança linguística pode ser estudada diretamente através da análise da variação observada em cada estado de língua.

A concepção de um sistema linguístico heterogêneo e variável faz com que necessariamente a Sociolinguística defina o seu objeto de estudo como a comunidade de fala, a coletividade que usa concretamente a língua em um contexto histórico específico: "o objeto da descrição linguística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social." (LABOV, 1982, p. 18)

Entretanto, em seu texto programático, a Sociolinguística também afirma que o sistema heterogêneo é uma expressão da competência linguística, pois a variação não se restringe a um fato do desempenho, ou seja, da fala: "nós defenderemos que o comando nativo das estruturas heterogêneas não é matéria de multidialectalismo ou de "mero" desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngüe." (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 36)

Essa posição cambiante entre os padrões coletivos de comportamento linguístico da comunidade de fala e a competência linguística do falante individual define o que vamos denominar aqui *primeiro grande impasse teórico* com que se tem debatido o modelo da Sociolinguística Variacionista, ao longo dos quase cinquenta anos de sua existência.

O primeiro impasse: uma teoria para o funcionamento da língua

O sistema heterogêneo de regras variáveis é muito mais uma formalização analítica dos padrões coletivos de comportamento linguístico do que a representação da competência linguística, como bem observou Suzane Romaine (1982, p. 251):

‘Saber’ inglês, por exemplo, não pode ser equiparado com saber as probabilidades ou hierarquias de efeito de diferentes contextos associados com regras na gramática. Nós podemos formular leis estatísticas sobre a probabilidade de ocorrências em uma língua e mesmo assim não sermos capazes de entender qualquer coisa que seja dita. Eu não me acho capaz de acreditar que o conhecimento de uma língua pode ser separado do papel que ele desempenha na compreensão. Eu não estou afirmando que Labov negue a existência desse tipo de (ou parte da) competência, mas simplesmente que não há qualquer coisa no conceito de regra variável que nos capacite a dizer coisas interessantes sobre esse aspecto da competência.¹

Nesse sentido, pode-se afirmar que efetivamente a Sociolinguística não conseguiu formalizar uma solução que supere a antinomia defendida por Saussure de que a pergunta sobre *como a língua funciona* é incompatível com a pergunta *como a língua muda*. Entendemos que o caminho para essa superação passa pela efetiva consideração dos mecanismos da competência linguística (i.é., da *Faculdade da Linguagem*) no condicionamento dos processos de variação e mudança, o que é admitido por qualquer sociolinguista razoavelmente consciente dos desafios que se colocam para o seu programa de pesquisa:

[...] qualquer teoria não-categorial consistente, tal como a teoria da variação linguística, deve incorporar – ou ao menos ser coerente com e não contradizer – as propriedades gerais da competência linguística que emergiram com admirável clareza no paradigma chomskiano. Com “propriedades gerais”, eu me refiro à linguagem como uma faculdade mental, inata e especificada para a espécie, que, quando estimulada pela experiência social, cria uma gramática por meio da marcação de parâmetros em princípios universais, que podem em alguma medida ser estruturalmente determinados e, dessa forma, ser independentes de princípios cognitivos não linguísticos. (CHAMBERS, 1995, p. 29)²

Contudo, declarações como essas, até o momento, não são mais que um gesto retórico sem qualquer implicação para desenvolvimento teórico do modelo. A má vontade com os princípios universais de uma faculdade inata da linguagem fica evidente nesta passagem do balanço dos *Empirical Foundations* feito por Labov, em 1982:

A busca por uma restrição estritamente “universal” é, portanto, uma busca por uma faculdade da linguagem *isolada*, que não está encaixada na matriz mais ampla da estrutura linguística e social. Nada do que nós descobrimos até agora sobre a linguagem sugere a existência de tais estruturas totalmente isoladas.

Parece-me, portanto, que a formulação do “problema das restrições” em Weinreich, Labov e Herzog (1968) estava equivocada e que o problema das restrições deveria ser fundido com o problema do encaixamento.³

1 Traduzido do original inglês.

2 Traduzido do original inglês.

3 Traduzido do original inglês.

O *problema das restrições* (ing. *constraints problem*), ao colocar em questão os limites estruturais das mudanças possíveis, seria o terreno mais profícuo para a constituição de uma interface entre variação/mudança e o funcionamento da língua. Porém, essa frente de trabalho é simplesmente descartada por Labov.

Nada é mais revelador da incapacidade da Sociolinguística em incorporar a Faculdade da Linguagem em sua teoria da mudança do que a sua incapacidade de gerar qualquer teoria para a estrutura da língua. E vários axiomas da teoria da variação linguística se fragilizam por falta de um suporte na teoria da estrutura ou da competência linguística. Tal é o caso, por exemplo, da *hipótese clássica* de que o indivíduo estabiliza o seu padrão de comportamento linguístico na adolescência, conservando-o assim pelo resto de sua vida (NARO, 2003), na qual se baseia a abordagem em *tempo aparente*, que é central para o programa de pesquisa da Sociolinguística. Entretanto, Labov (1994) reconhece, com o conceito de *gradação etária*, a possibilidade de o indivíduo alterar o seu comportamento linguístico na fase adulta de sua vida. A questão que se coloca então é: *que aspectos da estrutura linguística se mantêm constantes após se sedimentarem na adolescência e quais podem ter seus valores alterados ao longo da fase adulta?* Sem uma teoria da competência linguística que possa fazer algum tipo de predição sobre essa questão (até mesmo para orientar pesquisas empíricas nesse sentido), a abordagem em tempo aparente fica seriamente comprometida.

Outra questão crucial está relacionada à distinção entre um processo de variação estruturado e um processo de flutuação típico da fala; enquanto o primeiro seria um fenômeno de competência, o segundo seria restrito ao desempenho. Em outras palavras, entre o acidente de *performance* e a variação estruturada, há uma zona nebulosa, em face da ausência de uma teorização consistente sobre a questão. Labov (2003, p. 243) apresenta uma solução quantitativa para o problema:

Frequência de aplicação	Tipo de regra
100%	Regra Categórica
95-99%	Regra Semi-Categórica
5-95%	Regra Variável

Acreditamos que se faz necessária uma solução qualitativa para o problema, o que mais uma vez dependeria de uma teoria consistente da competência linguística que incorpore os processos de variação e mudança. Ou seja, a superação do impasse estaria na articulação entre a *Teoria da Gramática* e a *Teoria da Variação e da Mudança Linguísticas*. Uma tentativa nesse sentido foi empreendida na virada da década de 1980 para 1990 por iniciativa de Fernando Tarallo e Mary Kato, mas não teve continuidade, em grande medida em função da morte prematura de Tarallo.⁴ Conquanto muitas análises gerativistas se apoiem na quantificação de dados extraídos de situações reais de interação verbal e algumas análises variacionistas busquem inspiração na teoria da gramática para definir suas variáveis explanatórias, a síntese dos dois modelos ainda é um dos grandes desafios que se colocam para a teoria linguística, e sua superação está longe de ser alcançada (LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

⁴ Sobre esse projeto, veja-se Kato (1999).

O grande obstáculo que se coloca para um projeto de síntese dos dois modelos reside na junção de uma teoria de regras categóricas pensadas dedutivamente com um método destinado exclusivamente a regras variáveis que resultem de sucessivas generalizações indutivas. Uma utilização coerente de um método quantitativo, em uma análise conduzida por uma teoria gerativa da gramática, passa pela consideração da variação linguística nessa teorização sobre a estrutura gramatical, ou por uma definição mais precisa dos limites da variação e da invariância nessa estrutura. Nesse sentido, consideramos que aqueles aspectos que Chomsky (2008[1996]) tem reconhecido como aparentes imperfeições da Faculdade da Linguagem seriam os grandes candidatos ao *locus* da variação linguística na estrutura da gramática. Estamos falando aqui de coisas como as regras de concordância nominal e verbal e a flexão de caso, ou seja, do que a teoria gerativa chama de *traços não interpretáveis na interface semântica*. E as coisas se conjugam de uma forma bastante aliciadora, quando se percebe que é exatamente sobre esses mecanismos gramaticais, como as regras de concordância, que costuma recair uma valoração social mais explícita nos processos de variação e mudança. Porém, apesar desses achados promissores, o equacionamento da contradição entre o funcionamento da língua e os processos de variação e mudança ainda está longe de ser alcançado.

O segundo impasse: uma apreensão globalizante da dimensão social da língua

O problema da avaliação social da variação linguística é um dos *cinco problemas* que formam a clássica equação proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) para orientar a análise da mudança linguística.⁵ Essa questão remete ao *segundo grande impasse teórico* com que a pesquisa sociolinguística tem se deparado ao longo do seu desenvolvimento, e diz respeito ao enquadramento do processo de mudança no contexto mais amplo das disposições sociais e ideológicas, ou seja, em sua dimensão sócio-histórica. A abordagem que faremos desse impasse parte da nossa percepção pessoal de que a lição de *Martha's Vineyard* se perdeu.

A análise laboviana da centralização dos ditongos na ilha de *Martha's Vineyard*, feita em 1963, assume um caráter arquetípico dentro do modelo da sociolinguística variacionista pela sua capacidade de apreender globalmente o processo de variação e mudança no plano social, particularmente em sua dimensão ideológica. Labov (2008 [1972]) consegue integrar o processo de variação e mudança no cerne do processo socioeconômico que estava alterando radicalmente o perfil daquela comunidade de fala. Naquele momento, estava tendo início a transformação de uma antiga vila de pescadores em um dos mais concorridos balneários da costa leste americana, e esse processo determina decisivamente os processos de variação e mudança em curso na comunidade.

Na análise de *Martha's Vineyard*, o mais importante não foi saber se os descendentes de portugueses centralizavam mais ou menos os ditongos do que os índio-descendentes, ou se os homens centralizavam mais do que as mulheres. O fenômeno linguístico variável foi equacionado por Labov, focalizando a forma como o processo social da ilha como um todo se refletia na atitude dos membros da comunidade em relação ao fenômeno linguístico

⁵ O termo *problema* (ing. *problem*) deve ser interpretado aqui, mais apropriadamente, como *questão/pergunta*. Assim, os cinco problemas correspondem às cinco questões que uma teoria adequada da mudança deveria responder.

variável. Essa análise revelou que os habitantes da ilha que eram favoráveis à transição para o turismo abandonavam mais o velho hábito linguístico da centralização, enquanto os que se opunham à invasão dos veranistas conservavam mais a marca dialetal identitária da comunidade.

Porém, não é essa interpretação generalizante que ilumina o processo social como um todo que se vê na maioria das análises variacionistas desde então. Ao circunscrever a análise do encaixamento social dos processos de variação e mudança à descrição dos resultados quantitativos dos fatores sociais considerados isoladamente, o resultado é o estabelecimento de relações mecanicistas e a-históricas entre as variantes em foco e os fatores sociais. Disso emergem generalizações do tipo: *as mulheres são mais sensíveis às formas de prestígio que os homens, as mudanças são lideradas pela classe média baixa e pela classe trabalhadora alta*, ou, *na variação estável, as faixas etárias intermediárias usam mais a variante padrão*. E o valor heurístico de tais generalizações é bastante questionável. Tomemos como exemplo a seguinte síntese do papel da mulher nos processos de variação e mudança:

Em virtualmente todos os estudos sociolinguísticos que incluem grupos de homens e mulheres, há evidências para esta conclusão sobre seu comportamento linguístico: as mulheres usam menos variantes estigmatizadas e não-padrão do que os homens, no mesmo grupo social e nas mesmas circunstâncias.

Ao longo dos anos, essa conclusão tem-se apresentado de diferentes maneiras. Wolfram (1976, p. 76) diz que “as mulheres mostram uma sensibilidade para a avaliação social dos traços linguísticos maior do que a dos homens”. Labov (1972, p. 243) diz: “Na fala cuidada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens, e são mais sensíveis que estes ao padrão de prestígio”. Wolfram e Fasold (1974, p. 93) dizem: “As mulheres mostram mais consciência das formas de prestígio, tanto na fala concreta, quanto em suas atitudes perante a fala”. Romaine (1978, p. 156), explicando a preferência das mulheres por uma variante diferente da dos homens em seu estudo, conclui: “As mulheres [...] são mais claramente preocupadas com as pressões exercidas pelas normas locais e assumem seu papel dentro da [...] estrutura social. Alhures (1984, p. 113), ela sumariza os resultados sociolinguísticos assim: “de forma consistente, as mulheres produzem, mais frequentemente que os homens, formas que são mais próximas da norma de prestígio. E relata, mais ainda, evidências para a diferenciação genérica na escolha das variantes linguísticas na faixa dos seis anos de idade. Trudgill (1983, p. 161) diz que “as mulheres, em conformidade com as outras variáveis tais como idade, escolaridade e classe social, produzem, no geral, mais formas linguísticas que são mais próximas daquelas da língua padrão, ou têm mais prestígio, do que os homens”. Labov (1990, p. 205) assevera: “Na estratificação sociolinguística estável, os homens usam as formas não-padrão em uma frequência maior do que a das mulheres”. Cameron e Coates (1988, p. 13) dizem que “as mulheres se desviam menos das formas do padrão de prestígio do que os homens” e acrescenta que “nas sociedades urbanas modernas, isso é tipicamente verdadeiro para todas as classes sociais”. (CHAMBERS, 1995, p. 102-103)

A generalização aí alcançada é negada, por exemplo, pelos resultados das análises sociolinguísticas levadas a cabo na periferia das grandes cidades brasileiras (BORTONI-RICARDO, 2011[1985]; RODRIGUES, 1987) e nas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (LUCCHESI, 2007). Nesse caso, são os homens que lideram a mudança em direção às formas de prestígio. Isso só pode ser compreendido à luz do cenário social mais amplo

do nivelamento linguístico em curso no Brasil a partir da influência dos grandes centros urbanos sobre todas as regiões do país. Nesse contexto, os processos de variação socialmente marcados (tais como os da concordância nominal e verbal) apontam para processos de mudança de “cima pra baixo” e de fora pra dentro dessas comunidades rurais e da periferia das grandes cidades brasileiras. Dessa forma, os homens, que, em média, estão melhor inseridos no mercado de trabalho e circulam mais para fora da comunidade, tendem a assimilar primeiro as formas do padrão urbano, abandonando mais rapidamente o uso das formas desviantes da linguagem rural e popular.

Esses achados empíricos relativos à realidade sociolinguística brasileira demonstram que o papel da *variável sexo* só pode ser compreendido à luz da compreensão do processo social como um todo em que se revelam as configurações específicas em cada caso, como o papel social atribuído aos gêneros, de modo que a mudança linguística, enquanto processo histórico, guarde sempre uma individualidade (LUCCHESI, 2004). E a compreensão de cada processo histórico particular em seu conjunto passa necessariamente pelo estabelecimento de uma relação dialética entre as partes e o todo, no sentido de que, se a compreensão do todo se baseia nos resultados quantitativos parciais, ela não é apenas a soma, ou seja, a justaposição desses resultados parciais. A interpretação qualitativa do conjunto do processo histórico global ilumina as suas partes, de modo que os resultados parciais são reinterpretados à luz dessa compreensão global. Porém, o objetivo da maioria das análises do encaixamento social da mudança ainda se circunscreve a uma descrição desarticulada das variáveis sociais clássicas (*sexo, idade e classe social/escolaridade*), em que os resultados dessas variáveis são apresentados isoladamente. Dessa forma, temos a impressão de que o objetivo da análise sociolinguística é, lamentavelmente, fornecer a comprovação empírica para o óbvio, em afirmações do tipo: *as pessoas com mais escolaridade usam mais as variantes padrão do que as pessoas sem escolaridade*.

Portanto, o segundo impasse com que se depara a investigação sociolinguística deriva do caráter que suas análises sobre o encaixamento da variação e da mudança linguística na matriz mais ampla do contexto sócio-histórico tem assumido, no qual a explicação do condicionamento social dos processos de variação e mudança assenta na relação mecanicista entre as variantes linguísticas e os fatores sociais, considerados de maneira a-histórica. Acreditamos que esse tipo de interpretação pode, e deve ser questionado à luz da interpretação mais ampla do processo sócio-histórico como um todo. Tal é o caso do clássico diagnóstico da variação estável a partir da distribuição geracional das variantes linguísticas.

Uma distribuição geracional curvilínea em que a faixa etária intermediária apresenta os maiores índices de uso da variante padrão é a base para diagnosticar um processo de variação observado sincronicamente como um processo de *variação estável*, e não como um processo de *mudança em progresso*, dentro dos pressupostos estabelecidos na abordagem em *tempo aparente* (LABOV, 2008 [1972], 1981; LUCCHESI, 2001). Esse diagnóstico baseia-se na seguinte interpretação: o indivíduo, ao entrar no mercado de trabalho, sofre pressões sociais, o que o leva a alterar o seu comportamento linguístico em direção às variantes de maior prestígio social. Com a aposentadoria, essas pressões sociais cessam, e o indivíduo relaxa o monitoramento sobre seu comportamento linguístico, fazendo com que ele se aproxime do nível de uso das variantes linguísticas que tinha na juventude, antes de fazer o movimento em direção ao mercado de trabalho. Isso explicaria por que

jovens e idosos apresentariam índices mais baixos de uso das variantes de prestígio do que os falantes de meia idade. Como esse padrão tende a se repetir pelas gerações seguintes, estaria configurada uma situação de *variação estável*.⁶

Essa interpretação pode ser questionada à luz do contexto sócio-histórico em que foram realizadas as investigações clássicas da Sociolinguística, das quais emergiu tal pressuposto. Esses estudos foram empreendidos nos EUA e em países da Europa ocidental, entre os finais da década de 1960 e o início da década de 1980. O contexto sócio-histórico pode ser caracterizado, brevemente, em termos dos avanços sociais conquistados pelo movimento operário nas primeiras décadas do século XX e da política do *Estado do Bem Estar Social* (ing. *Welfare State*), que predominou na Europa ocidental depois da Segunda Grande Guerra. As melhorias nas condições de vida (dentre as quais, o acesso à educação formal) trazidas com esse processo histórico não afetaram da mesma maneira as gerações focalizadas nas referidas análises sociolinguísticas. A geração mais velha (com indivíduos que teriam nascido no início do século) teria desfrutado menos esses benefícios sociais do que as gerações mais novas. Esse fator sócio-histórico poderia explicar a frequência menor de uso da variante padrão entre os idosos, em vez da alegada tendência ao relaxamento linguístico na aposentadoria. Com efeito, os idosos não exibem um padrão consistente de relaxamento em outros aspectos do comportamento, tais como: a vestimenta, formas de cumprimento etc. Por que exibiriam, então, um padrão regular de relaxamento linguístico? Se a interpretação sócio-histórica aqui proposta estiver correta, seria de esperar que análises realizadas depois, focalizando diferentes gerações, em que todas se tivessem criado no universo cultural das sociedades de alto nível social dos EUA e da Europa ocidental do pós-guerra, o padrão geracional seria diferente, mesmo que o diagnóstico fosse o de *variação estável*.⁷ Portanto, a análise a-histórica dos fatores sociais pode levar a graves equívocos de interpretação.

O enfrentamento desse impasse teórico passa necessariamente pela superação da análise mecanicista do condicionamento social da variação e da mudança linguística em função de uma análise mais globalizante que integre o contexto sócio-histórico como um todo na análise do processo linguístico na matriz mais ampla dos fatores sociais, o que poderia determinar uma ruptura epistemológica, não se podendo mais falar em termos de uma *Sociolinguística* (presa à sua ortodoxia), mas em uma *Linguística Sócio-Histórica*.⁸ Nessa nova perspectiva, as diferenças nos padrões coletivos de comportamento linguístico devem ser interpretadas à luz da compreensão de processos sociais mais amplos tais como a construção da hegemonia ideológica, as relações de classe, as representações de gênero, a

6 Já uma situação em que uma variante linguística exibe um padrão consistente de queda ou elevação de uso, na medida em que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, seria o ponto de partida para o diagnóstico de *mudança em progresso*.

7 O diagnóstico nos termos da dicotomia *variação estável* e *mudança em progresso* não pode ser visto, como acontece na Sociolinguística ortodoxa, como um fim em si mesmo, no âmbito de uma *Linguística Sócio-Histórica*, da qual falaremos a seguir. Deve ser visto apenas um instrumento para se chegar a uma interpretação com maior valor heurístico.

8 Suzanne Romaine (1982) é pioneira no emprego do termo (*Socio-Historical Linguistics*), mas em um sentido diferente do que se emprega aqui, o do estudo da história de períodos passados da língua que busca integrar o contexto social. Nesse sentido, é também corrente a expressão *Sociolinguística Histórica* (e.g., JAHR, 1998), ou, ainda, a denominação *História Social da Língua* (cf. LEITH, 1983; BURKE; PORTER, 1997[1987]; BURKE, 2010[2004]). A grande diferença entre essas abordagens e a que se propõe aqui é que estas aplicam a perspectiva sociolinguística ao estudo do passado histórico da língua, enquanto a nossa consiste na análise sociolinguística do presente numa perspectiva histórica mais ampla.

inserção social dos grupos étnicos etc, estabelecendo uma interface entre a Linguística e demais ciências sociais, particularmente a Historiografia. Labov (2008[1972], p. 306-307) parece vislumbrar essa possibilidade na seguinte passagem:

Portanto, há áreas de consenso em torno dos efeitos de certas mudanças sociais violentas sobre a língua. Ninguém negaria a importância de conquistas, invasões e imigração em massa, com a conseqüente extinção, superposição ou fusão de línguas inteiras. [...]. Seria interessante acrescentar, se pudéssemos, as condições para cada um desses resultados, mas o problema parece ser histórico e político, apropriado para o foco mais amplo de uma “sociolinguística” interdisciplinar.⁹

A adoção de uma perspectiva sócio-histórica mais ampla se coloca, portanto, como a mais adequada para capturar as particularidades e as especificidades da atualização da língua em seu devir histórico, descartando generalizações sobre efeitos gerais de fatores sociais sobre a mudança linguística, de questionável valor heurístico. Assim, a tendência da classe média baixa e da classe trabalhadora alta para liderarem os processos de mudança em direção às formas de prestígio, proposta por Labov (1982; 1994, p. 67-71) como uma característica geral da mudança linguística, seria melhor interpretada como própria a um contexto sócio-histórico específico. E mais uma vez a consideração do contexto sócio-econômico das sociedades industrializadas da Europa ocidental e da América do Norte, em que essas análises se realizaram, possibilita uma compreensão mais precisa de tal cenário sociolinguístico. O notável movimento da classe trabalhadora alta e da classe média baixa em direção às formas linguísticas de maior prestígio social deve ser visto como um reflexo do processo de inclusão social e de melhoria nas condições de vida desses segmentos, em decorrência das políticas da social-democracia, dominantes a partir do pós-guerra até o início da década de 1980. Inspirados nas idéias do economista John Keynes, esses programas de governo se basearam em um protagonismo do estado, regulando as relações econômicas e promovendo a distribuição de renda, através de programas sociais de educação, saúde, habitação e previdência.

Porém, exatamente na época em que Labov fazia sua generalização, estava se iniciando uma reversão nessa tendência, com a ascensão ao poder dos conservadores Ronald Reagan, nos EUA, e Margareth Thatcher, na Inglaterra. Adeptos do neo-liberalismo econômico, defendido pelo economista Milton Friedman e outros, esses governos quebraram a espinha dos movimentos sindicais nos dois países, para implantar uma política de desmanche do estado do bem-estar social, através da desativação ou esvaziamento dos programas sociais e do corte de impostos. E mesmo com a redução dos salários, também imposta à classe trabalhadora, muitos capitais industriais migraram para os países periféricos, onde a mão-de-obra era ainda mais barata. O resultado foi uma mudança no caráter da produção industrial dos países centrais – menos maciça e mais especializada no desen-

9 O uso do termo *sociolinguística* entre aspas nessa passagem pode expressar a sua inadequação, em face do emprego mais corrente para designar a versão mais ortodoxa e restritiva do modelo; razão pela qual propusemos aqui a designação *linguística sócio-histórica*. Por outro lado, argumentamos que uma abordagem sócio-histórica mais ampla não se justifica apenas em situações extremas, ela pode ser produtiva também na análise do processo de constituição histórica da língua como um todo nas sociedades de classe, mesmo nas situações de aparente estabilidade. De qualquer forma, a história sociolinguística do Brasil, na qual milhões de indígenas e africanos foram obrigados a adotar a língua portuguesa, o que levou ao desaparecimento de centenas de línguas, constitui certamente um processo que coloca claramente a necessidade de expandir os modelos que tradicionalmente são usados para explicar a mudança linguística e a história da língua.

volvimento de novas tecnologias –, aumentando os níveis do desemprego; ao passo que a economia passava a ser cada vez mais dominada pela especulação financeira, em torno de ativos imateriais, do que resultaram as crises que se têm sucedido no sistema capitalista desde meados da década de 1990.

É bem plausível que todo esse processo iniciado na década de 1980 esteja gestando um cenário sociolinguístico distinto daquele sistematizado por Labov, em relação ao comportamento linguístico das classes sociais. Mas, para apreender esse novo cenário, não basta a constituição de novas amostras de fala, é preciso se livrar também de axiomas derivados de generalizações apressadas. Entendemos que a generalização proposta por Labov de que a mudança linguística é liderada pelos segmentos sociais intermediários está longe de ser uma característica geral da mudança linguística, e nem sequer pode ser tomada como um padrão constante nas sociedades industrializadas. O caráter histórico da mudança social da língua desautoriza qualquer generalização decorrente de tais abordagens mecanicistas. Uma *abordagem sócio-histórica da mudança linguística* alcança seu valor explicativo, na medida em que consegue articular um conjunto cada vez maior de variáveis em uma interpretação globalizante, que reconhece a especificidade de cada processo histórico particular, em função da combinação dos valores específicos que cada variável assume no sistema complexo das relações sócio-econômicas e político-ideológicas em que a mudança linguística se desenvolve em cada caso histórico.

Portanto, o segundo impasse com que se tem deparado o programa de pesquisa em seu desenvolvimento diz respeito a sua incapacidade de alcançar uma apreensão globalizante do processo social da mudança linguística, o fato empírico que está no cerne da dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico. Porém, em uma perspectiva mais ampla, no plano do desenvolvimento teórico da Ciência da Linguagem, o grande desafio que se coloca na atualidade é de superar a persistente contradição entre as abordagens de concordância uma das duas grandes dimensões do fenômeno linguístico.

Conclusão

A pergunta mais essencial que o saber formal pode formular sobre o fenômeno linguístico é: *como as línguas funcionam?* Pergunta que se traduz contemporaneamente na questão: *qual a forma do sistema mental que nos permite transformar os nossos pensamentos em frases de uma língua natural?*

O universo da observação empírica de tal investigação pode ser constituído por um único falante, pois o fenômeno da linguagem se realiza plenamente na mente de um único indivíduo. Ou, numa perspectiva ainda mais ambiciosa, pode ser ainda mais restrito, sendo constituído apenas por uma quantidade representativa de textos escritos em uma língua, da qual o linguista não tem qualquer outra informação, nem mesmo que povo a falou e quando – como postulou Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*. Nessa abordagem, a análise é *atemporal* (e não *sincrônica*, como se tem afirmado), pois a *faculdade da linguagem*, presente atualmente na mente de todos os seres humanos ao nascer, faz parte do patrimônio genético da espécie, há cerca de 150 mil anos, quando surgiram os primeiros *homo sapiens*, capacitando-os a alcançar formas superiores de organização social, o que levou à supremacia dessa espécie sobre as demais espécies de homínídeos, com a consequente extinção destas.

Porém, esse ambicioso programa de pesquisa que visa a descrever o mecanismo mental que nos torna *falantes* (isto é, *humanos*), esbarra em um quiçá intransponível obstáculo empírico. A faculdade da linguagem não é diretamente observável, pois ela só se manifesta objetivamente na forma de uma das milhares de línguas humanas naturais. Ocorre que o ser humano sozinho não cria uma língua natural, ela é sempre produto da criação coletiva espontânea, não sistemática, dialeticamente produto e elemento constituinte das relações sociais. Nessa condição, a língua, conquanto os seus falantes não percebam isso, está mudando contínua e permanentemente, e esse processo ininterrupto de mudança “corrompe” de tal maneira o seu funcionamento que não é possível compreender como uma língua funciona, sem compreender como ela muda. Portanto, se o fenômeno psíquico-biológico da linguagem humana é a-histórico se encerra no indivíduo, sua manifestação objetiva é inextricavelmente coletiva e *a fortiori* sócio-histórica.

Só que, ao tentar capturar o processo social da mudança linguística, o olhar do linguista (agora convertido em sociolinguista), desvia-se, não apenas do indivíduo para a coletividade, mas da *língua em si* para a forma como as pessoas falam a língua (o *comportamento linguístico*), mais precisamente para as diversas formas que a língua assume no meio social, pois essas diferenças observáveis constituem as manifestações aparentes dos processos subjacentes de mudança em curso na estrutura da língua. Mas, para fazer a leitura dessas manifestações aparentes da *variação linguística*, construindo representações dos processos subjacentes de *mudança*, é preciso dominar uma teoria da estrutura do funcionamento da língua (isto é, a *gramática*, no sentido chomskiano do termo), a grande lacuna que apresentam as análises sociolinguísticas que se dedicam tão somente a descrever as diferenças linguísticas e suas determinações sociais mais imediatas. Acreditamos que é nesse paradoxo que se enreda atualmente o desenvolvimento da ciência da linguagem.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011. [1985].

BURKE, Peter. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Editora da UNESP, 2010. [2004].

BURKE, Peter; PORTER, Roy. *História Social da Linguagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. [1987].

CHAMBERS, Jack. *Sociolinguistic Theory: linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Arquitetura da Linguagem*. Tradução de Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Bauru: EDUSC, 2008. [1996].

JAHN, Ernest H. *Language change: advances in historical sociolinguistics*. Berlim / Nova York: Mouton de Gruyter, 1998.

LEITH, Dick. *A social history of English*. Nova York: Routledge, 1983.

KATO, Mary. Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intra-linguística. In: DA HORA, D.; CHRISTIANO, E. (Orgs.). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Idéia, 1999. p. 95-106.

LABOV, William. What can be learned about change in progress from synchrony descriptions. In: SANKOFF, David; CEDERGREN, Henrietta (Eds.). *Variation Omnibus*. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981. p. 177-199.

_____. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y. (Eds.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.

_____. *Principles of linguistic change*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

_____. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008. [1972].

LUCCHESI, Dante. O tempo aparente e as variáveis sociais. *Boletim da ABRALIN*, v. 26, p. 135-137, 2001. Número especial.

_____. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Alterações no quadro dos pronomes pessoais e na aplicação da regra de concordância verbal nas normas culta e popular como evidências da polarização sociolinguística do Brasil e da relevância histórica do contato entre línguas. *Linguística (ALFAL)*, Santiago, v. 19, p. 52-87, 2007.

LUCCHESI; Dante; RIBEIRO, Ilza. Teorias da estrutura e da mudança linguísticas e o contato entre línguas. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 125-153.

NARO, Anthony. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 43-50.

RODRIGUES, Ângela. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

Fenômenos variáveis na Região Sul do Brasil: aspectos de comportamento sociolinguístico diferenciado entre as três capitais

(Variable phenomena in South Region of Brazil:
aspects of sociolinguistic behavior among three capital cities)

Edair Maria Görski¹

¹Departamento de Língua e Literatura Vernáculas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

gorski@cce.ufsc.br

Abstract: This article discusses statistical results of variable phenomena at three different linguistic levels, in order to verify to what extent there are patterns of sociolinguistic variation shared among speakers in South Region of Brazil (speech samples from Varsul Project). The results show that the linguistic behavior presents *significant* differences among the capitals of South Region (Curitiba, Florianópolis and Porto Alegre) with regard to: realizations of vibrant post-vocalic; alternation of second person singular pronouns TU/VOCÊ and verbal concordance with TU; and variation in the use of discourse markers OLHA/VÊ. It is emphasized (i) the importance of the search for specificities that characterize subgroups of a wider community, in addition to describe general patterns of linguistic regularity; (ii) the relevance of running statistical tests with samples from each locality to validate general results.

Keywords: sociolinguistic patterns; particularities; Varsul.

Resumo: Este texto discute resultados estatísticos concernentes a fenômenos variáveis de três diferentes níveis linguísticos, com o objetivo de averiguar em que medida existem padrões de variação sociolinguística compartilhados entre os falantes da Região Sul (amostras de fala do Projeto Varsul). Os resultados evidenciam comportamento linguístico diferenciado entre as capitais da Região Sul (Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre) no que se refere a: realização da vibrante pós-vocálica; alternância no uso dos pronomes TU/VOCÊ e concordância verbal com TU; e variação no uso dos marcadores discursivos OLHA/VÊ. Enfatiza-se (i) a importância de se buscar particularidades que caracterizem subgrupos de uma comunidade mais ampla, além de se descreverem padrões gerais de regularidade linguística; e (ii) a pertinência de se realizarem testes estatísticos por localidade com vistas à validação de resultados gerais.

Palavras-chave: padrões sociolinguísticos; particularidades; Varsul.

Introdução

O objetivo deste trabalho é, a partir do exame de análises efetuadas em amostras do Projeto Varsul (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), expor alguns resultados de fenômenos variáveis em diferentes níveis linguísticos, evidenciando padrões sociolinguísticos distintos dentro da Região Sul, notadamente entre as três capitais: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. A motivação inicial para trazer esse tema à discussão – o foco nas diferenças mais do que nas semelhanças – se deve a certo desconforto causado por determinadas afirmações generalizantes acerca *da fala da Região Sul*, o que pode levar a pensar, de imediato, que existiriam no Brasil diferenças regionais que seriam prontamente identificadas como: a fala da Região Sul, a fala da Região Sudeste, a fala da Região Nordeste

etc.¹ Com efeito, num passar de olhos por resultados de trabalhos descritivos realizados a partir de amostras do Varsul, não se deparou com nenhum fenômeno que tenha sido apontado como significativamente representativo *da* fala *da* Região Sul, em contraste com as demais regiões brasileiras. Por sua vez, com base no banco de dados do Alers (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil), Altenhofen (2002), investigando resultados de análises dos mapas fonético e morfossintático, chega a delimitar oito áreas linguísticas principais na configuração diatópica do português falado nessa Região.² O que se deseja acentuar, com isso, é que talvez seja ilusório supor que exista homogeneidade nos padrões de variação sociolinguística encontrados na língua falada *na* Região Sul, a ponto de se identificar um falar caracteristicamente regional.

Desse modo, um pouco na contramão da busca por regularidades de alcance mais geral, pretende-se salientar o comportamento sociolinguístico diferenciado entre as três capitais sulistas, enfatizando a importância de atentar para as especificidades que porventura caracterizem localidades particulares, e não só de buscar descrever padrões gerais de variação sociolinguística em nível regional.

Feita esta introdução, na seção a seguir expõe-se a noção de comunidade de fala (GUY, 2000; 2001) que vai dar suporte à discussão e descreve-se brevemente o Projeto Varsul para, na sequência, se examinar e discutir resultados de trabalhos variacionistas acerca dos seguintes fenômenos linguísticos: realização da vibrante pós-vocálica (nível fonético-fonológico); alternância no uso dos pronomes *tu/você* e concordância verbal com *tu* (nível morfossintático); e variação no uso dos marcadores discursivos *olha/vê* (nível discursivo).

Ancoragem teórico-metodológica

Uma noção que se julga apropriada à reflexão aqui proposta, apesar de seu caráter um tanto movediço, é a de comunidade de fala. Trata-se de um conceito fundamental na Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), porém sujeito a críticas mesmo por teóricos da área (cf., por exemplo, MILROY, 1982; ROMAINE, 1982; FIGUEROA, 1994).³ Sem entrar no mérito dessa discussão conceitual, assume-se, para efeitos das reflexões desenvolvidas neste texto, a proposta de Guy (2000; 2001), sintetizada a seguir.

Procurando estabelecer critérios para caracterizar a comunidade de fala, Guy (2001) considera que os falantes devem: (i) compartilhar traços linguísticos que sejam

1 Em nível mais amplo, também nos deparamos frequentemente com afirmações generalizantes sobre o PB, feitas a partir de análises de fala de determinadas comunidades apenas.

2 Rocha (2008, p. 15) cita quatro fatores identificados por Koch (2000, p. 59) como os principais determinantes da variação no português falado na Região Sul: 1) a presença de açorianos no leste de Santa Catarina; 2) o contato português-espanhol derivado da existência de fronteiras políticas com países de fala hispânica no extremo sul; 3) o contato entre paulistas e gaúchos em fluxos migratórios e o papel das rotas dos tropeiros paulistas no comércio do gado; e 4) a existência de áreas bilíngues, originadas da instalação de imigrantes europeus não lusos nas zonas florestais.

3 Segundo Labov (2008 [1972]), “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (p. 188). Ainda de acordo com o autor, “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (p. 225).

diferentes de outros grupos (esse compartilhamento inclui as restrições aplicadas à variação); (ii) ter uma frequência de comunicação alta entre si (densidade alta); e (iii) ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem (avaliações sociais comuns). Guy propõe que os limites entre uma comunidade de fala e outra devem ser vistos em termos de diferenças gramaticais e não, simplesmente, em termos de diferenças na frequência de uso de determinada variável. Nesse sentido, é possível distinguir entre: 1) diferenças de frequência em diferentes comunidades de fala, sendo que o efeito de contexto (traduzido geralmente em pesos relativos) permanece semelhante; e 2) diferenças em termos do efeito de contexto entre as comunidades, o que determinaria diferenças estruturais em vez de diferenças simplesmente quantitativas (o que apontaria para diferentes gramáticas). É interessante a proposta de Guy de se tratar a “comunidade de fala como um modelo explicativo de semelhanças e diferenças no uso da língua” (2000, p. 18).⁴

Antes de passar à discussão dos resultados dos trabalhos que servirão de base para levar a cabo a proposta deste artigo, é oportuno que se faça uma breve descrição do Projeto Varsul, onde estão armazenadas as amostras analisadas. Trata-se de um Projeto Interinstitucional que envolve a UFPR, a UFSC, a UFRGS e a PUC-RS.⁵ O banco oficial reúne amostras de fala de 12 cidades, sendo 4 de cada estado: (i) no Paraná: Curitiba, Londrina, Irati e Pato Branco; (ii) em Santa Catarina: Florianópolis, Blumenau, Chapecó e Lages; (iii) no Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja. Essa escolha das cidades contempla etnias culturalmente expressivas na formação de cada um dos estados, como alemã (Blumenau e Panambi), italiana (Chapecó e Flores da Cunha), açoriana (Florianópolis), ucraniana (Irati). O banco dispõe de 24 entrevistas por cidade, com duração aproximada de 60 minutos cada uma, totalizando 96 informantes por estado, estratificados por localidade/etnia, sexo, escolaridade (três níveis, excluindo-se, nesse primeiro momento, analfabetos e universitários) e faixa etária (de 25 a 50 anos e de 51 anos ou mais) (BISOL, 2005). Atualmente, cada instituição envolvida tem agregado novas coletas em função de demandas variadas, ampliando-se, assim, o banco inicial do projeto. Essa ampliação recobre perfis socioculturais distintos: (i) na *zona urbana*, em relação à faixa etária, estão sendo feitas entrevistas com crianças e jovens, e quanto à escolaridade, com universitários; e (ii) na *zona não urbana* (incluindo comunidades pesqueiras), estão sendo feitas entrevistas, em Florianópolis, nos mesmos moldes da zona urbana.

Com o objetivo de descrever o português falado na Região Sul do Brasil, desde o final da década de 1990, pesquisadores integrantes do grupo vêm desenvolvendo estudos sobre fenômenos variáveis em diferentes níveis linguísticos.⁶ Como já apontado, foram

4 Embora o tema seja instigante, não é a intenção discutir aqui se a Região Sul se constitui numa única comunidade de fala, ou se cada capital é uma comunidade de fala individual que se encontra encaixada numa comunidade mais ampla, ou se há sobreposição entre as comunidades etc. (cf. GUY, 2000, p. 21).

5 O Projeto Varsul pode ser acessado no sítio: <http://www.varsul.org.br/>.

6 Na PUC-RS, Leda Bisol coordena trabalhos no âmbito da variação fonético-fonológica cujo objetivo é descrever padrões de variação em fenômenos como: elevação das vogais átonas pretônicas e postônicas, monotongação de ditongos decrescentes, apagamento da vibrante pós-vocálica, preservação da lateral alveolar em posição de coda, palatalização da fricativa em coda, entre outros. Na UFPR, Odete Menon tem coordenado trabalhos no campo da variação morfosintática, com ênfase na variação e mudança do paradigma pronominal e suas implicações. Na UFSC, Paulino Vandresen, Izete Lehmkuhl Coelho e Edair Görski têm coordenado trabalhos de variação em diferentes níveis, da (morfo)sintaxe ao discurso, tais como: variação na concordância verbal e nominal, no uso pronominal e no paradigma modo-temporal; variação na ordem do sujeito e na ordem do clítico; e variação em construções de topicalização, articuladores oracionais e marcadores discursivos (VANDRESEN; COELHO, 2008).

escolhidos três fenômenos variáveis representativos de trabalhos realizados com amostras do Projeto Varsul referentes às capitais sulistas. Todos esses trabalhos fizeram uso do pacote estatístico Varbrul, que calcula percentuais e pesos relativos associados a cada fator de cada variável independente controlada. A partir do exame dos resultados desses estudos, procura-se orientar a discussão à luz da seguinte questão: Em que medida se pode afirmar que existem padrões de variação sociolinguística compartilhados entre os falantes da Região Sul?

Realização da vibrante pós-vocálica

O trabalho que embasa esta seção é o de Monaretto (2000; 2009) – com dados da Região Sul –, tendo como contraponto o de Monguilhott (2007) – com dados de Florianópolis. Monaretto (2000) apresenta uma análise do apagamento da vibrante pós-vocálica em amostra de fala de 36 informantes, 12 por capital. Entre os fatores estatisticamente selecionados para a aplicação da regra de apagamento na Região Sul, destacam-se: a classe dos verbos (e fatores correlacionados: valor morfêmico e final de palavra), a faixa etária mais jovem, a escolaridade mais baixa e a cidade de Florianópolis. A autora não comenta se efetuou ou não rodadas individuais por capital. Vamos nos ater à variável ‘localidade’, cujos pesos relativos associados a cada cidade bem como o percentual geral de apagamento da vibrante se encontram na Tabela 1.

Tabela 1: Apagamento da vibrante pós-vocálica nas três capitais da Região Sul (Adaptada de MONARETTO, 2000, p. 281)

Localidades	Pesos relativos
Florianópolis/SC	0,72
Porto Alegre/RS	0,48
Curitiba/PR	0,41
Região Sul	44% de apagamento

Monaretto (2000, p. 281) interpreta esse resultado como Florianópolis encontrando-se em um “estágio mais avançado no processo de enfraquecimento da vibrante”, em razão de os informantes dessa localidade preferirem a articulação posterior dessa consoante. Ou seja, a autora correlaciona, embora não apresente evidência empírica no referido trabalho, o apagamento da vibrante final pelos florianopolitanos à articulação posterior do /r/, fenômeno que não se verifica nas outras duas capitais.

Já em outro estudo com ampliação da amostra do Varsul para além das capitais, Monaretto (2009, p. 146) constata 60% de tepe e 24% de apagamento para a vibrante em posição de coda. A autora afirma:

Na coda, o tepe é a variante de maior realização fonética na maioria das localidades [em seis de dez cidades analisadas]. Em relação ao processo de mudança que a vibrante estaria sofrendo de posteriorização de sua articulação, verificado em outras regiões do Brasil, os dados revelam situação oposta na Região Sul. (MONARETTO, 2009, p. 151)

Os resultados apresentados acima e a respectiva interpretação atribuída pela autora apontam para a seguinte situação retratada em suas pesquisas para a Região Sul: (i) a realização da vibrante supera o seu apagamento; (ii) há predomínio do tepe em coda;

(iii) a Região Sul se particulariza face às demais regiões em relação ao fenômeno de posteriorização da vibrante; (iv) dentre as capitais sulistas, Florianópolis apresenta uma tendência maior ao apagamento da vibrante.

Se nos ativermos a uma leitura mais generalizante dos resultados de Monaretto, somos levados a caracterizar a Região Sul como de realização típica do tepe. Essa generalização, contudo, obscurece totalmente a realidade linguística de Florianópolis, cidade onde a variante que predomina em coda, quando foneticamente realizada, é a fricativa com articulação posteriorizada, fenômeno que já fora apontado por Monaretto (2000).

Reportando-nos à situação particular de Florianópolis, colocamos em cena o estudo de Monguilhott (2007). Com base numa perspectiva sociogeolinguística, a autora mapeia a variação da vibrante em coda silábica, efetivamente realizada, na fala de 40 informantes distribuídos em dez pontos da capital catarinense. Os resultados mostraram a seguinte distribuição para as variantes de /r/ na posição de coda: fricativa glotal (60%), fricativa velar (24%) e tepe (16%) – somando 84% de fricativas vs. 16% de tepe, evidenciando-se, portanto, a preferência dos florianopolitanos pela realização posterior do /r/, resultado que corrobora empiricamente a justificativa de Monaretto (2000) para o apagamento da vibrante, mencionada anteriormente. Cabe pontuar aqui que o português falado em Florianópolis é reconhecidamente influenciado pela colonização açoriano-madeirense iniciada no século XVIII, diferentemente do que ocorre nas demais capitais do Sul.

Monguilhott (2007), com base em Furlan (1989), tece algumas considerações de caráter histórico que são relevantes neste trabalho: (i) o tepe, originário dos colonizadores açoriano-madeirenses, é a variante mais conservadora na fala florianopolitana; (ii) está ocorrendo um processo de mudança do /r/ anterior para posterior, que não tem origem no falar açoriano; (iii) o /r/ posterior “[...] parece ser um fenômeno urbano com origem nas classes superiores das cidades e só lentamente haver penetrado na pronúncia da gente da província” (FURLAN, 1989, p. 122). Essas considerações, na visão de Monguilhott, parecem justificar o fato de a variante tepe, no estudo dela, ter aparecido predominantemente nos pontos não urbanos e na fala de informantes mais velhos e menos escolarizados. Há indícios de que essa variante (o tepe), já com frequência reduzida de uso, está em processo de mudança para uma realização posterior, uma vez que não se encontra na fala dos mais jovens. Monguilhott conclui que esses resultados apontam na direção do que outros autores (CALLOU et al., 1996, por exemplo) têm constatado para o PB: mudança do /r/ anterior para posterior.

Os resultados de diferentes estudos acerca da vibrante na Região Sul parecem apontar para (i) um processo de mudança em Florianópolis: tepe > fricativa velar/glotal > apagamento; (ii) uma correlação entre duas regras variáveis – posteriorização do /r/ e apagamento da vibrante pós-vocálica.

O que os resultados das análises expostas nesta seção nos autorizam a dizer acerca de padrões sociolinguísticos comuns na Região Sul? Não dispomos de resultados estatísticos de rodadas comparativas por capital para a realização da vibrante, o que nos deixa, de certo modo, no terreno da especulação quanto à existência ou não do mesmo efeito de contexto em cada uma das cidades. Por outro lado, o fato de se atestar em Florianópolis a alta incidência de posteriorização (MONGUILHOTT, 2007), que é associada à alta incidência de apagamento do /r/ (MONARETTO, 2000), é indício de que esse é um padrão linguístico que particulariza Florianópolis no âmbito da Região Sul.

O comportamento da vibrante pós-vocálica verificado em Florianópolis faz com que afirmações acerca da posição final como: “Em São Paulo e nas capitais do sul do Brasil, há o predomínio do tepe e o aparecimento da variante retroflexa” (CAGLIARI, 1997; MONARETTO, 1997, apud MONARETTO, 2009, p. 142) sejam consideradas com cautela e, de certo modo, relativizadas.

Alternância no uso dos pronomes *tu/você* e concordância verbal com *tu*

Para a discussão dessas variáveis morfossintáticas correlacionadas, tomam-se como base os trabalhos de Loregian (1996) e Loregian-Penkhal (2004), desenvolvidos com dados do Varsul de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, já que em Curitiba não foi encontrada nenhuma ocorrência de *tu*, e nas demais cidades paranaenses integrantes do Varsul o percentual desse pronome não chegou a 2%, conforme reporta Loregian-Penkhal (2004) com base em Godoy (1999). Temos, aqui, uma primeira evidência de particularização: a Região Sul não apresenta um padrão sociolinguístico em relação às formas de referência à segunda pessoa do discurso (P2), já que em Curitiba o pronome usado é *você*. A variação pronominal para P2, portanto, se restringe a Santa Catarina e ao Rio Grande do Sul.

Loregian-Penkhal (2004) levanta dados em todas as cidades gaúchas e catarinenses que compõem o Varsul; para efeitos deste trabalho, porém, serão consideradas apenas as capitais (Florianópolis e Porto Alegre), além do distrito do Ribeirão da Ilha, a mais antiga e tradicional comunidade da Ilha de Santa Catarina, localizada distante do centro de Florianópolis, em zona não urbana. Como era esperado, a variável ‘localidade’ mostrou-se estatisticamente relevante tanto para o uso de *tu/você* como para a concordância verbal com o pronome *tu*. Os resultados probabilísticos para esses dois fenômenos e o respectivo percentual geral podem ser conferidos na tabela 2.

Tabela 2: Uso de *tu* (vs. *você*) e concordância verbal com *tu* (Adaptada de LOREGIAN-PENKAL, 2004, p. 133, 167)

Localidades	Uso de <i>tu</i> vs. <i>você</i>		Concordância verbal com o pronome <i>tu</i>	
	Percentual	Peso relativo	Percentual	Peso relativo ⁷
Florianópolis/SC	76%	0,32	43%	0,85
Ribeirão da Ilha/SC	96%	0,78	60%	0,91
Porto Alegre/RS	93%	0,61	7%	0,35
Região Sul (sem Curitiba)	87%		40%	

Em relação à variável pronominal, Florianópolis contrasta com Porto Alegre e Ribeirão da Ilha; já quanto à concordância, Ribeirão da Ilha apresenta comportamento semelhante a Florianópolis, opondo-se à capital gaúcha. Considerando-se os resultados percentuais, observa-se que Florianópolis é a localidade em que se verifica mais alternância entre os pronomes (76% para *tu* e 24% para *você*), enquanto em Ribeirão da Ilha e Porto Alegre o percentual de uso de *você* encontrado nas entrevistas é de apenas 4% e 7%, respectivamente. Em relação à concordância verbal canônica, Ribeirão da Ilha exibe um

⁷ Os pesos relativos da concordância verbal foram retirados de uma rodada estatística que inclui também outras cidades do interior do estado gaúcho (Flores da Cunha, Panambi e São Borja), todas com pesos relativos próximos ao de Porto Alegre.

percentual de 60%, seguido de Florianópolis com 43%, em oposição a Porto Alegre, cuja taxa de concordância verbal com *tu* é de apenas 7%.⁸

Loregian-Penkal (2004) efetuou rodadas estatísticas por cidade ao estudar o comportamento dos indivíduos, incluindo apenas os informantes que fazem uso variável dos dois fenômenos estudados. Algumas convergências em termos de efeito de contexto foram encontradas: (i) para o uso de *tu* – nas três localidades, essa variante tende a ocorrer com referente determinado e em trechos argumentativos; (ii) para a concordância com o pronome *tu* – nas três localidades a concordância marcada tende a ser realizada sem pronome explícito. Verifica-se, nesses casos, um mesmo padrão contextual que aproxima as localidades.

Por outro lado, a autora encontrou especificidades importantes que particularizam Florianópolis e Ribeirão da Ilha (SC) em relação a Porto Alegre (RS), notadamente quanto à concordância: as duas localidades catarinenses compartilham o mesmo padrão contextual, diferente de Porto Alegre: verbo no pretérito perfeito, especialmente a forma assimilada *-sse*, condiciona a concordância no Ribeirão da Ilha (praticamente de forma categórica) e também em Florianópolis; referente determinado e gênero textual argumentativo e explicativo também propiciam a concordância nessas duas localidades. Contrastivamente, na capital gaúcha a variável linguística que se mostrou mais significativa foi o paralelismo, com os fatores ‘casos mistos’ e ‘verbo isolado’.

Quanto à variável ‘tempo verbal’, nota-se que o fator ‘pretérito perfeito’ aparece como condicionador da concordância verbal com o pronome *tu* em Santa Catarina, tanto para Florianópolis como para o Ribeirão da Ilha. A respeito disso, vale a pena conferir a tabela 3.

Tabela 3: Distribuição das formas flexionais do pretérito perfeito associadas ao pronome *tu* (Adaptada de LOREGIAN, 1996, p. 87)

Localidades	<i>-ste</i>	<i>-sse</i>	Ø
Florianópolis/SC	4%	84%	12%
Ribeirão da Ilha/SC	-	99%	1%
Porto Alegre/RS	7%	9%	84%

Como se pode notar, é bastante significativo o contraste entre Porto Alegre (com apenas 16% de marca morfológica na flexão verbal de pretérito perfeito) e as localidades catarinenses (que exibem em torno de 90% de marcação, chegando o Ribeirão da Ilha a quase 100% de flexão com assimilação (*tu cantasse* em vez de *tu cantaste*).

Esses resultados levam Loregian-Penkal (2004) a corroborar a hipótese de Menon e Loregian-Penkal (2002) de que há diferentes marcas de identidade atreladas ao uso do pronome *tu* e à concordância verbal: (i) uso do pronome *tu*, sem flexão verbal de P2 (*tu vai*) – marca de identidade gaúcha e de valores regionais;⁹ e (ii) forma verbal canônica para P2 (*vais*) – marca de identidade do ilhéu, associada fortemente à forma *-sse* (*fosse ~ foste*) tanto no Ribeirão da Ilha (zona não urbana) como em Florianópolis (zona urbana).

8 Nas demais cidades do interior gaúcho que compõem o Varsul o percentual de concordância é ainda mais baixo, oscilando entre 2% e 5%.

9 Esse uso é evidente não só em Porto Alegre, mas também nas demais cidades gaúchas que integram o Projeto Varsul (Flores da Cunha, Panambi e São Borja), além de Chapecó, cidade catarinense com forte influência da cultura rio-grandense.

Os resultados de Loregian-Penkall (2004) são inequívocos quanto ao fato de que, para além de diferenças na frequência de uso das formas variantes, as duas capitais exibem padrões sociolinguísticos diferenciados em relação à referência de segunda pessoa e à concordância com o pronome *tu*. Há, contudo, certos efeitos de contexto que aproximam as duas cidades, tais como uso de *tu* com referente determinado e marcação de concordância canônica sem pronome explícito.

Variação no uso dos marcadores discursivos *OLHA* e *VÊ*

Padrões sociolinguísticos na Região Sul podem ser averiguados também no âmbito dos marcadores discursivos. Considerando que os marcadores derivados dos verbos de percepção ‘olhar’ e ‘ver’, identificados pelos tipos *OLHA* e *VÊ*,¹⁰ podem ser tomados como variantes da variável discursiva correspondente ao domínio funcional da ‘chamada da atenção do ouvinte’, Rost (2002) analisa esse fenômeno comparando as três capitais da Região Sul, 24 informantes por cidade. A atuação desses marcadores pode ser conferida nos exemplos:

- (1) **E:** E o novo plano do governo, o que tu achaste? A gente está aí com ele bem recente.
F: *Olha*, pra mim foi ótimo [...] (POA 12 L.534)
- (2) **F:** ... no segundo ano eles começavam a escrever com tinta [...] a apresentação da prova, *veja* bem como era duro, a apresentação, a visão da prova assim valia dois pontos na média. (CTB 24 L.374)

A tabela 4 mostra os resultados para a variável ‘localidade’, bem como o percentual geral de uso de *VÊ* em oposição a *OLHA*.

Tabela 4: Uso de *VÊ* (vs. *OLHA*) nas três capitais da Região Sul (Adaptada de ROST, 2002, p. 116)

Localidades	Percentual	Peso relativo
Curitiba/PR	60%	0,73
Florianópolis/SC	22%	0,43
Porto Alegre/RS	14%	0,30
Região Sul	34%	-

Como se pode observar na tabela 4, o uso dos marcadores discursivos em foco é sensível à variável ‘localidade’: enquanto em Curitiba a variante preferida é *VÊ* (0,73), em Porto Alegre a tendência é para o uso do marcador *OLHA* (0,70), ficando Florianópolis com um comportamento probabilístico relativamente neutro (0,43), embora com evidente preferência por *OLHA*, acompanhando a capital gaúcha em termos frequenciais (78% e 86%, respectivamente).

Antes de comentar os resultados das rodadas estatísticas por cidade, vale salientar que há outras duas variáveis linguísticas embutidas na alternância dos marcadores: formas derivadas do indicativo e do subjuntivo para cada marcador (*vê(s) ~ veja; olha ~ olhe*), conforme mostra a tabela 5.

10 O tipo *OLHA* recobre as ocorrências: *olha*, [ˈ ja], [ˈ j], [ˈ] e *olhe*. O tipo *VÊ* representa as ocorrências: *vê*, *vês* e *veja*. Na análise, na forma derivada do modo indicativo, as reduções fonéticas são reunidas junto a *olha*.

Tabela 5: Distribuição das formas de realização dos marcadores discursivos *VÊ* e *OLHA* nas três capitais da Região Sul (Adaptada de ROST 2002, p. 81)

Localidades/Formas	Marcador <i>VÊ</i>		Marcador <i>OLHA</i>	
	<i>Vê(s)</i> (IND)	<i>Veja</i> (SUBJ)	<i>Olha</i> (IND)	<i>Olhe</i> (SUBJ)
Curitiba/PR	63%	37%	70%	30%
Florianópolis/SC	91%	9%	93%	7%
Porto Alegre/RS	88%	12%	98%	2%
Região Sul	70%	30%	90%	10%

É visível na tabela o predomínio das formas derivadas do indicativo na Região Sul (90% para *olha* e 70% para *vê*). Entretanto, Curitiba se destaca frente às demais capitais pela incidência maior das realizações *olhe* e *veja*, oriundas do subjuntivo. Junto a outros traços gramaticais (como posição na frase e dependência sintática), esse fator é interpretado pela autora como vestígio do uso verbal imperativo associado a *você*.

A variável independente que se mostrou mais significativa para a variação *OLHA* ~ *VÊ* na Região Sul foi o tipo de contexto de atuação discursiva dos itens. Foram identificados nove contextos diferentes com base em características mais interacionais, mais subjetivas ou mais textuais (ex.: prefaciação, atenuação, advertência, exemplificação, causalidade, etc.). O padrão contextual de uso dos marcadores na Região Sul se manteve, com poucas alterações, nas rodadas estatísticas por cidade: contextos em que o marcador apresenta traços mais interativos e subjetivos propiciam *OLHA* (como em (1)); contextos em que o marcador exibe nuances mais textuais favorecem *VÊ* (como em (2)).

As diferenças mais evidentes entre as capitais ficam por conta de: (i) frequência de uso – em Curitiba predomina o marcador *VÊ*, que é o item que retém mais marcas de sua origem verbal; e em Porto Alegre, seguida de perto por Florianópolis, prevalece *OLHA*; (ii) vestígio de flexão verbal – Curitiba é a capital que mais retém as formas subjuntivas dos marcadores (*olhe* e *veja*); e (iii) tipo de sequência textual – variável que se mostrou significativa apenas em Curitiba, com o fator ‘argumentação’ favorecendo fortemente o marcador *VÊ*.

Em suma, os marcadores discursivos *OLHA* e *VÊ* compartilham um mesmo padrão contextual nas três capitais: *OLHA* tende a ocorrer em trechos com funções mais interativas e/ou subjetivas, ao passo que *VÊ* é favorecido em trechos com função mais textual – tendência que tem a ver com a trajetória de mudança dos itens via gramaticalização. Entretanto, esses marcadores também exibem particularidades: Curitiba é a capital que mais usa o marcador *VÊ*, é onde mais se encontram formas derivadas do modo subjuntivo e é a cidade em que se verifica uma correlação estatisticamente significativa entre sequências textuais argumentativas e uso de *VÊ*.

Considerações finais

Fechando o texto, vale retomar a questão que orientou a discussão aqui proposta: em que medida se pode afirmar que existem padrões de variação sociolinguística compartilhados entre os falantes da Região Sul? Resumidamente, em relação aos fenômenos variáveis aqui explorados, pode-se dizer que: (1) quanto à realização da vibrante – Florianópolis se particulariza por apresentar tendência à posteriorização e ao apagamento da vibrante,

enquanto Curitiba e Porto Alegre preferem o tepe; (2) quanto à alternância no uso dos pronomes *tu/você* e concordância verbal com *tu* – (i) Curitiba se diferencia das demais capitais pelo uso exclusivo de *você*; (ii) Florianópolis (e o distrito do Ribeirão da Ilha) se distingue de Porto Alegre pela tendência à marcação de concordância verbal canônica (*tu vais*) e à assimilação na flexão verbal de pretérito perfeito (*tu fosse* em vez de *tu foste*); (iii) Porto Alegre se caracteriza pela preferência pelo uso de *tu* sem flexão verbal canônica (*tu vai*); (iv) certos efeitos de contexto aproximam Florianópolis e Porto Alegre: uso de *tu* com referente determinado e, no caso de concordância marcada, isso tende a se dar sem pronome explícito; (3) quanto à variação no uso dos marcadores discursivos *OLHA* e *VÊ* – (i) em Curitiba há mais recorrência do marcador *VÊ* enquanto em Florianópolis e Porto Alegre predomina *OLHA*; (ii) em Curitiba se encontram mais formas subjuntivas dos marcadores (*olhe* e *veja*) do que nas demais capitais onde há largo predomínio de formas no indicativo (*olha* e *vê(s)*); (iii) em Curitiba se mostra bastante significativo o fator ‘sequência textual argumentativa’ sobre o uso do marcador *VÊ*; (iv) as três capitais compartilham um mesmo efeito contextual forte: *OLHA* é o marcador favorecido em contextos com traços interativos e/ou subjetivos e *VÊ* é privilegiado em contextos com função mais textual.

Esses resultados, que evidenciam mais diferenças do que semelhanças entre as três capitais, sugerem que o pesquisador deve ser cauteloso ao fazer afirmações de caráter geral acerca da fala da Região Sul, como se os três estados do Sul compusessem uma única comunidade de fala que apresentasse padrões sociolinguísticos regulares de uso para os diferentes fenômenos variáveis. Sugerem também que, a par de se buscar descrever padrões de variação sociolinguística gerais, é importante procurar identificar se esses padrões gerais se mantêm idênticos nos subgrupos que compõem a região mais ampla (especialmente no caso de bancos de dados abrangentes como é o caso do Varsul).

Em termos metodológicos práticos, sempre que em estudos variacionistas houver controle da variável independente região/localidade e, particularmente, se essa variável extralinguística se mostrar estatisticamente significativa (como ocorreu nos estudos discutidos aqui), convém que se realizem rodadas estatísticas específicas por localidade para que se possa avaliar com propriedade os efeitos de contexto em cada subamostra e, então, compará-los com vistas a possíveis generalizações (cf. GUY, 2000). Salienta-se, pois, a relevância de se efetuarem rodadas estatísticas por localidade/grupo social, para: (i) validar regularidades estatísticas de heterogeneidade estruturada captadas em rodadas mais gerais; (ii) mapear a emergência, a propagação e/ou a implementação de padrões sociolinguísticos; (iii) iluminar comportamentos linguísticos diferenciados, especialmente quando entra em jogo a questão da identidade sociocultural da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolingüísticas do Alers. In: VANDRESEN, P. (Org.). *Varição e mudança no português da Região Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 115-145.

BISOL, L. VARSUL: amostra, coleta e transcrição. In: ZILLES, A. M. S. (Org.). *Estudos de variação lingüística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 151-153.

CALLOU, D. M. I.; MORAES, J.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1996. v. 6, p. 465-493.

FIGUEROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. Oxford: Pergamon, 1994. 204 p.

FURLAN, O. *Influência açoriana no português do Brasil em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989. 241 p.

GUY, G. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. II, Fortaleza, 2001. (mimeo)

_____. A identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões da variação lingüística. *Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28-29, p. 17-32, 2000.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]. 391 p.

LOREGIAN, L. *Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil*. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LOREGIAN-PENKAL, L. *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul*. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MENON, O.; LOREGIAN-PENKAL, L. Variação no indivíduo e na comunidade: tu/você no sul do Brasil. In: VANDRESEN, P. (Org.). *Variação e mudança no português falado da região sul*. Pelotas, RS: Educat, 2002. p. 147-188.

MILROY, James. Probing under the tip of the iceberg: phonological ‘normalization’ and the shape of speech communities. In: ROMAINE, S. (Ed.). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold, 1982. p. 35-47.

MONARETTO, V. N. de O. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do sul do Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-284, março de 2000.

_____. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009, p. 141-151.

MONGUILHOTT, I. de O. A variação na vibrante florianopolitana: um estudo sócio-geolinguístico. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 147-169, jan./jun. de 2007.

ROCHA, P. G. *O português de contato com o espanhol no sul do Brasil: empréstimos lexicais*. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROST, C. A. *OLHA e VEJA: multifuncionalidade e variação*. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROMAINE, S. What is a speech community? In: ROMAINE, S. (Ed.). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold, 1982. p. 1-24.

VANDRESEN, P.; COELHO, I. L. Formação e políticas de disponibilização do banco VARSUL. In: GONÇALVES, C. A.; ALMEIDA, M. L. L. de. (Orgs.). *Língua Portuguesa: identidade, difusão e variabilidade*. Rio de Janeiro, 2008. v. 1. p. 75-86.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968]. 152 p.

Atlas Linguístico do Paraná – v. II: comentários sobre a Dialeto-metria

(Linguistic Atlas of Paraná – v. II: comments on Dialectometry)

Fabiane Cristina Altino¹

¹Universidade Estadual de Londrina (UEL)

fabiane_altino@uol.com.br

Abstract: This paper aims to describe the preparation of the second volume of the Linguistic Atlas of Paraná - ALPR vol II and discuss the treatment of data according to the Dialectometry, a method which has not been much disseminated in Brazil. Besides providing an instrument to access dialectologic data of rural language spoken in Paraná for students and researchers, the second volume of ALPR analyses the data based on a dialeto-metric perspective in order to find lexical areas related to the settlement of the State.

Keywords: Dialectology; Dialectometry; ALPR v. II.

Resumo: Este trabalho busca descrever a preparação do segundo volume do Atlas Linguístico do Paraná – ALPR vol II e discutir o tratamento de dados à luz da Dialeto-metria, método pouco disseminado no Brasil. Além de oferecer aos estudantes e pesquisadores da língua portuguesa um instrumento de acesso a dados dialeto-lógicos sobre a linguagem rural paranaense, o segundo volume do ALPR analisou os dados na perspectiva dialeto-métrica na busca de áreas lexicais ligadas ao povoamento do Estado.

Palavras-chave: Dialeto-logia; Dialeto-metria; ALPR v. II.

Introdução: um pouco sobre a dialeto-logia brasileira e os atlas regionais

A Língua Portuguesa no Brasil – PB – não é uma nem monolítica e apresenta muitas variedades dialeto-ais¹ Essa afirmação parece ser um consenso entres os pesquisadores do PB, que também concordam com a necessidade de descrição desses dialeto-s, em sua maioria ainda não descritos cientificamente. Não é preciso procurar muito; a literatura popular está repleta de obras – dicionário do gauchês, de baianês, vocabulário nordestino, vocabulário popular paranaense, para citar alguns – que traduzem o falar dos habitantes das diversas regiões do país. Todas essas obras servem para identificar e marcar geográfica e socialmente seus usuários, mas não trazem em si o rigor científico desejado pela academia.

Outro ponto a ser comentado é que, em decorrência dos diversos falares, registram-se várias formas de preconceitos consequentes do valor social que se atribuem aos diferentes modos de fala: é muito comum a observação de que as variedades linguísticas de menor prestígio são inferiores ou erradas. Essa ‘exigência’ linguística ganha força à medida que as comunidades vão entrando em contato com a escola e a evolução científica e tecnológica.

¹ Para o conceito de dialeto e de suas derivações, adotou-se, para este trabalho, a definição de Alvar (1996, p. 13), para quem dialeto é “un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua”. Cf. também Chambers e Trudgill (1994), Dubois (1978) e Camara Jr. (1981).

A cultura, antes regional e particular, isolada e com costumes relativamente uniformes e cristalizados, deu lugar à civilização universalista e urbana, com seus 'novos' problemas. As comunidades, agora letradas e em contato constante com o mundo (através da tecnologia e da mídia), iniciaram uma nova era na comunicação humana, mais exigente e formal. A migração, o contato entre as culturas, o menor ou o maior acesso à mídia e à escolaridade, entre outros fatores, contribuem para que a língua seja cada vez mais dinâmica e se transforme continuamente.

Porém essas mudanças não se fazem de forma homogênea. Há comunidades em que, por diversas razões (culturais, geográficas), a mudança se faz mais lentamente, perpetuando ali hábitos linguísticos há muito deixados para trás por outras comunidades de fala.

Buscar as diferenciações regionais, verificando as alterações sócio-históricas que cada comunidade apresenta, e averiguar as diversidades geográficas na busca do retrato linguístico são metas que devem nortear a tarefa de um dialetólogo. Esses objetivos devem estar presentes não só nos atlas nacionais, mas, principalmente, nos regionais, por possibilitarem o estudo da língua por meio de um inventário linguístico verticalizado, no qual se espelhem algumas mudanças sociais, oferecendo, assim, subsídios para a constituição de um quadro sinótico da língua.

Há muito, no Brasil, estudiosos da linguagem vêm pregando a necessidade de estudos dos falares nacionais. Esse propósito já era discutido por Amadeu Amaral (1976, p. 2):

Seria de se desejar que muitos observadores imparciais, pacientes e metódicos se dedicassem a recolher elementos em cada uma dessas regiões, limitando-se estritamente ao terreno conhecido e banindo por completo tudo quanto fosse hipotético, incerto, não verificado pessoalmente. Teríamos assim um grande número de pequenas contribuições, restritas em volume e em pretensão, mas que na sua simplicidade modesta, escorreita e séria prestariam muito maior serviço do que certos trabalhos mais ou menos vastos, que de quando em quando se nos deparam, repositórios incongruentes de fatos recolhidos a todo preço e de generalizações e filiações quase sempre apressadas.

Essa preocupação com os falares brasileiros começa a tomar forma no Congresso Internacional de Linguística, em Haia, em 1928, onde se proclama a necessidade de desenvolver estudos dialetológicos no Brasil, solicitando junto ao governo federal, o patrocínio dos trabalhos necessários ao Atlas Linguístico do Brasil. Essa preocupação também é preconizada por Houaiss (1960), quando relata sobre a criação do Centro Latino-Americano de Pesquisa de Ciências Sociais, no Rio de Janeiro, em 1957. Assinala a necessidade de o recém-fundado centro levar em consideração os aspectos fundamentais do problema linguístico brasileiro, uma vez que

o estudo científico do instrumento de comunicação – no nosso caso concreto, a língua portuguesa feiçoada às nossas características nacionais – está cada vez mais na dependência de pesquisas de campo, graças às quais se poderá levar a bom termo, num futuro que esperamos não seja remoto, o Atlas Linguístico do Brasil, melhor, o Atlas Dialectológico Brasileiro. (HOUAISS, 1960, p. 40)

A ideia de mapear os falares brasileiros ganha corpo com Cunha e Silva Neto, no II Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, realizado em Lisboa em 1957, que igualmente afirmavam a urgência de estudos dialetológicos pelo método geolinguístico,

ressaltando a importância da elaboração de atlas regionais que pudessem investigar, mais detidamente as variantes de cada região do Brasil. Soma-se a esses pesquisadores Nascentes, cujas proposições estão registradas na publicação das *Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil* (1958; 1961), obra que fornece as diretrizes gerais para o estabelecimento da rede de pontos, o perfil dos informantes e a elaboração do instrumento de coleta de dados. É nessa efervescência que começa a surgir o ‘gosto’ pela dialetologia no Brasil e, a partir desses primeiros estudos, pesquisadores se lançam em busca de mapear os falares regionais.

A importância dos atlas regionais, já discutida por Cunha e Silva Neto, Nascentes (1958 e 1961) e também preconizada por Houaiss (1960), reside na exaustão com que os dados coletados são trabalhados, fornecendo, além de uma visão panorâmica da língua, a possibilidade de fazer seu inventário e documentar o grau de aculturação presente no espaço geográfico, de realizar o estudo da formação da língua e da sua história. Além disso, podem oferecer materiais agrupados em esferas semânticas e mostrar a distribuição geográfica das palavras. Houaiss (1960, p. 62) sinaliza para a importância dos atlas linguísticos:

As razões determinantes da necessidade de que cada comunidade lingüística possa ter sua fisionomia caracterizada exaustivamente são de várias naturezas. A técnica de apreensão dessa fisionomia lingüística é chamada dialetologia, cujos resultados só se tornam válidos se expostos em forma de atlas. O atlas lingüístico de uma comunidade lingüística é, por conseguinte, aquele registro mercê do qual todos os aspectos e particularidades dessa comunidade lingüística possam ser descritos, sistematizados, analisados.

É preciso mencionar, ainda, que esses estudos auxiliam na reconstituição das fases da língua, fornecendo uma visão sincrônica e diacrônica, ao mesmo tempo. Segundo o referido autor, “com respeito especificamente ao português do Brasil, ocorreria lembrar que de há muito se vem fazendo sentir a necessidade imperativa de uma pesquisa exaustiva e exata do nosso domínio dialetológico” (HOUAISS, 1960, p. 44).

Sobre a importância do trabalho dialetológico, Guarner (1953, p. 9) preconiza que

La Ciencia tiene el deber de recopilar antes de su pérdida, estos testimonios vernáculos que reflejan una mentalidad autóctona, una concepción local particular de la vida, elaborados lentamente [...]. El terreno a explorar, cada año que pasa, se hace más estéril y más arduo: de aquí la urgencia de la labor.²

Assim, começaram a ser desenvolvidas pesquisas dialetais que buscavam as realidades regionais, elaborando atlas que demonstrassem de forma concreta as possíveis diferenças linguísticas existentes dentro do território nacional. O primeiro deles foi o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB – 1963), seguido pelo *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais* (EALMG – 1977), *Atlas Lingüístico da Paraíba* (ALPB – 1984), *Atlas Lingüístico de Sergipe* (ALS – 1987), *Atlas Lingüístico do Paraná* (ALPR – 1994), *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil* (ALERS – 2002), *Atlas Geo-sociolingüístico do Pará* (ALISPA – 2004), *Atlas Lingüístico de Sergipe – II* (ALS II – 2005), *Atlas Lingüístico do Mato Grosso do Sul* (ALMS – 2007), *Atlas Lingüístico do Estado do Ceará* (2010) e *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil II* (ALERS II – 2011).

² Tradução livre: A Ciência tem o dever de recopilar, antes da sua perda, estes testemunhos vernáculos que reflitam uma mentalidade autóctone, uma concepção local particular da vida, elaborados lentamente [...]. O território a explorar, cada ano que passa, será mais estéril e árduo: aqui a urgência do trabalho.

O Paraná e seus atlas

O *Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR*; (AGUILERA, 1994), quinto atlas regional brasileiro, traz o registro de alguns aspectos da fala rural paranaense. Como resultados, apresentam-se 191 cartas geolinguísticas, que contemplam itens lexicais e aspectos fonéticos, ambos apresentando notas explicativas das variantes registradas e isoglossas da linguagem paranaense. A metodologia adotada para esse trabalho – escolha da rede de pontos, definição do instrumento de coleta de dados e o perfil dos informantes – foi norteadas pela Dialetoologia tradicional, postulada por Cunha e Silva Neto (1957) e Nascentes (1958; 1961), que, após algumas adaptações à realidade histórica e regional, ofereceu a homogeneização dos procedimentos de coleta de dados necessária à pesquisa dentro dos moldes científicos.

O *Atlas Linguístico do Paraná*, entretanto, foi publicado apresentando um recorte no *corpus* coletado e somente 37,85% das questões foram cartografadas no primeiro volume. Embora as entrevistas realizadas para este projeto já tenham sido exploradas por inúmeros pesquisadores e acadêmicos das diversas áreas de estudo da linguagem, uma quantidade significativa do *corpus* permanecia ainda inexplorada do ponto de vista geolinguístico. As respostas inéditas, representando 62,15% do questionário aplicado, são o objeto de estudo para o segundo volume do *Atlas Linguístico do Paraná*. A exemplo do primeiro volume, as cartas apresentam informações semântico-lexicais, fonético-fonológicas e notas explicativas para reproduzir as variantes registradas nos 65 pontos de estudo. Além de fornecer subsídios para outras pesquisas, o volume dois do ALPR oferece aos estudantes e pesquisadores da língua portuguesa um instrumento de acesso a dados dialetológicos e geolinguísticos mais amplos sobre a linguagem rural paranaense.

Sobre a composição de um segundo volume com dados já coletados, Cardoso (2005, p. 108) afirma a “existência de um número considerável de dados ainda inéditos e da importância de tê-los analisados com resultados passíveis de comparação com os que se oferecem ou oferecerão para outras áreas”. Acrescenta, ainda, a necessidade de “exploração de corpora organizados e ainda não trabalhados”, tarefa que se torna compromisso acadêmico e social. Essas afirmações são sentidas aqui e justificam a utilização dos *corpora* já constituídos para o ALPR.

Essa é também a opinião de Vieira (1998), ao ressaltar a necessidade de utilização dos dados coletados para a constituição dos atlas linguísticos e que acabam sem tratamento científico. A autora afirma que

a ausência de um tratamento informatizado, adequado aos dados das entrevistas para agilizar seu aproveitamento sem perda de dados, dificulta, ou impossibilita o acesso dos interessados ao material lingüístico para pesquisas de um rico material, que precisa continuar a ser explorado, tanto para novas cartas lingüísticas de outros volumes dos atlas, quanto para trabalhos de pesquisa, pela comunidade universitária, alunos de graduação, pós-graduação e professores. (VIEIRA, 1998, p. 208)

Pelo desafio de ver concretizado o *Atlas Linguístico do Paraná – ALPR II*, retomamos as discussões de caráter metodológico para a apresentação do registro dos dados coletados por Aguilera entre os anos de 1985-1989, descrevendo e analisando os fatos linguísticos, considerando não apenas o aspecto geográfico, como também o histórico e o social, igualmente estudados no ALPR (1994). Assim, tomando por base as proposições

apresentadas por Aguilera (1990), o ALPR II buscou investigar a possibilidade de identificar em que níveis da linguagem – fonético e/ou lexical – se manifestam mais claramente as diferenças linguísticas regionais; e, ainda, a possibilidade de, por meio de uma nova metodologia, delimitar as diferenças ou as semelhanças linguísticas dos falantes rurais paranaenses.

Outro foco do ALPR II foi inserir nos estudos linguísticos brasileiros os estudos dialetométricos. A Dialetometria, método pouco divulgado no Brasil, mas com tradição na Europa, constitui-se em análises estatísticas de dados coletados pela Geolinguística e permite abordar de maneira mais acurada uma quantidade de dados, auxiliando na obtenção de uma visão geral da variação geográfica das línguas. Os dados coletados para o *Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR* (1994), na sua íntegra, foram tratados à luz da Dialetometria e seus resultados analisados na busca de áreas lexicais ligadas ao povoamento do Estado.

Este trabalho também pretendeu estabelecer o grau de influência dos diversos grupos étnicos presentes no Estado em relação aos níveis léxicos e fonéticos constitutivos do falar rural. O Paraná tem, nos movimentos de colonização e povoamento de seu território, o elemento norteador para a divisão em regiões: Tradicional e Moderno.³ O Paraná Tradicional, com povoamento iniciado no século XVII e estendido até o século XIX, tem sua economia baseada, inicialmente, na agropecuária e foi percorrido por indivíduos isoladamente, por bandeiras e por portugueses. O Paraná Moderno subdivide-se em duas regiões: o Norte, no início do século XX, foi ocupado por migrantes paulistas e mineiros e imigrantes europeus atraídos pela atividade cafeeira; o Sudoeste e o Oeste, povoados por migrantes gaúchos e catarinenses em meados do século XX, com economia centrada na plantação de cereais e na criação de suínos. Os aspectos apresentados sobre a colonização apontam para a possibilidade da diversidade linguística do Estado.

O ALPR II conta, ainda, com um glossário com base no levantamento das variantes lexicais mapeadas nas cartas léxico-semânticas. O universo vocabular documentado permitiu organizar um glossário com as 935 variantes lexicais registradas nas questões inéditas das entrevistas para o ALPR (1994) em que constam as anotações sobre a consulta nos dicionários de Moraes Silva (1813) e Houaiss (2001). A utilização desses dois dicionários justifica-se pela importância das obras e por sua data de publicação: 1813 e 2001, respectivamente.

O *Atlas Lingüístico do Paraná*, em sua segunda edição, ainda sem publicação, organiza-se em 2 volumes. O primeiro apresenta a fundamentação teórico-metodológica, as considerações sobre o *Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR*, a análise dos dados e o glossário. As cartas linguísticas, segundo volume, encontram-se em CD-ROM. São 175 cartas lexicais e fonéticas, além das cartas introdutórias e duas cartas dialetométricas. Foi necessária, ainda, a constituição de um apêndice no qual estão registradas as matrizes dos dados utilizados na análise dialetométrica e dos anexos que apresentam o questionário para a coleta de dados, o histórico dos 65 pontos de inquiridos no Estado e os dados dos informantes, ambos inseridos no CD-ROM.

O método dialetométrico

Descrever e apresentar os dados tratados à luz da Dialetometria foi outro foco deste trabalho. Essaciência, como já mencionado, utiliza-se dos dados fornecidos pela Dialetologia,

3 Divisão feita por Cardoso e Westphalen (1986).

dentro do método geolinguístico, tanto a tradicional quanto a pluridimensional, e vem somar esforços para o mapeamento dos dados coletados. O método dialetométrico constitui-se, assim, de uma análise global do material coletado pela Geolinguística, o que permite uma visão generalizada dos dados.

Para o estudo dialetométrico dos falares paranaenses, em uma primeira etapa, utilizamos o *corpus* integral do ALPR e, analisado nas relações entre cada par de pontos, o interponto (IP) que, segundo Goebel (1981; 1983), constitui-se no ponto médio do segmento que une cada par de pontos. Cada interponto tem duas funções: a função comunicativa, quando se analisam as semelhanças, e a função discriminatória, quando se analisam as diferenças.

A seleção dos mapas de um atlas linguístico, chamados pela Dialetometria de atributos, e a definição de unidades classificatórias (etimológico, morfossintático, lexical e/ou fonético) compreendem as respostas em cada um dos atributos. Para o estudo, foram agrupadas as respostas dadas pelos informantes nos 65 pontos do ALPR, no que se refere ao léxico, haja vista o número de possibilidades lexicais sugeridas no questionário e verificadas nas entrevistas.

Embora o trabalho de seleção dos dados a serem submetidos ao tratamento dialetométrico tenha tido início com os 325 conceitos investigados pelo instrumento de pesquisa, foi necessária uma triagem. Foram suprimidas as questões que contemplavam respostas abertas – lendas, superstições e narrativas pessoais –, além das questões que continham respostas não verificáveis, isto é, questões do instrumento de coleta de dados que não permitiam a observação imediata e irrefutável do referente.⁴ Ao final dessa primeira seleção, foram escolhidas selecionadas 209 questões que foram tabuladas. Para cada referente investigado adotou-se um código numérico para as respostas obtidas (taxonomia numérica) em que estão anotadas as variantes registradas para cada conceito.

Após essa etapa foi preciso fazer a quantificação das semelhanças, designadas coidentidades, da qual se retirou o índice de semelhança existente entre dois pontos, denominado índice relativo de identidade. As diferenças e codiferenças perfizeram o índice relativo de distância. Desse modo, um ponto linguístico estudado teve seus registros lexicais confrontados com os das demais localidades, utilizando um sistema binário.

A partir dessa segunda tabulação, obteve-se uma observação geral dos conceitos com o número elevado de não respostas, alvo da segunda seleção. O índice estabelecido de não resposta teve como parâmetro o trabalho realizado por Goebel (2003), em que são assinalados 6% para a taxa de não resposta. Segundo ele,

Nous n'avons taxé que des planches – ALF aussi complètes que possible tout en écartant celles qui, sur le total des 638 réponses théoriquement possibles, disposent de moins de 600 entrées transcrites et pourtant utilisables: ceci pour minimiser le danger de distorsions numériques qui résulteraient inévitablement de la prise en compte taxométrique de cartes d'atlas par trop lacunaires.⁵ (GOEBL, 2003, p. 65)

4 Por exemplo: *Quais os tipos de terreno que o(a) Sr.(a) conhece?* e *E quais os tipos de milho que o(a) sr(a) conhece?* (16 questões); e as com respostas com denominação única para o referente, como na questão 156 para as denominações para Cabeça: *Como se chama essa parte aqui? (Apontar)* (93 questões).

5 Tradução livre: Para a análise, foram apenas escolhidos os mapas que apresentavam um número aceitável de respostas no seu todo. Assim, foram eliminados todos aqueles que, num total de 638 respostas, teoricamente possíveis, não atingiram 600 entradas transcritas. Isto para minimizar o perigo de distorções numéricas que, inevitavelmente, resultariam, no processo taxométrico, da inclusão de mapas com demasiadas lacunas.

Para o trabalho com os dados coletados para o ALPR foi estabelecida a taxa de 4,5% para a não resposta e, assim, o número de questões selecionadas chegou a 148 atributos.

Para a etapa seguinte foram selecionados os interpontos, ou seja, as ‘fronteiras’ entre os pontos, seguindo o critério de contiguidade, sem se cruzarem dentro do mapa. Segundo Saramago (1986, p. 2),⁶ “o critério de união é o da menor distância geográfica, portanto os que estão mais próximos entre si”, obtendo, assim, a relação dos interpontos, base para encontrar os índices relativos. É a partir desses dados que se constitui a matriz simétrica e se constroem os mapas dialetométricos. Os Índices Relativos de Diferenças (IRD) e os Índices Relativos de Identidade (IRI) para os pontos são calculados a partir do número de semelhanças e diferenças encontradas.

Identificados os interpontos, a fase subsequente consistiu-se em obter uma média geral do IRD e, a partir dessa média, obter uma mediana do IRI. Segue-se a distribuição dos valores denominada de intervalação. Para a distribuição dos valores do IRI e IRD nas cartas, Goebel (1983)⁷ emprega o algoritmo MINMWMAX (média) para o IRD e o algoritmo MED, MEDMW (mediana) para o IRI. Os resultados dessas operações foram divididos por três, como recomenda Goebel:

[...] les écarts numériques entre le minimum et la moyenne arithmétique et entre le maximum et la moyenne arithmétique sont respectivement divisés par trois. Les valeurs ainsi déterminées constituent les tailles des intervalles situés au-dessous et au-dessus de la moyenne arithmétique.⁸ (1981, p. 362)

Dessa forma, expõem-se o número de interpontos em cada intervalo e o símbolo utilizado para a cartografia do Índice Relativo de Distância nas 65 localidades do Paraná. Da mesma forma, os valores da intervalação para o estudo das identidades são encontrados por meio do valor mediano das porcentagens e seguem a sistematização feita para os índices de distância e submetidos à divisão por três, como propõe Goebel (2003).

Para a cartografia dos dados numéricos obtidos utilizamos dois suportes visuais. O primeiro suporte, designado por Goebel *parquet triangulaire*, é obtido a partir da união linear entre os pontos da rede em que são visualizados os valores de IRI. O segundo suporte, designado pelo mesmo autor como *parquet polygonal*, é construído sobre o primeiro, através da aplicação do método dos polígonos de Thiessen: para cada linha do *parquet triangulaire* é traçada a respectiva mediatriz. Os pontos de encontro entre cada par de mediatrizes são os ângulos de união de cada um dos lados do polígono onde será visualizada a relação interpontual entre um determinado ponto e aqueles que lhe são vizinhos. Para este estudo, os dois suportes mencionados foram desenhados pelo professor Dr. Xulio Sousa Fernández, do Instituto de Língua Galega da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha.

6 Artigo cedido pelo autor.

7 Cf. também Goebel (1983; 1987) e Saramago (1986).

8 Tradução livre: As distâncias numéricas entre o mínimo e a média aritmética e entre o máximo e a média aritmética são, respectivamente, divididas por três. Os valores assim determinados constituem recortes dos intervalos situados abaixo e acima da média aritmética.

Olhando para os dados

Seguindo os pressupostos da Dialetoimetria, os dados, para o IRD – Índice Relativo de Distância, e o IRI – Índice Relativo de Identidade, estão sistematizados nas duas cartas que seguem. A carta da figura, reproduzida a seguir, registra o IRD, e a da Figura 2, o IRI.

Carta 1 - IRD - Índice Relativo de Distância

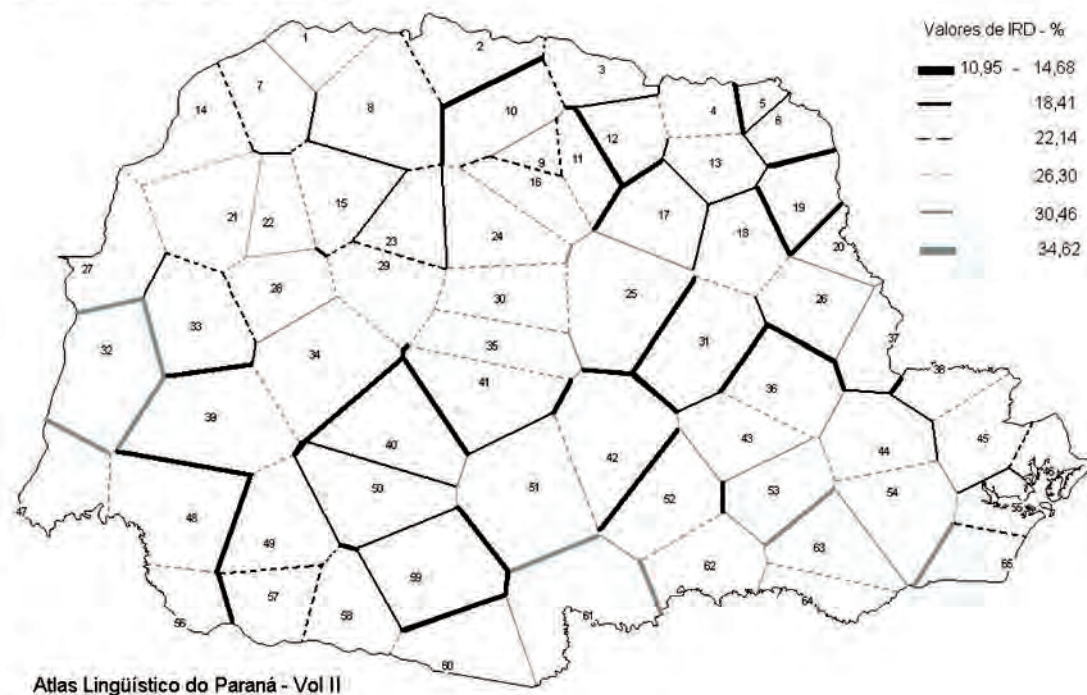


Figura 1 – IRD – Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR II

Os dois mapas dialetométricos expostos representam as sínteses dos dados para os 148 atributos selecionados e a leitura deve ser feita seguindo a legenda em que estão expostos do menor ao maior índice de diferença. Quando transportadas para a carta, essas informações demarcam, por exemplo, as áreas em que há menor contato linguístico, ou seja, um maior índice de diferenças entre os pontos estudados.

Quantificando os dados da figura 1 – IRD –, obtiveram-se 72 interpontos (47%) acima da média e 81 (53%) abaixo da média. Dentre os valores acima da média, destacam-se as fronteiras das localidades de São Pedro do Ivaí (ponto 24), Ortigueira (25), União da Vitória (61), Guarapuava (51), São Mateus do Sul (62), Lapa (63) e Palmeira (53). Sobreleva-se dos demais pontos em que há maior índice de distância, a localidade de Marechal Cândido Rondon (32), que tem na maioria de suas fronteiras – com os municípios de Guaíra (27), Assis Chateaubriand (33), Cascavel (39) e Foz do Iguaçu (47) – índices elevados de distância. Ainda sobre a quantificação dos dados na carta 367, são encontrados índices intermediários de distância entre os pontos, em sua maioria, da região noroeste. Os índices de menor distância encontram-se, também em sua maioria, entre os pontos do Norte Pioneiro. Ressalta-se, entre os pontos com índices de menor distância, a cidade de Siqueira Campos (19) com Jacarezinho (6), Ibaiti (18) e São José da Boa Vista (20).

Para a leitura dos dados constantes da Figura 2 – IRI, veem-se expostos do menor ao maior índice de identidade. Observa-se, assim, uma afinidade lexical no noroeste e no

centro-oeste paranaense. Salientam-se os índices de identidade entre o município Francisco Beltrão (57) e seus circunvizinhos, Manguerinha (59), Dois Vizinhos (49) e Pato Branco (58).

Carta 2 - IRI - Índice Relativo de Identidade

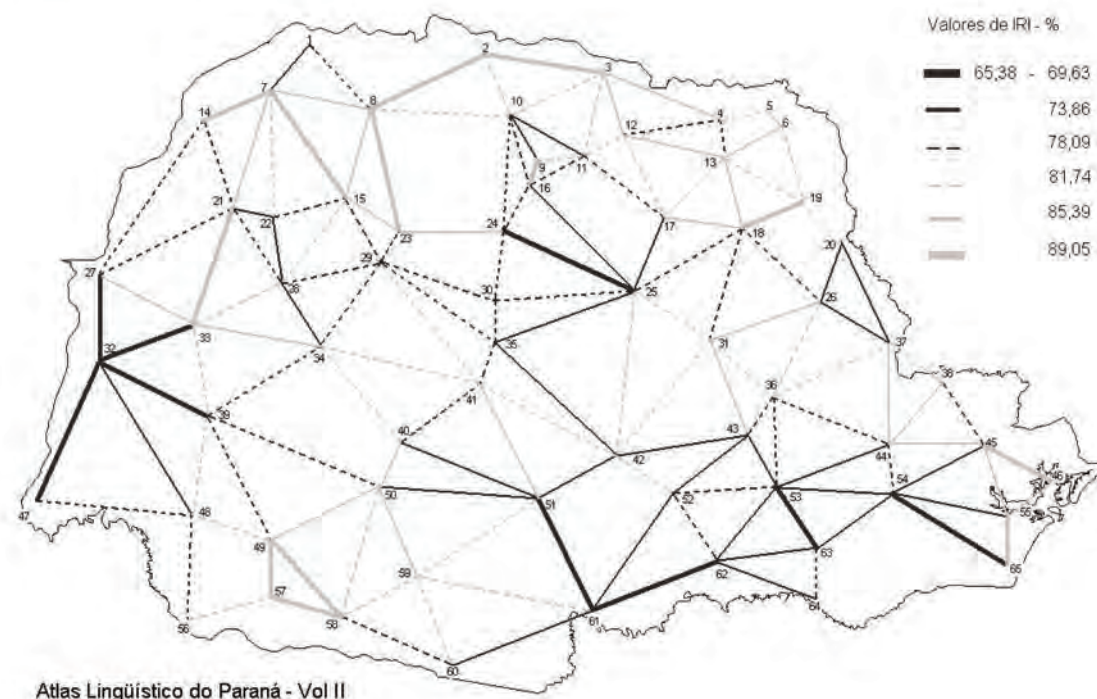


Figura 2 – IRI – Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR II

Na constituição da população de cada localidade refletida no perfil dos informantes pode residir a distância encontrada na linguagem. Dessa forma, é preciso uma observação mais detida sobre os dados registrados nas cartas.

Na carta 367 (IRD) chamam a atenção os dados sobre o município de Marechal Cândido Rondon (32) e seus circunvizinhos Guaíra (27), Assis Chateaubriand (33), Cascavel (39) e Foz do Iguaçu (47). Provavelmente, a ilha de isolamento lingüístico que se formou no ponto 32 seja decorrente da sua formação étnica. É preciso historiar a formação da população e o perfil do informante em cada município.

Marechal Cândido Rondon tem, na formação de seu povo, imigrantes de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, descendentes em sua maioria de alemães, como é o caso dos informantes deste atlas (nascidos em Santa Rosa – RS). O outro município, Guaíra, já pertenceu ao Paraguai (século XVI) sob domínio espanhol e teve como primeiros habitantes nativos de várias tribos. No início do século XVII, a Província Del Guayrá passa ao domínio português. Cruzaram por essas terras bandeirantes e padres jesuítas estabelecidos nas reduções, posteriormente abandonadas e destruídas. Já Assis Chateaubriand teve seu território considerado como terras devolutas, ficando entre os anos de 1950 e 1958 em poder da justiça. Após esse período, a Sociedade Colonizadora Norte do Paraná S/A reinicia a colonização, atraindo agricultores de vários pontos do país, principalmente de Minas Gerais. Cascavel teve como primeiros colonos os imigrantes vindos de Guarapuava e, posteriormente, muitos outros sulistas de origem alemã e italiana, atraídos pela agricultura, que lá iniciaram

o cultivo de cereais e a criação de rebanhos de suínos. Por fim, Foz do Iguaçu, cidade fronteiriça, teve a primeira instalação militar em 1889, quando era habitada por paraguaios, brasileiros e argentinos.

Sobre os dados da carta 367 para o menor índice de diferença, cabe ressaltar o município de Siqueira Campos (19) com Ibaiti (18), São José da Boa Vista (20) e Jacarezinho (6), que foram colonizados por paulistas e mineiros que ali se estabeleceram, principalmente com a plantação do café e que tiveram, para este atlas, informantes nascido na localidade.⁹ Ressaltamos, também, sobre os índices de identidade encontrados na carta 368, os municípios Francisco Beltrão e seus circunvizinhos, já mencionados anteriormente. Essas cidades foram colonizadas, em sua maioria, por gaúchos e catarinenses.

Os dados das cartas sintéticas (367 e 368) acima reportam à história da colonização paranaense. A constituição do povo paranaense, que foi inicialmente formado de portugueses, negros e índios concentrados no litoral do Estado, passou, segundo Cardoso e Westphalen (1986), por três ondas povoadoras. Na primeira, durante os séculos XVI e XVII, portugueses e espanhóis, por meio dos bandeirantes paulistas sob ordem do governo português e das missões jesuíticas espanholas, buscaram a posse do território paranaense, dando início a inúmeros núcleos de povoamento ao longo dos principais rios.

Por volta de 1640, tinha sequência o povoamento do litoral, provavelmente iniciado no século anterior, por aventureiros em busca de jazidas de ouro. Nessa mesma época, chegava a Paranaguá o capitão de infantaria Gabriel de Lara, com a missão de resguardar a costa paranaense dos ataques estrangeiros. A descoberta de ouro, embora escasso, atraía moradores para Curitiba, os quais, ao lado da mineração, desenvolviam a agricultura e a criação de gado. A expansão da pecuária determinou a posse das terras circundantes em que se formaram núcleos de povoamento nas regiões de Antonina, Campo Largo, Palmeira e Castro.

Em 1711, por ocasião da venda à Coroa Portuguesa das terras que constituíam a capitania de Paranaguá, de propriedade do Marquês de Cascais, o Paraná passou a integrar a Capitania de São Paulo como a Quinta comarca. Nesse ínterim, por iniciativa particular, continuavam as apropriações de terras dos Campos Gerais, chegando a Ponta Grossa, Tibagi e Jaguariaíva, por volta de 1719.

Em 1727, teve início a abertura da estrada do Viamão-RS, “objetivando a introdução das cavalgadas do sul em direção a São Paulo” (CARDOSO; WESTPHALEN, 1986, p. 44). Tal evento vai determinar o surgimento de povoações em torno das fazendas de pouso, no sudeste paranaense, na direção sul-norte. Com o Tratado de Madri (1750), que reconhecia o direito de ocupação e posse das terras, expedições militares aventuram-se em busca da conquista do interior do estado paranaense.

Em 1829, chegaram a Rio Negro os primeiros colonos alemães e, em 1839, teve início a ocupação e povoamento dos Campos de Palmas. Vieram somar-se, segundo Rodrigues (2007, p. 89), aos imigrantes alemães, franceses, suíços, ingleses e italianos. Por iniciativa governamental, novos grupos de colonos foram fixados próximos às localidades já povoadas, rumo ao interior do Paraná. Essa ação propiciou uma alteração no quadro demográfico, com grupos de imigrantes de alemães de origem russa no Planalto Central paranaense.

⁹ Apenas a informante de Siqueira Campos nasceu na cidade vizinha à cidade pesquisada.

Entre 1840 e 1860, verificou-se o “apogeu do comércio de tropas de mulas conduzidas sobretudo por tropeiros paranaenses, que passam e invernam nos campos do Paraná, com destino às feiras de Sorocaba” (CARDOSO; WESTPHALEN, 1986, p. 56). O Estado se emancipa de São Paulo e a cidade de Curitiba é escolhida como capital de Província do Paraná (1853). Entre 1860 e 1900, multiplicaram-se as colônias formadas por imigrantes poloneses, italianos, alemães, russos alemães, ucranianos e, por último, sírios e libaneses. É nessa mesma época que se iniciaram os núcleos da Colônia Mineira ou Tomazina do Norte Pioneiro, com fazendeiros paulistas e mineiros dedicados à plantação de café.

Nessa mesma época, Curitiba ganhava grande movimentação com a extração e comercialização da erva-mate, e passava por transformações de natureza vária, tanto na cultura, como na política, no comércio e na indústria. Em 1888, a fundação da colônia militar em Foz do Iguaçu “registra o ponto de partida para a ocupação e colonização daquela região” (CIGOLINI; MELLO; LOPES, 2001, p. 72). Por volta de 1900, segundo Cardoso e Westphalen (1986, p. 60), o governo imperial concedeu à Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande do Sul, subsidiária da Brazilian Railways Company, terras devolutas nacionais, no sudoeste, oeste e norte do Paraná.

De 1900 a 1940, novas concessões de terras foram realizadas nas várias regiões paranaenses, determinando grandes repercussões na indústria da ocupação do Paraná moderno. As terras, divididas em lotes coloniais de cerca de 15 alqueires e lotes urbanos, eram vendidas também a prestação, medida que atraiu principalmente migrantes paulistas, mineiros e nordestinos, além de imigrantes de variada origem e procedência.

A Paraná Plantation Limited, com sede em Londres, sucedida pela Companhia de Terras do Norte do Paraná, hoje Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná, foi uma das concessionárias que recebeu 515 mil alqueires das terras do norte paranaense formando novas fazendas, colônias e cidades tanto de imigrantes quanto de brasileiros. Os interesses econômicos estavam diretamente ligados à cafeicultura. Foi muito significativa, nessa época, no norte paranaense, a onda da imigração japonesa.

Nas décadas de 20 a 40 do século passado, teve início em grande escala a corrente povoadora de agricultores de origem alemã e italiana vinda do sul do país, que se estabeleceu nas matas do atual território localizado entre Pato Branco e Cascavel.

Outro fator importante é a abertura de estradas de rodagem que vieram proporcionar, pouco a pouco, a integração do norte com o sul do Estado, sobretudo com o escoamento da produção cafeeira pelo porto de Paranaguá.

A última fase de ocupação territorial do Paraná deu-se entre 1940 e 1960, nas regiões noroeste, ou Norte Novíssimo, e oeste, com a concessão de terras devolutas, pelo governo e por companhias privadas de colonização. É possível fazer a comparação com os mapas 367 e 368 com essa fase de povoação do Estado e detectar a afinidade lexical entre os pontos nessa área. Assinala-se, ainda, a entrada de colonos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina que, partindo de Pato Branco, rumaram para os vales dos rios Chopim, Piquiri e Paraná. Esses reemigrantes (alemães e italianos, principalmente) que se instalaram no oeste paranaense conferem, em especial ao município de Marechal Cândido Rodon (32), um possível isolamento linguístico.

Ainda sobre a mesma época, segundo Cigolini, Mello e Lopes (2001, p. 74), “colonos europeus continuaram a estabelecer-se nas proximidades de Curitiba e no centro-sul do

estado, formando novos núcleos colonizadores: Irati, Mallet, Prudentópolis e São Mateus do Sul”. Esses novos núcleos¹⁰ apresentados nos mapas de Índices Relativos de Distância – IRD (367) e Índice Relativo de Identidade – IRI (368) refletem a formação étnica de seu povo, registrando índices acima da média para as diferenças.

A partir da história da ocupação do Paraná, em que se evidencia a presença de três ondas povoadoras, é possível encontrar, sob conjunturas diversas e com motivações distintas, ressaltada constituição étnica do Estado como um dos prováveis responsáveis pelas similaridades e diferenças dos falares paranaenses.

À guisa de uma conclusão

O ALPR II teve como objetivo geral a cartografia dos dados inéditos coletados para o *Atlas Lingüístico do Paraná* (1994), com vistas ao registro e à disseminação do acervo linguístico coletado. Por meio das cartas constantes do Atlas, muitos estudiosos poderão se servir dos dados para suas pesquisas, permitindo o entendimento dos usos linguísticos dentro do contexto social da comunidade estudada.

Dessa forma, reafirma-se a importância dos estudos dialetológicos para a preservação, a compreensão e a disseminação dos fatos linguísticos, sejam eles registrados pela Dialectologia tradicional, sejam documentados pela dialetologia pluridimensional, que observa também diversos outros aspectos (diastrático, diageracional, diassexual...) influenciadores da linguagem.

O ALPR II, com suas 175 cartas – 125 lexicais e 50 fonéticas –, é o inventário de algumas formas linguísticas da modalidade oral da língua. A utilização dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas para o ALPR (1994) alcança, hoje, 94,5% dos dados. É importante ressaltar que os 5,9% ainda não cartografados (pela natureza aberta das questões) estão servindo de fonte para inúmeros trabalhos monográficos. A retomada, 18 anos depois dos dados coletados entre 1985 e 1989, não inviabiliza a sua cartografia. Ao contrário, aponta para o rigor científico da coleta dos dados que reafirma a possibilidade de análise da documentação. Muitos estudos ainda poderão ser desenvolvidos a partir dos dados já cartografados (ALPR e ALPR II) ou inéditos, seja pela aplicação de novas metodologias, seja pela incorporação de novas coletas de dados às já feitas, demonstrando, segundo Cardoso (2002, p. 164), a necessidade para o “conhecimento efetivo de uma dada realidade lingüística.”

Observa-se, nas cartas do ALPR II, o registro de uma grande produtividade lexical para a denominação do mesmo conceito. Trata-se de um elenco complexo que abarca desde formas inovadoras, seja da linguagem padrão seja de criação popular recente, até formas antigas presas ao português europeu, passando pelos regionalismos, as ocorrências únicas (Hapax legomena) e as formas populares disseminadas pelo português oral de outras regiões do país. Nos dados analisados tem-se, ainda, a manutenção da linguagem popular arcaica, as variantes motivadas pelo fator diatópico, ou seja, são encontradas em uma determinada região dentro do Estado. Há, também, cartas nas quais a variação não ocorre e que expressam, dessa forma, o caráter homogêneo da fala no Paraná.

É preciso assinalar, ainda, a importância do glossário organizado com base no levantamento, feito a partir das cartas léxico-semânticas, das variantes lexicais registradas.

¹⁰ Dos municípios citados, fazem parte da rede de pontos do ALPR: Irati (ponto 52), Prudentópolis (42) e São Mateus do Sul (62).

Sobre a utilização dos métodos, é preciso ressaltar que tradicionalmente, no Brasil, o método geolinguístico vem sendo utilizado para a apresentação dos dados registrados nas entrevistas *in loco*. Essa distribuição espacial das variantes lexicais ou fonéticas tem prestado uma valiosa contribuição para o conhecimento da língua falada em diversas regiões do país.

O método dialetométrico constitui-se, por sua vez, de uma análise global dos dados coletados pela Geolinguística, o que permite uma visão generalizada desses dados, as contribuições dessa metodologia são as de fornecer um quadro sintético do comportamento linguístico no Estado do Paraná.

A aplicação de tais métodos – geolinguístico e dialetométrico – ao *corpus* coletado para o ALPR (1994) é complementar, uma vez que cada uma das metodologias adotadas consagra-se por sua abrangência: o método geolinguístico, por permitir a visualização das particularidades de cada ponto de inquérito e de cada informante; e o método dialetométrico, por considerar todo o volume de dados e sintetizá-los por meio das cartas que demonstram os índices de identidade e de distância entre os pontos de um atlas. As cartas dialetométricas, constituídas de análises estatísticas de dados coletados pela geolinguística, evidenciam a diversidade linguística e, neste trabalho, a sua relação com a história da colonização paranaense, em que se estabelece o grau de influência dos diversos grupos colonizadores do Paraná em relação ao nível léxico no falar rural.

Enfim, pretendeu-se contribuir para o conhecimento da língua portuguesa falada no Paraná, no que se refere à sua constituição e às pistas que podem levar ao conhecimento de sua história.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. *Atlas Linguístico do Paraná – ALPR*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

_____. *Atlas linguístico do Paraná*. 1990. 426p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. 1990. 2 v.

ALVAR, M. (Dir.) *Manual de dialectologia hispânica: el español de España*. Barcelona: Ariel, 1996.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ Secretaria da Cultura, 1976.

CAMARA JR, J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. *Atlas histórico do Paraná*. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Livraria Chain, 1986.

CARDOSO, S. A. M. *Atlas lingüístico de Sergipe II*. Salvador: EDUFBA, 2005.

- _____. La dialetologie au Brasil aperçu historique et bilan actuel. In: CONTINI, M. (Org.). *La géolinguistique en Amérique latine*. Hors série n. 2 de Géolinguistique. Grenoble - FR: Université Stendhal, Grenoble 3, 2002. p. 197-229.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *La Dialectología*. Madri: Visor Libros, 1994. p. 19-32.
- CIGOLINI, A.; MELLO, L. de; LOPES, N. *Paraná: quadro natural, transformações territoriais e economia*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CUNHA, S.; SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialectológicos*. 2. ed. Belém: Conselho Nacional de Pesquisa/Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GOEBL, H. Regards dialectométriques sur les données de l'Atlas Linguistique de la France (ALF): relations quantitatives et structures de profondeur. *Estudis Romànics*, Barcelona, Institut D'Estudis Catalans, v. 25, p. 59-96, 2003.
- _____. Parquet polygonal et treillis triangulaire: les deux versants de la dialectométrie interponctuelle. *Revue de Linguistique Romane*, Strasbourg, tome 47, p. 353-412, 1983.
- _____. Eléments d'analyse dialectométrique avec application à l'AIS. *Revue de Linguistique Romane*, Strasbourg, tome 44, p. 349-420, 1981.
- GUARNER, M. S. *La cartografía lingüística en la actualidad y el atlas de la Península Ibérica*. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes, 1953.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. *Sugestões para uma política da língua*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro, 1960.
- MORAES SILVA, A. de. *Diccionario da lingua portugueza*. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813. (edição digitalizada)
- NASCENTES, A. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil: questionário*. Rio de Janeiro: MEC/Casa de Rui Barbosa, 1961.
- _____. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC/Casa de Rui Barbosa, 1958.
- RODRIGUES, R. E. de S. B. *Em busca de uma história para o léxico rural paranaense*. 2007. 378p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2 v.

SARAMAGO, J. A. das P. Diferenciation lexicale: um essai dialectometrique applique aux materiaux portugais de l'A.L.E. *Bulletin du Centre de Dialectologie*, Grenoble, v. 2, p. 1-31, 1986. [cópia cedida pelo autor]

VIEIRA, H. G. Fundamentos para organizar, implementar e manter um banco de dados geolingüístico. In: AGUILERA, V. de A. (Org). *A geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Eduel, 1998. p. 207-224.

Negação verbal no português paulistano: envelope de variação

(Negative verbal structures in Paulistano Portuguese: envelope of variation)

Rafael Stoppa Rocha¹

¹Universidade de São Paulo (USP)

rocha87@gmail.com

Abstract: This paper proposes an envelope of variation for the study on verbal negation structures in Paulistano Portuguese. Although Brazilian Portuguese maintains a threefold system of verbal negatives (NEG1, NEG2, and NEG3), this paper argues that Paulistano Portuguese envelope of variation consists of two structures (NEG1 and NEG2). For this study on verbal negatives, the discussions are based on examples extracted from a sample of 12 recorded interviews distributed equally in two genders, three ages and two levels of formal study. In order to define the envelope of variation for the study on negatives in São Paulo, this paper discusses the model presented by Schwenter (2005).

Keywords: verbal negation; envelope of variation; Paulistano Portuguese.

Resumo: Este artigo tem como objetivo propor um envelope de variação para a negação verbal para o português falado em São Paulo. Apesar de existirem três variantes de negação verbal em português brasileiro (NEG1, NEG2 e NEG3), propõe-se que o Envelope Paulistano para essa variável seja composto de apenas duas estruturas (NEG1 e NEG2). Para este estudo, analisam-se exemplos extraídos de uma amostra de 12 entrevistas sociolinguísticas, estratificadas em sexo/gênero, faixa etária e escolaridade. A fim de delimitar o envelope de variação, discute-se o modelo de análise apresentado por Schwenter (2005).

Palavras-chave: negação verbal; envelope de variação; português paulistano.

Introdução

O objetivo deste artigo é delimitar um envelope de variação para a negação verbal no português paulistano. Para isso, discute-se o modelo de análise dessas estruturas em português brasileiro (PB) proposto por Schwenter (2005) e, em seguida, delimita-se o envelope que contempla as variantes de fato realizadas na variedade paulistana do português (doravante VPP). Em PB, há três estruturas de negação verbal, que serão chamadas, daqui em diante, respectivamente de NEG1, NEG2 e NEG3:

NEG1 consiste na negação exclusivamente pré-verbal [Neg V]:

- (1) D1: você tanto pela percepção espírita ou mesmo pela percepção física mesmo você acha que você consegue perceber então a diferença
S1: sem dúvidas sem dúvida é que **as pessoas NÃO se atentam pra isso...** quando você começa a estudar os fenômenos espirituais você vê a relação espírito-matéria então pra você entende(r) como que arroz feijão batata vira você como nós somos inteligentes então a matéria tem comando

inteligente a matéria é burra por si então ela tem que ter comando inteligente então como ele é inteligente ele interage com o meio e que forma o comportamento dos indivíduos o trânsito [M3+]¹

Diferente do exemplo acima, NEG2 e NEG3 possuem um elemento negativo (advérbio *não*) pós-verbal. Em NEG2, esse elemento pós-verbal se soma ao elemento pré-verbal, como no trecho abaixo [Neg V Neg]:

(2) D1: você morava com seus pais ainda?

S1: morava... era assim... se eu pagava [hes.] quinhentos de faculdade... eu comprava de material assim por mês uma faixa de cento e cinquenta duzentos caneta de nanquim era papel canson era papel amanteigado era/ nossa... tinta tela nossa era coisa assim (xxx) ...e outro mundo... gastava dinheiro (que nem uma) doida lá... mas... fiz minha faculdade me formei continuei trabalhando na faculdade de Filosofia né? aí falei não agora chega **NÃO vou mais faze(r) faculdade NÃO...** tem/ tive por um bom tempo sabe pretendia faze(r) alguma coisa meu pai queria que a gente fosse advogado de qualque(r) jeito (xxx) no fim que que eu mexo? no fim eu mexo com que? com a parte [hes.] de licitação que é uma parte bem assim sabe que você precisa te(r) conhecimento né? de risco tudo pra você pode(r)... mexe(r) né? [F3+]

A estrutura NEG3, por sua vez, apresenta exclusivamente o elemento pós-verbal [V Neg]:

(3) D1: e estuda tudo na mesma escola?

S1: não... estuda(m) em escola:: tipo... em o(u)tra escola... **coloquei junto NÃO...** [F1-]

Apesar de ainda pouco estudada, a variação da negação verbal vem apresentando resultados interessantes em estudos em dialetos rurais e quilombolas. Cavalcante (2007), em seu estudo sobre três comunidades afro-brasileiras no interior da Bahia, aponta para variação estável em relação às três variantes da negativa verbal. Apesar disso, NEG2, por exemplo, seria favorecida pelo conservadorismo das comunidades estudadas. Barne (2005) e Cavalcante (2007) também apontam, por exemplo, para possíveis limitações de uso das variantes não-canônicas em sentenças encaixadas.

Entretanto, neste trabalho, o envelope de variação será delimitado por restrições discursivo-pragmáticas em relação ao estatuto informacional da proposição negada (cf. “Envelope de Variação”). Enfim, conclui-se que as variantes características da fala paulistana são NEG1 e NEG2 (cf. “Os dados paulistanos”).

Objeto de estudo

As três formas de negação verbal exemplificadas acima não têm sido comumente objeto de estudos linguísticos em PB, sobretudo numa abordagem variacionista. Neste item são apresentadas a tipologia dessas variantes, suas abordagens mais comuns em PB e, em seguida, a delimitação do objeto deste trabalho.

1 Nos exemplos, “D1” e “S1” se referem, respectivamente, a Documentador(a) e Informante. Os códigos entre colchetes logo após os exemplos indicam o perfil do informante cujo trecho de fala está representado. O primeiro indica o gênero do informante (M – masculino ou F – feminino); o segundo, a faixa etária (1: entre 20 e 35 anos; 2: 36-55; e 3 – mais de 55); o terceiro informa a escolaridade do informante (“+” para aqueles que estudaram até o Ensino Médio e “-“ para aqueles que chegaram ao nível superior). Para a referência completa dos perfis dos informantes, ver “Corpus”.

Na literatura sobre as estruturas negativas, NEG1, NEG2 e NEG3 são frequentemente divididas em canônica e não-canônicas (SCHWEGLER, 1991 apud MELLO et al., 1998; BARME, 2005; SCHWENTER, 2005). Em português, a negação canônica é aquela exclusivamente pré-verbal (NEG1), uma vez que, além de ser a forma mais antiga, é também a mais frequente na fala (BARME, 2005; SCHWENTER, 2005; CAVALCANTE, 2007), a forma característica da fala culta e praticamente categórica no português escrito (ILARI; BASSO, 2006).

A oposição entre negações canônicas e não-canônicas não é apenas observada em PB. Há exemplos similares em outras variedades do mundo lusitano, como nas variedades de Angola e São Tomé (MELLO et al., 1998; SCHWEGLER, 1998). As negações não-canônicas ocorrem também no italiano *non V mica* (SCHWENTER, 2005), no francês *V pas* (BARME, 2005), no palenquero *nu V nu* (SCHWEGLER, 1998), e em línguas do grupo banto *caná V caná* (MELLO et al., 1998; PETTER, 2004; BONVINI, 2008).

No âmbito dos estudos formais sobre a negação, costumam-se estudar aspectos como o escopo da negação (MIOTO, 1992; ILARI; GERALDI, 2006) e o fenômeno que se costuma chamar de *dupla negação* em inglês,² iniciado por Klima (apud BRENNER, 1981):

- (3) He doesn't often really not understand.³

Em português, os exemplos de dupla negação mais comumente investigados consistem na colocação de advérbios negativos (não redundantes) e quantificadores na posição pós-verbal sem o apagamento do elemento pré-verbal (BRENNER, 1981):⁴

- (4) Cláudia não sai nunca.
(5) Cláudia não viaja jamais.
(6) Cláudia não viu nada.
(7) Ninguém não veio.

As formas NEG2 e NEG3 são ainda abordadas por alguns autores como provenientes de contatos linguísticos entre o português e línguas dos grupos kwa e banto (MELLO et al., 1998; BONVINI, 2008). Segundo Bonvini (2008), Pedro Dias relata com espanto a variante NEG2 falada no Brasil. Em sua gramática do quimbundo, em 1697, exemplifica estrutura similar:

Tem o verbo negativo a mesma conjugação que o verbo, Cuzóla, de que fallamos, ao qual acrescentando esta palavra Caná, antes, ou depois do verbo, fica negativo. v.g. Canangazóla, não amo, Canággiba, não matei. Porém posta antes, & depois do verbo, nega com efficacia. v.g. Canággiba caná, não matei não. (BONVINI, 2008, p. 38).

Não há, no entanto, consenso sobre a origem de NEG2 no PB. Alguns autores, como Mello (apud MELLO et al., 1998) e Noll (2008), acreditam que essa forma é oriunda do próprio português antigo.

2 Diferente daquilo que se propõe estudar aqui como *negação dupla*.

3 "Ele frequentemente não realmente não entende" (KLIMA apud BRENNER, 1981); livre-tradução.

4 Os exemplos (5)-(7) foram extraídos de Brenner (1981); (8) foi extraído de Noll (2008).

Sob o aspecto dialetológico, as estruturas NEG2 e, principalmente, NEG3 são por vezes apontadas como variantes características do falar nordestino brasileiro (MARROQUIM, 2008 [1945]; SCHWEGLER, 1991 apud MELLO et al., 1998; BARME, 2005; SCHWENTER, 2005); dessa forma, elas chegam inclusive a ser empregadas em textos literários que buscam retratar personagens e costumes da região (MARROQUIM, 2008 [1945]; RAMALHO, 1998).

Na presente pesquisa, investiga-se o fenômeno da negação dupla no sentido de redundante; mais precisamente, estudam-se, dentro do quadro teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, a delimitação de um envelope de variação a partir das estruturas apresentadas na Introdução, reproduzidas simplificada e abaixo:

- (8) as pessoas NÃO se atentam pra isso...
- (9) NÃO vou mais faze(r) faculdade NÃO...
- (10) coloquei junto NÃO...

Interessa saber, em primeiro lugar, se as estruturas em (9)-(11) são intercambiáveis entre si e em quais contextos isso acontece. A definição do envelope de variação é composta pelas variantes que de fato ocorrem na fala paulistana, bem como por uma discussão preliminar sobre as restrições que podem reger essas formas.

Corpus

Para este artigo, projeta-se a análise de um *corpus* de 12 entrevistas sociolinguísticas, gravadas pelo GESOL⁵ com sujeitos paulistanos estratificados com base em três variáveis sociais: sexo/gênero (masculino [M] e feminino [F]); faixa etária ([1] – entre 20 e 35 anos; [2] – entre 36 e 55 anos; e [3] – mais de 55); e escolaridade (até o ensino médio completo ou incompleto [-] e ensino superior completo ou incompleto [+]).

Tal amostra não contempla “toda” a complexidade social da cidade de São Paulo. Sua intenção, de acordo com os trabalhos do GESOL é, num primeiro momento, descrever os usos por parte de cidadãos nativos da cidade (num outro momento, deverão integrar os objetivos dos trabalhos do grupo, migrantes e imigrantes que vivem na cidade, bem como diferentes gerações de seus descendentes).

Essa amostra é constituída de 12 perfis sociolinguísticos, de acordo com a tabela abaixo:

⁵ Grupo de Estudos em Sociolinguística da Universidade de São Paulo, coordenado pelo Prof. Dr. Ronald Beline Mendes.

Tabela 1: Tabela geral de perfis

Sexo/Gênero	Faixa-etária	Escolaridade	Perfis
Feminino	1	+	1. F1+
			2. F2+
			3. F3+
	2	-	4. F1-
			5. F2-
			6. F3-
Masculino	1	+	7. M1+
			8. M2+
			9. M3+
	2	-	10. M1-
			11. M2-
			12. M3-
12 perfis x 4 informantes = 48 indivíduos/gravações			

No item seguinte, analisam-se as ocorrências das estruturas de negação extraídas dessa amostra qualitativamente, no intuito de se definir o envelope de variação.

Envelope de Variação

Como em qualquer pesquisa variacionista, o que permite analisar formas diferentes como variantes de uma variável é sua equivalência semântica ou funcional. Na fonética/fonologia, verificar tal equivalência é, em princípio, sem controvérsia, uma vez que a variação na pronúncia de um segmento não interfere no sentido de uma palavra (embora possa carregar consigo valores sociais). Por exemplo, na variedade carioca, Mollica e Paiva (1991) investigam a alternância das líquidas /l/ e /r/ em palavras como *bicicleta*. Note-se que a equivalência semântica mantém-se apesar da possível utilização da variante desprestigiada *bicic[r]eta*. Na morfossintaxe, esse exercício é menos direto. A fim de afirmar tal equivalência nas estruturas analisadas neste artigo, apresentar-se-á, no item seguinte, um modelo baseado no estatuto da informação da proposição sendo negada.

Para o estudo das estruturas de negação verbal como variantes de uma variável, então, é preciso definir os contextos em que essas formas são possíveis como alternativas; em seguida, faz-se necessário também verificar em que contextos as formas possíveis são de fato empregadas.

Convém perguntar se NEG1, NEG2 e NEG3 são intercambiáveis em qualquer contexto. Em (12), parece razoável considerar que as três teriam o mesmo significado, ou seja, as estruturas em (13) também seriam possíveis:

- (11) D1: não sofreu nenhum assalto nada assim?
 S1: nada eu acho que também o cara pra me assaltar tem que se(r) meio
 D1: não é é
 S1: tem que se(r) meio meio
 D1: que (vo)cê é bem alto

S1: é é então o cara não nunca sofreu nada meu meu sobrinho já sofreu aqui na porta de casa um cara roubou uns amigos nossos que (es)tava ali

D1: isso seu sobrinho mais velho aqui?

S1: isso é tem vinte e dois anos fazem uns... uns oito nove anos e foi um absurdo foi um comentário foi um dos primeiros assaltos que a gente viu aqui

D1: uhum

S1: mas assim aqui nessa região **a gente NÃO escuta muito NÃO...** assalto essas coisas mas sabe que tem né?

- (12) a. a gente não escuta muito...
b. a gente escuta muito não...

Há casos, contudo, em que a substituição de uma forma por outra não parece possível.

O modelo de Schwenter

Schwenter (2005) propõe um modelo de restrições para o emprego dessas estruturas de negação verbal baseado no estatuto informacional da proposição que está sendo negada. Para ele, só não há restrições para o emprego de NEG1. Assim, sempre que o emprego de NEG2 e NEG3 for possível num contexto, NEG1 também o será – mas nem sempre se observa o contrário.

O autor argumenta que, em PB, NEG2 e NEG3 não são possíveis quando a proposição negada traz informação nova no discurso. No exemplo abaixo, um indivíduo que esteja andando pela rua e, de repente, lembra-se de não ter desligado o fogão, poderia produzir NEG1 (14a), mas não NEG2 (14b) (SCHWENTER, 2005, p. 1434):

- (13) a. Nossa! Eu não desliguei o fogão.
b. Nossa! Eu não desliguei o fogão não!!

Schwenter (2005) propõe que NEG2 é uma estrutura possível quando a proposição que está sendo negada foi ativada no discurso anterior, seja de maneira direta ou indireta. Uma informação é dita diretamente ativada quando a proposição que está sendo negada foi produzida da mesma maneira em discurso anterior. Já as proposições indiretamente ativadas podem ter sido desencadeadas por outras proposições, de modo que aquela que está sendo negada pode ser dita uma proposição inferida; além disso, elas podem ser extralinguisticamente ativadas.

O exemplo (12) acima (*a gente NÃO escuta muito NÃO*) ilustra a negação de uma proposição inferida pelo informante – de que seria comum, naquele bairro, *escutar (ou saber de) ocorrências potencialmente perigosas e violentas*. Segundo o modelo de Schwenter, o licenciamento de NEG2 também poderia ocorrer caso o documentador indagasse a seu informante se *é comum escutar essas histórias no bairro*, constituindo, então, uma proposição diretamente ativada. Veja-se, abaixo, outro exemplo de NEG2 licenciada por uma proposição inferida:

(14) D1: e seus filhos brincam na rua ou não?

S1: meu/brincam mas brincam quando eu vou com eles... aí sim... mas p(r)a deixa(r) assim na rua eu tenho medo... apesa(r) que onde eu moro **(a) NÃO é perigoso NÃO...** as pessoas pensam que é perigoso onde eu moro mas **(b) NÃO é perigoso NÃO...** onde eu moro eu moro desde que eu nasci então é [...] [F1-01]

Em (15a), NEG2 nega uma proposição inferida pelo informante: *é perigoso onde moro*. Em (15b), a estrutura NEG2 se refere a uma proposição previamente ativada em (15a).

NEG3, por sua vez, poderia ocorrer apenas quando a proposição que está sendo negada foi diretamente ativada no discurso, como é o caso de (16), abaixo, em que a própria informante ativa a proposição *faz nada* no início de sua fala, e licencia, portanto, o caso de NEG3 que se segue:

(15) D1: É e o ... (vo)cê acha que o governo faz o suficiente?

S1: não. Faz nada. não faz nada mesmo. Os programas que eu vejo na televisão assim, as vez(es), é... uns ajudando os outros. Agora não sei. Eles fazem show(s), eles faz, fala que vai doar não sei quanto, assim pa orfanato, pa instituições, entendeu? Acho bacana a parte deles (es)tando ajudando, mas o governo mesmo... **faz nada NÃO**. [F2-]

Dessa forma, podem ser resumidos, com o quadro abaixo, os contextos discursivo-pragmáticos em que as estruturas de negação em foco são possíveis, de acordo com Schwenter (2005)⁶:

Quadro 1: Resumo do modelo de Schwenter (2005)

	Informação Nova	Proposição Inferida	Prop. Diretamente Ativada
NEG1	OK	OK	OK
NEG2	-	OK	OK
NEG3	-	-	OK

Os dados paulistanos

De acordo com as considerações acima, acerca do modelo de restrições pragmáticas de Schwenter (2005), seria possível, em princípio, propor dois envelopes de variação:

Quadro 2: Envelopes 1 e 2 para a negação verbal

	SEM VARIAÇÃO	ENVELOPE 1	ENVELOPE 2
	Informação Nova	Proposição Inferida	Prop. Diretamente Ativada
NEG1	OK	OK	OK
NEG2	-	OK	OK
NEG3	-	-	OK

Como se pode ver na terceira coluna do Quadro 2 acima, o Envelope 1 englobaria os casos de NEG1 e NEG2 cujas proposições negadas são inferidas. O Envelope 2, na quarta coluna, abarcaria as três variantes possíveis nos casos em que se nega uma proposição diretamente ativada.

⁶ Adaptado de Schwenter (2005, p. 1452).

No entanto, o presente estudo propõe que o “envelope paulistano” seja um pouco diferente. Os dados extraídos da amostra piloto permitem levantar questionamentos sobre as restrições para NEG3 na proposta de Schwenter (2005). Observem-se os exemplos (17) e (18):

- (17) D1: Bagunceiro os três?
 S1: O Kaun tem um aninho... vai faze(r) um ano ainda... mas assim.. mas eles tem o(u)tros primo(s) que é assim... da família do meu ex-marido que me chama de tia ainda... mãe e pai dos filho(s) deles é:: é quase oito ano(s) me chamando de tia mora tudo do lado assim também...
 D1: Hum... e brinca na rua assim todos juntos?
 S1: Brinca(m)...
 D1: e estuda tudo na mesma escola?
 S1: não... estuda(m) em escola:: tipo... em o(u)tra escola... **coloquei junto NÃO...** [F1-]
- (18) D1: e tem crianças na sua ali perto da sua casa que estudam lá nesse, nessa escola, (es)tão lá?
 S1: (no) CEU não... **conheço NÃO** [F2-]

Nesses exemplos, NEG3 não parece negar uma proposição diretamente ativada nos termos definidos pelo autor, nos quais quase sempre o verbo a ser negado é o mesmo da proposição ativada.

Nesses exemplos, NEG3 se aplica a proposições muito diferentes daquelas que foram diretamente ativadas pelo interlocutor. Em (17), a proposição que está sendo negada é “*eu coloquei junto [na escola]*” e, em (18), “*eu conheço meninos que estão lá nessa escola*”. Contudo, as proposições diretamente ativadas são muito distintas, respectivamente: “*as crianças estudam na mesma escola*” e “*tem crianças que estudam lá nessa escola*”. As respostas negativas esperadas, com NEG3, deveriam ser, portanto, “*estudam não*” e “*tem não*” - de acordo com as restrições estabelecidas por Schwenter (2005).

Desse modo, uma possível hipótese para o português paulistano, diferentemente do que propõe Schwenter (2005) para o PB (com base, sobretudo, em dados de fala do Rio de Janeiro), é que NEG3 poderia ser também licenciada em casos cuja proposição sendo negada é inferida (e não, necessariamente, diretamente ativada). Dessa forma, os dados da amostra paulistana até aqui analisados forneceriam evidência a favor da adaptação dos envelopes acima apresentados, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3: Reformulação do modelo de Schwenter (2005) de acordo com os dados da variedade paulistana do português

	Informação Nova	Proposição Inferida	Prop. Diretamente Ativada
NEG1	OK	OK	OK
NEG2	-	OK	OK
NEG3	-	(OK)	OK

É da maior importância considerar, contudo, que a proposta de restrições pragmáticas para NEG3 tem sido formulada com base em pouquíssimas ocorrências. Schwenter (2005) admite trabalhar com um número muito reduzido de dados de NEG3. Do mesmo modo, na amostra da VPP foram verificadas apenas 4 ocorrências, que representam menos de 1% do total de dados.

Quadro 4: Distribuição geral dos dados de NEG1, NEG2 e NEG3 na amostra da VPP

NEG1	NEG2	NEG3	Total
940	117	4	1061
88%	11%	1%	100%

Vale ainda ressaltar que, ao menos nessa amostra, esses poucos casos de NEG3 apareceram na fala de duas informantes cujos pais não são oriundos da cidade de São Paulo. Duas ocorrências foram encontradas numa entrevista com uma paulistana cujo pai é alagoano e cuja mãe é baiana; as duas restantes foram encontradas na entrevista com uma paulistana cujos pais são naturais do interior do estado de São Paulo.

A baixa frequência de NEG3 na fala de paulistanos cujos pais não são paulistanos pode ser um indício de que tal estrutura de fato não seja característica da VPP, corroborando o caráter diatópico da variante (cf. “Objeto de Estudo”). De acordo com Guy (2007), é estatisticamente inviável propor um envelope de variação ternária (com três variantes) quando a frequência de uma delas é menor que 5%. Assim, embora NEG3 pareça ser possível em alguns contextos a mais do que aqueles propostos por Schwenter (2005), tal forma é, efetivamente, muito pouco empregada – de modo que seria o caso de redesenhar o envelope considerando o conjunto das outras duas variantes:

Quadro 5: Variantes que compõem o Envelope Paulistano

	ENVELOPE PAULISTANO	
	Proposição Inferida	Prop. Diretamente Ativada
NEG1	OK	OK
NEG2	OK	OK

O Envelope Paulistano contemplaria, portanto, as variantes NEG1 e NEG2 em casos cujo estatuto informacional da proposição sendo negada fosse tanto direta como indiretamente ativada (inferida).

Conclusões

Com a análise dos dados obtidos da amostra da VPP, pode-se observar que, ao contrário do que se poderia imaginar, as três estruturas de negação verbal em PB - NEG1, NEG2 e NEG3 – não variam irrestritamente em qualquer contexto pragmático-discursivo nessa variedade.

O estudo dos dados do português paulistano a partir do modelo de análise proposto por Schwenter (2005) para o PB permitiu que se observassem duas peculiaridades quanto ao comportamento dessas variantes na VPP.

A primeira delas diz respeito à restrição para a produção de NEG3, a qual não parece seguir exatamente o modelo de Schwenter (2005). Neste trabalho, indagou-se se NEG3 não compartilharia as restrições pertinentes à NEG2. Após a análise dos exemplos apresentados, concluiu-se que NEG3 na VPP de fato compartilha seu quadro de restrições com NEG2 (cf. “Os dados paulistanos”).

O segundo ponto a se tratar sobre os dados analisados se refere à frequência das variantes. A maior frequência de NEG1 era esperada tomando-se como base os resultados de outros trabalhos (BARME, 2005; CAVALCANTE, 2007) e a seu caráter *canônico* (cf. “Objeto de estudo”). A baixa frequência de NEG, apesar de também encontrada em outros trabalhos, mostrou-se particularmente baixa na amostra do VPP. Cavalcante (2007), por exemplo, trabalha com uma frequência de 6% para NEG3; enquanto que na amostra paulistana, os exemplos de NEG3 não chegam a 1%.

Essa análise dos dados permitiu que fosse proposto neste artigo um envelope de variação (denominado Envelope Paulistano) que contemplasse as variantes da negação verbal que de fato ocorram na VPP. Desse modo, o Envelope Paulistano é composto pelas variantes NEG1 e NEG2 em contextos em que o estatuto informacional da proposição sendo negada seja direta ou indiretamente ativada (Quadro 6).

REFERÊNCIAS

- BARME, S. A negação no brasileiro falado informal. *Zeitschrift für romanische Philologie*, n 121, ed. 3, p. 405-425, 2005.
- BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: PETTER, M. M. T.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *África no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-63.
- BRENNER, T. D. M. *Modelo de Klima e a dupla negação em Português*. Porto Alegre: EDURGS, 1981.
- CAVALCANTE, R. *A negação pós-verbal no português brasileiro: Análise descritiva e teórica de dialetos rurais de afro-descendentes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- GUY, G. R. Varbrul: análise avançada. In: GUY, G.; ZILLES, A (Orgs.). *Sociolinguística quantitativa - instrumental de análise*. Tradução de Ana Zilles. São Paulo: Parábola, 2007.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2006.
- MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Alagoas: UFAL, 2008. [1945].
- MELLO, H. R. D. et al. O português vernáculo do Brasil. In: PERL, M.; SCHWEGLER, A. (Orgs.). *América negra: panorâmica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*. Frankfurt am Main: Vervuert, 1998. cap. 2, p. 71-137.
- MIOTO, C. *Negação sentencial no português brasileiro e teoria da gramática*. 1992. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOLLICA, M. C. D. M.; PAIVA, M. D. C. Restrições estruturais atuando na relação entre [L] → [R] e [R] → Ø em grupos consonantais em português. *Boletim da ABRALIN*, v. 11, jun. 1991.

NOLL, V. *O português brasileiro: formação e contrastes*. Tradução de Mário Eduardo Viaro. 1. ed. São Paulo: Globo, 2008.

PETTER, M. M. T. A negação em algumas línguas do grupo banto. *Revista Estudos Linguísticos*, v. XXXIII, p. 268-273, 2004.

RAMALHO, E. B. Aspectos do falar nordestino em Samarica Parteira. *Revista de Letras*, v. 20 (1/2), jan./dez. 1998.

SCHWEGLER, A. El palenquero. In: PERL, M.; SCHWEGLER, A (Orgs.). *América negra: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*. Frankfurt am Main: Vervuert, 1998. cap. 4, p. 219-291.

SCHWENTER, S. A. The pragmatics of negation in Brazilian Portuguese. *Lingua*, v. 115, p. 1427-1456, 2005.

Efeitos socioestilísticos em abordagens sociofuncionalistas: perguntas na fala, na escrita e na sala de aula

(Socioestilistics effects on sociofunctionalist approaches:
questions in speech, writing and classroom)

Raquel Meister Ko. Freitag¹

¹Departamento de Letras – Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

rkofreitag@uol.com.br

Abstract: In this paper, we contribute to the debate and the strengthening of sociofunctionalist approach by discussing the effects of social factors on the emergence and regularization of linguistic phenomena. The non-significance of socioestilistic factors are tested based on grammaticalization of questions as strategies of textual organization. We verify if this is related to the stability of the phenomena analyzed, or if it is an effect of a methodological constraint. Speech, writing and classroom situation data are analyzed. The quantitative results suggest that the corpus does not restrict the occurrence of the functions of questions, but it constrains gradations of frequency.

Keywords: Social Factors. Questions. Sociofunctionalism.

Resumo: Neste texto, a fim de contribuir para a reflexão e o fortalecimento da proposta de interface sociofuncionalista, discutem-se os efeitos dos fatores sociais em fenômenos de emergência e regularização. Tomando por base o fenômeno de gramaticalização de perguntas como estratégias de organização textual, discutimos se a não significância de fatores socioestilísticos se deve à estabilidade dos fenômenos que vêm sendo analisados, ou decorre de uma restrição metodológica. Foram analisados dados coletados em situação de fala, de escrita e de sala de aula. Os resultados quantitativos sugerem que o corpus não restringe a ocorrência das funções das perguntas, mas impõe gradações de frequência.

Palavras-chave: Fatores sociais. Perguntas. Sociofuncionalismo.

Introdução

Tendência recente no campo dos estudos linguísticos, os estudos de interface sociofuncionalista têm se mostrado profícuos na abordagem de fenômenos de variação e mudança, especialmente em domínios gramaticais mais altos (cf. NARO; BRAGA, 2001; TAVARES, 2003; LIMA-HERNANDES, 2005; FREITAG, 2009). Essa interface teórica permite que se averiguem os efeitos sociais que dinamizam processos de emergência e regularização de itens/construções (gramaticalização, em uma perspectiva ampla). Tal perspectiva tem ampliado o foco dos estudos de gramaticalização para além da trajetória de mudança item/construção, incorporando as expansões e limites no escopo do domínio funcional. São exemplos dessa abordagem, no português, a gramaticalização no domínio da sequenciação retroativo-propulsora, com as formas *e*, *(d)áí*, *então* (TAVARES, 2003) e variação na expressão do passado imperfeito (FREITAG, 2007), entre muitos outros, em domínios que vão da gramática ao discurso. Tal abordagem tem focado fenômenos variáveis em níveis gramaticais mais altos, para além (muito além) da fonologia.

Estudos nessa perspectiva de interface teórica baseiam-se na análise de usos linguísticos estratificados, aos moldes do que a sociolinguística variacionista vem aplicando,

com bancos de dados, células sociais e, por conseguinte, fatores sociais são, também, controlados, a fim de indiciarem a dinâmica da mudança. Nos resultados, entretanto, à exceção da faixa etária (que permite a elucidação de trajetórias), os fatores de natureza social e estilística têm se mostrado pouco significativos nessas análises, cenário que fomenta questionamentos ao modelo, especificamente à necessidade de um aparato de natureza sociolinguística em que os fatores sociais não são significativos. Questionamentos dessa natureza já foram feitos ao modelo sociolinguístico de base variacionista na década de 1970 (WEINER; LABOV, 1977; LAVANDERA, 1978; LABOV, 1978), o que levou a reflexões e ao fortalecimento da abordagem. A fim de contribuir para a reflexão e o fortalecimento da proposta de interface sociofuncionalista, neste texto, parte-se do seguinte questionamento: “o quão ‘sócio’ é o modelo?” Para responder a essa questão, podemos fazer outras perguntas conjecturantes: será que a não significância de fatores sociais e estilísticos se deve à estabilidade dos fenômenos que vêm sendo analisados, ou seja, o tipo de fenômeno analisado é “insensível” a fatores externos à língua? Ou a não significância de fatores sociais e estilísticos decorre de uma restrição metodológica, ou seja, a metodologia adotada (normalmente entrevistas sociolinguísticas) não dá conta de captar seus efeitos?

Para testar as conjecturas, escolhemos como fenômeno-suporte a gramaticalização de perguntas no português: da função mais pragmática, voltada para o ouvinte, passam a funcionar como estratégia de introdução, manutenção e retomada de tópico, na trajetória interpessoal >> textual (TRAUGOTT, 1982). Inicialmente, apresentamos o fenômeno em estudo. No segundo momento, apresentamos a análise do fenômeno em três contextos, marcados por papéis sociais e relações de poder bem específicos – fala, escrita e sala de aula. O cotejamento desses resultados permite a averiguação do contexto (e da metodologia de coleta de dados), subsidiando a reflexão inicialmente proposta.

Estudos sobre perguntas

No português, quanto aos aspectos formais, perguntas podem ser caracterizadas como estruturas com sintaxe interrogativa e entoação ascendente. Já quanto à função, o contexto (aqui entendido como *corpus*) atua fortemente, permitindo diferentes funções na fala, na escrita e na sala de aula. Antes de apresentarmos os contextos, vejamos algumas propostas para as perguntas.

Do ponto de vista das relações sociopessoais, as perguntas se caracterizam como atos de fala para estabelecer contato com o interlocutor numa negociação, configurando, assim, uma relação de poder assimétrica: quem faz a pergunta está em situação desfavorável em relação a quem é feita a pergunta. Por exemplo, se um falante pergunta “que horas são?” é porque está em desvantagem em relação ao ouvinte, que potencialmente detém o poder por saber que horas são.¹ Em uma perspectiva pragmática, esse tipo de pergunta é classificado como uma pergunta pragmaticamente sincera (OUSHIRO; NASSER, 2010). Já na perspectiva textual-interativa (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006; ARAUJO; FREITAG, 2010a, 2010b), assumida nesta análise, perguntas dessa natureza são classificadas como perguntas plenas, o valor mais pragmático/interpessoal assumido por esse tipo de construção.

1 Outro cenário pode ser aventado; nesse caso, o falante sabe que horas são e ainda assim pergunta ao ouvinte, configurando um ato de fala indireto. Mesmo fazendo a pergunta, quem detém o poder nessa situação é o falante.

A perspectiva textual-interativa parte de uma concepção de linguagem como forma de ação, atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias da enunciação. Assim, o papel sociopessoal do falante não está apenas relacionado à posição que este ocupa na sociedade, mas também se constrói nos procedimentos discursivos que se configuram como elementos persuasivo-argumentativos dentro do contexto da interação. É sob essa ótica que propomos analisar as perguntas: como procedimento discursivo relacionado ao controle do tópico (introdução, manutenção, mudança e retomada do tópico na situação de interação verbal), que transita do pragmático (pergunta plena/pragmaticamente sincera) ao gramatical (semirretórica, marcador discurso/estruturação do discurso).

Perguntas de estruturação do discurso (cf. OUSHIRO; NASSER, 2010), ou semirretóricas, na perspectiva textual-interativa, atuam na organização tópica do texto: “a introdução, a continuidade, a retomada e a mudança do tópico discursivo, já que ela [a pergunta] é multifuncional” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 146). São, pois, estratégias de organização textual.

Em um nível mais esvaziado do ponto de vista pragmático, estão os marcadores discursivos de base interacional, do tipo “procedimentos de requisito de apoio discursivo” (cf. VALLE, 2001; FREITAG, 2010), que funcionam como elemento de contato entre os interlocutores, pedindo a aquiescência do ouvinte e/ou mantendo o fluxo conversacional, e também estão relacionados à focalização e controle do tópico, funções de natureza textual (cf. FREITAG, 2010).

Quanto ao seu funcionamento no par dialógico, nas perguntas plenas, F1 pergunta e F2 responde; nas semirretóricas, F1 pergunta e F1 responde; e nas retóricas, F1 pergunta. Como podemos observar, as perguntas, em sua forma mais concreta, instauram um jogo de alternância de papéis sociais no par dialógico. Como essas relações perpassam no processo de mudança e abstração das funções? Uma investigação quantitativa pode dar indícios da gramaticalização rumo à função textual das perguntas. Pode, também, auxiliar na definição dos efeitos dos fatores socioestilísticos na emergência e regularização de fenômenos em níveis gramaticais mais altos, como é o caso das perguntas.

Em busca de dados

Em uma abordagem quantitativa, a escolha do *corpus* para análise depende tanto do objeto quanto dos objetivos da investigação. No caso do objeto “perguntas”, podemos optar por duas abordagens: a) constituir um *corpus* voltado para contemplar a dimensão de usos em situações/contextos (presumidamente variado, portanto, quanto a papéis sociopessoais dos participantes); ou b) constituir um *corpus* para varredura (uniforme quanto aos papéis sociopessoais dos participantes).

A escolha entre uma e outra abordagem impõe limitações: a investigação em *corpus* uniforme limita a observação do efeito de fatores sociais e/ou estilísticos; já a investigação em *corpus* variado limita a especificação de subfunções. Como o objetivo desta análise é averiguar os efeitos de fatores socioestilísticos, optamos por um *corpus* constituído de modo a contemplar diversidade de usos/contextos. Assim, o *corpus* de análise de perguntas foi constituído por três tipos de amostras: a) entrevistas sociolinguísticas, caracterizadas

como um registro oral de interação dialógica semidirigida; b) redações, caracterizadas como registro escrito de interação não-dialógica dirigida; e c) gravações de aulas, caracterizada como registro oral de interação dialógica dirigida.² Vejamos.

O registro oral é um recorte de um *corpus* constituído aos moldes da sociolinguística laboviana (LABOV, 2008 [1972]), com a gravação de uma entrevista, estruturada previamente quanto à diversidade tópica. Na situação de entrevista sociolinguística, quem controla o tópico é o entrevistador; não se trata de uma situação de interação espontânea, em que flui o vernáculo do entrevistado. No caso específico deste *corpus*, trata-se de uma situação de entrevista em que ambos os participantes são universitários: entrevistador (F1) e entrevistado (F2). Apesar de ser semidirigido, o registro é dialógico (há interação, troca de turnos) e a situação quanto aos papéis sociais constitui-se de modo simétrico. Observe-se (1).

(1) F1: *O que é que mais lhe atrai no curso de geografia?*

F2: O que me atrai... é eu conseguir... ver a sociedade de uma forma diferente... né?

F1: *Como assim ver a sociedade de uma forma diferente?*

F2: A gente vê um... um certo acontecimento... vê uma pessoa catando lixo na rua... e a gente não para pra pensar porque que aquela pessoa... cata... a gente não para pra pensar... porque é que a pessoa está naquela condição... a gente critica e discrimina aquela pessoa... e o curso me deu a possibilidade de eu tentar ver o que está para atrás daquela pessoa... além daquela pessoa... *o que foi que fez aquela pessoa estar naquela condição? é porque ele quer? não é... tem todo um... coisas muito mais importantes que estão por trás... é a ausência de... de um poder público... é a falta de oportunidade de estar não trabalho melhor... diversos fatores né? então isso acabou acaba me instigando e acaba fazendo com que eu me interesse... né? por:: pelo curso né? (se ita fp sq 02)*

Em (1), tanto entrevistador quanto entrevistado fazem perguntas; as perguntas do entrevistador são do tipo plena, que exigem resposta do entrevistado (F1 pergunta e F2 responde). As perguntas do entrevistado são do tipo semirretórica, pois ele mesmo pergunta e responde (F2 pergunta e F2 responde). No *corpus*, no entanto, encontramos também perguntas plenas do entrevistado, como podemos ver em (2).

(2) F1: Pegando Itabaiana quais as áreas assim que você acha que são mais promissoras do seu ponto de vista?

F2: *Na parte de contabilidade?*

F1: Como um todo

F2: *Como assim?*

F1: Não só de contabilidade como um todo

F2: Ah... Itabaiana é uma cidade... como todos sabem é uma cidade comercial... tudo gira no comércio... e o comércio de Itabaiana aqui... é familiar... pra você:: no caso... fazendo contabilidade você tem a área de administração... é muito difícil... porque geralmente (hes) os administradores são o próprios dono e os familiares... são pouquíssimas raríssimas empresas aqui ou comércio

2 O *corpus* de análise das perguntas é constituído por amostras linguísticas coletadas em diferentes etapas e com diferentes propósitos. As entrevistas sociolinguísticas pertencem ao *Banco de dados de falantes cultos de Itabaiana/SE* (CAAE – 0301.0.107.000-11), composto por 24 entrevistas de universitários de Itabaiana/SE, estratificadas quanto ao sexo dos informantes. As redações foram produzidas por alunos de ensino fundamental e pertencem ao *Banco de dados de escrita: textos narrativos e opinativos* (CAAE - 0302.0.107.000-11). E os dados de sala de aula são provenientes do projeto “O estudo da interação discursiva em aulas do ensino fundamental”, organizado por Santos (2002). As análises foram realizadas separadamente, e seus resultados de modo mais detalhado podem ser conferidos em Araujo e Freitag (2010a,2010b), Santos (2011) e Freitag e Santos (2012).

aqui... que o funcionário tem a oportunidade de crescer até uma parte administrativa u::ma gerência entre aspas né? porque tá tudo ligado aqui a família né? (se ita mb lq 01)

Em (2), há duas perguntas plenas do entrevistador (F2 pergunta e F1 responde). Como podemos observar, o *corpus* constituído apresenta ocorrências do fenômeno sob análise, e, apesar de ser semidirigido, apresenta alternância de turnos conversacionais de modo dialógico, permitindo o controle dos papéis sociais dos participantes.

Vejam os procedimentos para a coleta de dados de escrita. Os dados de escrita constituem um *corpus* coletado em sala de aula, composto por redações produzidas a partir de proposta dada pelas pesquisadoras. A relação de poder inicial instaurada é assimétrica, dado que o produto é objeto de um comando. Vejamos exemplos de dados de perguntas neste *corpus* em (3)-(4).

- (3) As pessoas vão para hospitais chegam lar reclamam que está cheio não são bem atendidos *mas será que em casa ela fez a sua parte para o mosquito não se proliferar e se fez a sua vizinha fez ou não*, é isso que eu tô querendo mostrar que as pessoas só pensam em reclamar e estão de lados seus cuidados para derrotar o mosquito (...). (red. 74)
- (4) A dengue é um problema grave e que pode atingir a qualquer um de nós. O mosquito transmissor não escolhe a quem vai picar, não seleciona por classe social, cor ou qualquer outro critério. *A situação é emergencial, e de quem é a culpa dessa gravidade?* Nossa, de todos sem excessões. Todos devemos nos preocupar e combater essa epidemia que cada vez mais vai se alastrando pelo nosso estado por vários lugares do Brasil (...). (red. 36)

Tanto em (3) como em (4), temos exemplos de perguntas semirretóricas, aquelas que F1 faz e F1 mesmo responde. Deve-se destacar que registros escritos barram a participação de um F2 síncrono. Assim, nessa amostra, encontramos categoricamente dados de F1, o autor do texto.

Os dados de sala de aula referem-se a *corpus* coletado em sala de aula, com a gravação de aulas de ciências do fundamental. Nesse contexto, instaura-se uma situação de dependência; a relação de poder inicial instaurada é assimétrica. Vejamos exemplos da ocorrência de perguntas na amostra de sala de aula em (5) e (6).

- (5) L1: isso... porque houve uma misTura do material genético... das duas bactérias... então elas não vão ser iguais... exatamente iguais nem a essa... nem a essa... porque houve uma mistura de material genético... e quando há mistura do material genético os seus resultantes não são exatamente iguais àqueles que deram origem... *entenderam? Entenderam mesmo?*
L2: Sim senhora (p. 36, linha 1378)
- (6) L1: *A centopeia ele apresenta o quê?* um CORPO: achatado.. certo? que também é segmentado ... a diferença [...] Dio:go: *a diferença está em quê?* enquanto que os diplófagos *CADA segmento vai apresentar o quê?* dois pares de patas ou quatro pares nos que são é: *a centopeia/.../ em cada segmento eu encontrarei o quê ?* um par de patas certo ? (p. 76, linha 2967)

Em (5), temos um exemplo de pergunta plena, em que a professora (F1) pergunta e os alunos (F2) respondem. Em (6), encontramos uma série de perguntas semirretóricas, em que F1 pergunta e F1 mesmo responde. Apesar de apresentarem traços de pergunta semirretórica, funcionam tanto como elemento de contato entre os interlocutores, pedindo a aquiescência do ouvinte e/ou mantendo o fluxo conversacional, como solicitando a atenção do ouvinte para certas partes do texto, na função de focalização.

Como vimos, nas três amostras sob análise, foram encontradas ocorrências das funções textuais-interativas das perguntas, o que significa que aparentemente os diferentes contextos socioestilísticos não parecem influenciar no comportamento do fenômeno. Porém, o fato de haver ocorrências de todos os tipos de perguntas nas amostras controladas não significa que o comportamento seja homogêneo. Vejamos na seção a seguir a distribuição das frequências de perguntas na fala, na escrita e na sala de aula.

Frequências: efeitos de fatores socioestilísticos

A frequência de uso é um fator explanatório das abordagens de cunho sociolinguístico. O sistema, segundo Labov (2001), é de natureza probabilística. Nos estudos de gramaticalização, a frequência de uso também tem sido relevada, especialmente a partir da abordagem de Bybee (2003), com a frequência *token/type*, e da própria abordagem sociofuncionalista, incorporando a correlação variável/domínio funcional e variantes/formas de expressão.

Uma amostra composta por dados provenientes de diferentes *corpora* – o que, como vimos, possibilita captar nuances socioestilísticas relacionadas ao contexto e papéis sociopessoais dos participantes – restringe a manipulação estatística dos dados; cada conjunto de dados deve ser analisado individualmente, e os cotejamentos devem considerar as particularidades de cada coleta, como a extensão da amostra (número de indivíduos/células sociais) e a duração (tamanho do material linguístico coletado: linhas da redação, minutos de entrevista).

Vejamos, na tabela 1, a distribuição dos dados de perguntas quanto a cada um dos tipos de contexto de coleta: fala, escrita e sala de aula.

Tabela 1. Distribuição das perguntas nas amostras de fala, escrita e de sala de aula

	Fala		Escrita		Sala de aula	
	• Dialógica		• Não-dialógica		• Dialógica	
	• Relação simétrica		• Relação assimétrica		• Relação assimétrica	
	• 12 entrevistas		• 98 redações		• 8 aulas gravadas	
	• 347 perguntas		• 39 perguntas		• 463 perguntas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Plena	137	58	24	0	262	27
Semir.	18	98	13	0	167	0
Retórica	0	36	2	0	6	1

A apresentação dos resultados considera as frequências absolutas. No registro oral, em 8 aulas gravadas (cada aula com 50 minutos), foram computadas 463 perguntas, enquanto em 12 horas de gravação de entrevistas sociolinguísticas foram computadas 347 perguntas. Proporcionalmente, há muito mais ocorrências de perguntas no contexto de sala de aula do que no contexto de entrevista sociolinguística entre dois universitários. Tal resultado seria esperado, uma vez, que na entrevista sociolinguística, F1 determina a condução do tópico para F2. A sala de aula é, portanto, o espaço socioestilístico das perguntas. Porém, ao observamos a distribuição quanto à tipologia das perguntas, o resultado se inverte de uma maneira surpreendentemente perversa: a sala de aula não é o espaço da

interação, da construção do conhecimento. A sala de aula é o espaço de domínio do tópico do professor, pois quem pergunta na sala de aula, ao contrário do que se esperaria, é o professor: são 435 perguntas de um único F1 contra apenas 28 perguntas de uma sala de F2!

Se as perguntas semirretóricas são as perguntas que auxiliam na estruturação do discurso, conforme Oushiro e Nasser (2010), ou atuam como mecanismo de manutenção, controle e focalização do tópico, conforme Araujo e Freitag (2010a, 2010b), os resultados nos mostram que os alunos pouco podem expor sua opinião em sala de aula, pois das 28 perguntas realizadas, 27 foram plenas, uma retórica e nenhuma semirretórica.

Cenário diferente se delinea no contexto de entrevistas sociolinguísticas. Embora F1, o entrevistador compute o maior número de ocorrências de perguntas, a diferença para F2 é minimizada: são 155 perguntas do entrevistado contra 190 perguntas do entrevistador. A distribuição quanto aos tipos de perguntas também denota diferença socioestilística: enquanto entrevistador (F1) agrega majoritariamente perguntas plenas e apenas 18 perguntas semirretóricas, sem haver ocorrência de pergunta retórica em sua fala, o entrevistado (F2) faz uso dos três tipos de perguntas, embora predominem as perguntas semirretóricas, aquelas que atuam no planejamento textual.

No registro escrito, situação em que não há um F2 síncrono, as perguntas são estratégias menos produtivas, se comparado ao registro oral. Quanto ao tipo, as perguntas distribuem-se gradualmente da mais concreta, pergunta plena, à mais abstrata, pergunta retórica. As perguntas plenas em registro escrito se justificam pelo fato de, em textos narrativos, ser frequente o uso de fala reportada e, daí, as perguntas.

A constituição de um *corpus* que contemple a diversidade de usos em situações/ contextos, variado quanto aos papéis sociopessoais dos participantes, permite que se visualizem os contextos mais propícios à emergência e regularização das formas, a “porta de entrada” no sistema linguístico. A correlação entre formas e contextos propicia não só a emergência e regularização, mas também a associação a papéis sociopessoais dos falantes. Labov (2008 [1972]) destaca que a variação social desempenha também um papel sistemático na mudança linguística. Ao ponderar as reações subjetivas à mudança linguística, Labov (2008 [1972], p. 353-363), a partir de estudos de base sociolinguística, apresenta tendências socioestilísticas da variação, tais como: formas novas avançam mais rapidamente num grupo particular de falantes, frequentemente um grupo de baixo status social, difundindo-se para fora; mulheres tendem a adotar formas inovadoras mais rapidamente que os homens; há forte efeito da avaliação de pares em grupo pré-adolescentes sobre a mudança da linguagem de seus membros. Entretanto, a adoção de um *corpus* uniforme, como são os bancos de dados sociolinguísticos (PEUL, VARSUL, VALPB, entre outros), não permite que se captem tais nuances de modo sistemático.

Voltando à questão do sociofuncionalismo, e de o quão ‘sócio’ é o modelo, podemos responder, com base no estudo do comportamento das perguntas no *corpus* heterogêneo analisado, que os fatores sociais e estilísticos são, sim, significativos. O que ocorre é uma restrição metodológica: com a adoção de um *corpus* padronizado e homogêneo, o comportamento descrito vai sempre se referir a aquela amostra e suas características socioestilísticas específicas. Obviamente, o uso de bancos de dados sociolinguísticos é uma maneira otimizada de se realizar uma investigação, possibilitando a comparação de resultados com outros fenômenos correlacionados e também em outras amostras que sigam

o mesmo padrão de constituição. Por outro lado, coletas de dados diversificadas permitem ampliar os contextos socioestilísticos analisados, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno em termos de seu uso na comunidade.

Assim, antes de se determinar que os fatores sociais (ou socioestilísticos) não são significativos em fenômenos de emergência e regularização analisados sob a ótica sociofuncionalista, é preciso garantir o escopo desta determinação, realizando coletas paralelas em amostras diversificadas, ou, então, assumir a premissa de que não se vai dedicar atenção a estes fatores na análise por limitação metodológica.

Considerações finais

Abordagens de interface teórica sempre precisam ponderar as potencialidades e limitações de ambas as partes envolvidas. A interface sociofuncionalista, ao não relevar em seus resultados os fatores sociais, propicia o questionamento de “o quão sócio” é a abordagem. Testamos duas hipóteses: a de que a não significância de fatores sociais e estilísticos é devida à estabilidade dos fenômenos que vêm sendo analisados, e a de que a não significância de fatores sociais e estilísticos é decorrente de uma restrição metodológica.

Tomando como objeto a gramaticalização de perguntas, na trajetória interpessoal >> textual, e analisando-as em um *corpus* constituído por amostras variadas quanto aos papéis sociopessoais e relações de poder estabelecidas entre os participantes, constatamos que o *corpus* não restringe a ocorrência das funções das perguntas, mas impõe gradações de frequência. Logo, fatores socioestilísticos influenciam no padrão de distribuição das funções textuais-interativas das perguntas.

Tal resultado sinaliza que devemos acender o sinal amarelo antes de afirmarmos que os fatores socioestilísticos não são significativos em fenômenos de emergência e regularização analisados sob a ótica sociofuncionalista, especialmente em níveis gramaticais mais altos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Andréia Silva; FREITAG, Raquel Meister. Ko. Estratégias de interação na fala: funções das perguntas na fala de Itabaiana/SE. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão, v. 10, n. especial, p. 107-120, 2010a.

_____. “Quem pergunta quer resposta!” – perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 321-225, 2010b.

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticalization. In: JANDA, Richard; JOSEPH, Brian (Eds.) *Handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 602-623.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O par dialógico pergunta – resposta. In: JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTOS, José Carlos Lima dos. Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 10, p. 83-96, 2012.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. [1972]

_____. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

_____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Papers*, Austin, n. 44, p. 43-88, 1978.

LAVANDERA, Beatriz. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in society*, Cambridge, v. 7, p. 171-182, 1978.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. *A interface Sociolinguística/Gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como – sincronia e diacronia*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NARO, Antony; BRAGA, Maria Luiza. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 125-134, 2001.

OUSHIRO, Livia; NASSER, Juliana Antunes. Perguntas e respostas em entrevistas sociolinguísticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, II, 2010, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 768-790.

SANTOS, José Carlos Lima dos. *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. “É o que?” estratégia de interação ou sequenciação? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, p. 157-166, 2010.

_____. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 115-132, 2009.

_____. *A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. *A interação em sala de aula*. Recife: Edições Bagaço, 2002.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ, e ENTÃO: estratificação/ variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRAUGOTT, Elizabeth. From propositional to textual and expressive meanings: some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. In: LEHMMAN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.) *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982. p. 245-271.

VALLE, Carla Regina Martins. *SABE? ~ NÃO TEM? ~ ENTENDE?*: itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivos. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WEINER, Judith; LABOV, William. Constraints on the agentless passive. *Journal of Linguistics*, Cambridge, n. 19, p. 29-58, 1977.

Escopo teórico-metodológico de um Atlas Linguístico Etnográfico da Fronteira Brasil/Paraguai (ALFBP): metodologia e preliminares¹

(Scope of a theoretical-methodological Ethnographic Linguistic Atlas of the border
Brazil / Paraguay (ALFBP): methodology and preliminary study)

Regiane Coelho Pereira Reis¹

¹ Universidade Estadual de Londrina – UEL/CAPES

regiareispereira@yahoo.com.br

Abstract: This paper presents the theoretical and methodological scope which subsidized the project “Linguistic Atlas of the Brazil / Paraguay (ALFBP): the search for inter-influences of languages in contact” and some preliminary research. The study is related to a thesis in progress that aims to describe and map, using lexical and phonetic letters, linguistic and cultural contacts involving three languages: Spanish, Guarani and Portuguese. These three languages are spoken in the towns that divide the territories of Brazil and Paraguay, particularly in the west region of the state of Mato Grosso do Sul. For the design of the database, eighty (80) surveys were conducted on both sides of the regions boundary, within ten (10) locations, five on the Brazilian side and five on the Paraguayan side. The interviews involved eight informants per location who were distributed, into two distinct groups: one with and one without Paraguayan descent.

Keywords: Atlas of languages; The Brazil / Paraguay borderland; languages in contact.

Resumo: Este artigo apresenta o escopo teórico-metodológico que subsidiou o Projeto “Atlas Linguístico da fronteira Brasil/Paraguai (ALFBP): em busca das interinfluências das línguas em contato” e algumas preliminares que apontam o andamento da pesquisa. O estudo configura-se como tese em andamento que objetiva descrever e mapear, por meio de cartas lexicais e fonéticas, os contatos linguísticoculturais que envolvem três idiomas: o espanhol, o guarani e o português. Essas três línguas são faladas nas localidades que dividem os territórios brasileiro e paraguaio, particularmente no lado oeste da região do Estado de Mato Grosso do Sul. Para compor o banco de dados do projeto foram aplicados 80 inquéritos nos dois lados das regiões de fronteira, em 10 localidades, cinco do lado brasileiro e cinco do lado paraguaio. As entrevistas envolveram oito informantes por ponto, em dois grupos distintos: um com ascendência paraguaia e outro, sem.

Palavras-chave: Atlas linguístico; Fronteira Brasil/Paraguai; línguas em contato.

Introdução

Dentre as ciências humanas, a história da civilização registra o desenvolvimento de uma delas em particular, a Linguística. O seu advento e a sua evolução emergiram da contínua preocupação do homem com os mecanismos que promovem o funcionamento de sua própria linguagem.

Os estudos da linguagem, independente da vertente escolhida, compõem-se de várias ramificações científicas e a abordagem teórica elegida se solidifica a partir do objeto a ser analisado. Já atestava Saussure (1991, p. 15), acerca do assunto, que “o ponto de vista é que constrói o objeto”. Partindo desse pressuposto, a Linguística se estabelece como ciência

¹ Orientadora: Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera. Universidade Estadual de Londrina – UEL.

que se ocupa da linguagem humana nas suas diversas possibilidades que envolvem fatores psíquicos, sociais e étnicos de falantes inseridos nas distintas sociedades amalgamadas num mundo criado e recriado pela linguagem ao longo das eras.

Mediante o exposto, a linha escolhida versa sobre estudos dialetais, sobretudo, considerando seu eixo pluridimensional para descrever, analisar e mapear fatos linguísticos de comunidades de fronteira. Para tanto, algumas reflexões teóricas se impõem, necessariamente, a fim de situar o objeto de análise.

Em meio às ciências estudiosas da língua(gem), situa-se a dialetologia, que investiga os dialetos, especialmente, a partir do estudo da variação nos seus múltiplos âmbitos: lexicais, semânticos, fonético-fonológicos, entre outros. Associada à ciência dialetológica encontra-se a sociolinguística, no ponto em que compactuam considerações de ordem metodológicas. Noutros termos, Cardoso (2010, p. 25) discorre:

Estudando a língua, instrumento responsável pelas relações sociais que se documentam entre membros de uma coletividade ou entre povos, a **dialetologia** não pôde deixar passar ao largo a consideração de fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes, nem renegar o reconhecimento de suas implicações nos atos de fala. Dessa forma, idade, gênero, escolaridade e características gerais de cunho sociocultural dos usuários das línguas consideradas tornam-se elementos de investigação, convivendo com a busca de identificação de áreas geograficamente definidas do ponto de vista dialetal. Tal fato levaria a pensar-se numa confluência de objetivos entre a dialetologia e a sociolinguística, ambas perseguindo a variação, ambas mantendo sob controle variáveis diversas. (*grifo nosso*)

A dialetologia, assim considerada, delinea, em cada espaço geográfico que se propõe estudar, amplas características que desvendam a formação étnica e linguística subjacente aos atos de fala do sujeito socialmente constituído. Por isso, ao pesquisador cabe a tarefa de analisar modalidades dessa fala como forma de revelar as multifaces da linguagem, construídas mediante as influências de fatores extralinguísticos. Nesse particular, como amostra dessa realidade, apontamos o caso de contato das línguas espanhola e guarani sobre a língua portuguesa falada na fronteira. A título de exemplo, certas designações garimpadas nesse falar reforçam a afirmativa, como em *lima poã* (tangerina), *terreno parello* (terreno plano) e *rueda de hesa'yju* (círculo da lua). Nota-se o contato dos três idiomas refletido nas palavras elencadas.

De modo intrínseco, ligada à Dialetologia figura a Geolinguística, consideradas duas faces da mesma moeda, esta método daquela, enquanto ferramenta que materializa a aplicação dialetal. A geolinguística, portanto, encarrega-se de *fotografar* a trajetória das palavras,² cujo produto final converge-se em atlas linguístico. Assim, o conjunto de mapas e/ou cartas demarca territórios linguísticos (variável diatópica), além de traçar características sociais (variável diastrática) e étnicas, traçam também influências extralinguísticas depreendidas no falar do informante.

Acerca do assunto, Pop (1950, p. X) assim se expressa:

Or, les cartes dialectales doivent avoir pour le linguiste qui désire connaître l'évolution du langage au moins la même importance qu'ont les cartes physiques pour le géographe

² Em sentido amplo, pois não é minha intenção, neste trabalho, discutir o conceito de palavra já que sua conceituação gera calorosas discussões entre os linguistas.

qui examine la configuration du sol. Seules les cartes linguistiques peuvent montrer la complexité des faits du langage libre de toute convention, ainsi que la dernière phase du développement plusieurs fois séculaire des parles locaux.³

Partindo desse ponto de vista, uma carta dialetal revela, na mesma medida em que uma carta física, inserida na geografia, configura determinado solo, o terreno da oralidade geograficamente delimitado. Para tanto, considera-se, neste trabalho, a realidade linguística e cultural de regiões fronteiriças, a partir da situação de contato de línguas que se mesclam ao longo da fronteira Brasil/ Paraguai. Objetivo, ainda, tratar aspectos da metodologia que subsidiam a elaboração do Atlas Linguístico Etnográfico da Fronteira Brasil/Paraguai (ALiFBP) e de algumas preliminares que revelam o andamento da pesquisa.

A partir do que foi apresentado, farei um breve histórico da motivação que contribuiu para o nascimento do projeto Atlas da Fronteira Brasil/Paraguai.

Nuances históricas: o nascimento do atlas linguístico da fronteira

A retrospectiva histórica aqui delineada objetiva revelar a trajetória que acabou por fazer nascer o Projeto Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai, para tanto, a exposição de fatos que ajudaram a construir o caminho percorrido são essenciais. No curso de graduação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, envolvida com a iniciação científica (UFMS/PIBIC/CnPq),⁴ iniciei investigações dialetais voltadas para o *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul (AIMS)⁵ e, por meio dele, surgiram os primeiros contatos com a pesquisa de campo em regiões de fronteira. Essa experiência denotou a relevância de estudos que envolvem a língua falada, particularmente, o construir um atlas linguístico que contribuísse para o avanço de investigações voltadas para a Língua Portuguesa.

Em 2004, já cursando o mestrado em Letras, na mesma universidade (UFMS/CPTL), passei a integrar, oficialmente, a equipe do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), idealizado por Nascentes, em 1952, cujo intuito é a construção de um atlas nacional.

Entre as atividades desenvolvidas como inquiridora do ALiB, coube-me, novamente, o contato com pesquisas *in loco* em faixas de fronteiras. Momento em que, influenciada por essas experiências, acabei por participar do avanço dos estudos dialetais sul-matogrossenses e elaborar o Atlas Linguístico do município de Ponta Porã/MS (REIS, 2006), caracterizado como atlas de pequeno domínio. Na impossibilidade de desenvolver no mestrado estudos mais pontuais acerca da fronteira Brasil/Paraguai, adiei o intento para um período mais longo de curso, o doutorado. Alguns anos depois, a proposta tomou forma quando ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Londrina, UEL, área Estudos da Linguagem.

3 No original: “Ora, as cartas dialetais são para o linguista que deseja conhecer a evolução da linguagem na mesma proporção que têm às cartas físicas para a geografia que examina a configuração do solo. Somente as cartas linguísticas podem mostrar a complexidade dos fatos da linguagem livre de toda convenção, assim como, a última fase do desenvolvimento de vários séculos do falar local.”

4 Trabalho orientado pela Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo sob forma de monografia e artigo publicado. Cf. referências Reis (2004).

5 O Projeto Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul (ALMS), coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Dercir de Oliveira, encontra-se concluído e publicado desde 2007.

Além do interesse pelo estudo do vocabulário de fronteira, soma-se a isso o fato de o Brasil possuir elevada diversidade regional, dadas as suas condições de povoamento, os aspectos de colonização e as misturas de raças dentro do seu território. Esses fatores se mesclam e acentuam as diferenças culturais e linguísticas distribuídas pelo país, por isso existem vários exemplos de contatos de línguas e influências de sotaque não apenas ao longo de suas fronteiras, como também em áreas dialetais dentro do próprio território nacional.

A diversidade do falar brasileiro alcança todas as suas regiões, de acordo com a divisão dialetal proposta por Nascentes (1953), revisitada e alterada por dialetólogos contemporâneos. Essas diferenças dialetais e as marcas de contato linguístico que subjazem aos falares brasileiros sobressaem nitidamente no vocabulário e na fonética. Fato que suscita análises mais pontuais na língua portuguesa falada no Brasil. Ancorada nesse princípio, justifico ainda o interesse pelo estudo dos falares da faixa fronteira em pauta, pois as palavras, assim como as pessoas, *migram*, sutilmente, de uma cultura para outra se inserindo em comunidades variadas. Fato comprovado na análise dos hábitos e da cultura paraguaia entrelaçadas no cotidiano dos habitantes das regiões situadas no lado brasileiro da fronteira (REIS, 2006).

A fronteira: um esboço histórico e geográfico

O Brasil, país com características continentais, tem suas divisas territoriais com diversos países de fala hispânica, entre tantos, cite-se a República do Paraguai. Ao longo dessa fronteira situam-se as chamadas cidades gêmeas, ou seja, municípios brasileiros que mantêm fronteira direta⁶ com municípios paraguaios, seguindo a linha internacional que divide os dois territórios.

No passado, fatos históricos registram a fronteira em pauta como palco de disputas territoriais desencadeando, com isso, a chamada Guerra da Tríplice Aliança,⁷ episódio bélico que marcou o Brasil e a República do Paraguai com intenso derramamento de sangue humano. As marcas da guerra podem ser visualizadas até os nossos dias, já que monumentos, placas e registros de nomes dos que teceram essa história são encontrados em terras brasileiras e paraguaias.

Os fatos registrados nos documentos e na memória de brasileiros e paraguaios contribuíram para ajudar a construir a identidade nacional de cada um dos países citados. Com a conclusão dos inquéritos aplicados nas cidades gêmeas, alguns trechos das gravações relevam que esses fatos históricos impressionam brasileiros natos e brasileiros com ascendência paraguaia, posto que essa realidade é mencionada nas narrativas e causos contados pelos entrevistados. Nesse contexto, apesar dos conflitos do passado, trocas linguísticas, culturais e étnicas são perceptíveis na zona de fronteira até mesmo por não estudiosos da linguagem.

6 Entende-se, neste trabalho, como fronteira direta aquela em que se transita facilmente de um território para outro, mesmo que haja acidentes geográficos entre eles, como rios, por exemplo.

7 Cf. Doratioto (2002).

A rede de pontos da fronteira Brasil/Paraguai

Objetivando alcançar o proposto no projeto de pesquisa, a rede de pontos do Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai compõe-se de dez (10) localidades. A Figura 1 permite visualizar, geograficamente, a zona de fronteira objeto deste estudo.

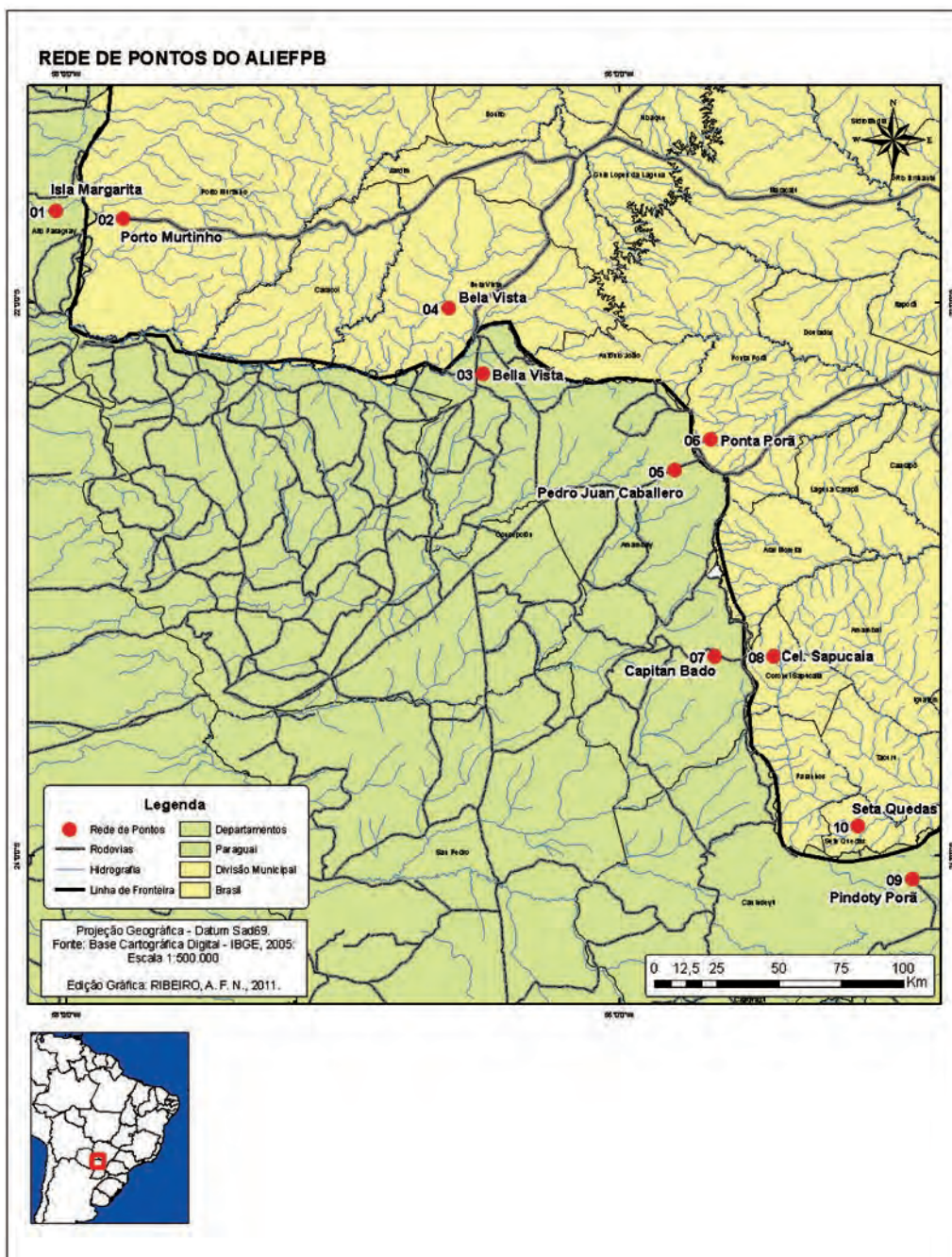


Figura 1 – As cidades gêmeas fronteiriças (REIS, 2012⁸)

É perceptível, na visualização da Figura 1, que a maior parte do território do estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil, faz divisa com a República do Paraguai, pois

8 A figura compõe o acervo de tese em andamento intitulada: *Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai: em busca das inter-influências das línguas em contato* (CAPES/UDEL).

são mais de 500 km de linha internacional entre os dois países. Desse contato, decorrem interinfluências não só linguísticas como também etnoculturais.

Daí, mais uma vez, se justifica o particular interesse pelos falares da faixa fronteiriça, pois a linguagem tem o poder criador que *viaja* de uma localidade para outra, infiltrando-se, sutilmente, em culturas e em sociedades diversas, como já citado, o caso da influência cultural paraguaia no cotidiano dos habitantes das regiões brasileiras investigadas. A recíproca também é verdadeira.

Metodologia: aspectos fundamentais

Com vistas a perseguir o proposto e verificar, *in loco*, as trocas linguísticas e culturais que se misturam ao falar dos brasileiros que residem na faixa de fronteira aqui investigada, selecionamos pontos de inquéritos nas cidades gêmeas brasileiras e paraguaias. Isso posto, nosso objetivo primordial foi estabelecer linhas isoglossas entre os dois territórios, contribuindo para o registro das línguas em contato, em forma de um atlas linguístico de fronteira, como o produto final dessa pesquisa dialetal.

Perseguindo esse objetivo, procuramos demonstrar por meio de cartas linguísticas, observando o modelo de Thun et al. (2000), o movimento das interinfluências para alguns empréstimos linguísticos e/ou culturais que migraram do Paraguai para o Brasil ou vice-versa. Neste trabalho, a fundamentação teórico-metodológica se baseia nos parâmetros pluridimensionais que formam a Dialectologia moderna, nos seus eixos horizontal/vertical. Para tanto, o estudo pauta-se, ainda, em modelos internacionais como o Atlas Diatópico e Diastrático do Uruguai (ADDU) e o Atlas Guarani Românico (ALR). Intentamos, pois, apresentar preliminares da tese em andamento voltada para os contatos linguísticos na fronteira Brasil/Paraguai.

A Rede de Pontos

Os dados visualizados no Quadro 1 revelam o perfil da rede de pontos. Assim, a primeira coluna contempla o número dos pontos da seguinte forma: os municípios paraguaios são identificados pelo símbolo (P), constituídos de números ímpares, já os municípios brasileiros, identificados com o (B), aparecem sempre em números pares. A segunda coluna traz o nome dos municípios paraguaios, a terceira, os nomes dos municípios brasileiros e a quarta, a respectiva localização em relação ao centro da linha internacional. Como se segue:

Quadro 1 - Perfil da Rede de Pontos

Número do Ponto	Localidade Paraguaia	Localidade Brasileira	Localização ⁹
1 (P); 2 (B)	Isla Margarita	Porto Murtinho	Norte/Oeste de MS
3 (P); 4 (B)	Bella Vista do Norte	Bela Vista	Norte/Oeste de MS
5 (P); 6 (B)	Pedro Juan Caballero	Ponta Porã	Centro/Sul/Oeste de MS
7 (P); 8 (B)	Capitan Bado	Coronel Sapucaia	Sul/ Oeste de MS
9 (P); 10 (B)	Pindoti Porã	Sete Quedas	Sul/ Oeste de MS

⁹ Para situar a localização geográfica da rede de pontos do ALEFBP, tomei por base o território sul-mato-grossense no seu lado oeste/norte/sul.

Quanto às questões de ordem geográfica, as localidades investigadas nesta pesquisa estendem-se por 489 km, desde os primeiros pontos, Isla Margarita (Paraguai)/Porto Murtinho (Brasil), ao norte, até os últimos pontos, Pindoty Porã (Paraguai)/Sete Quedas (Brasil), ao sul.

A formação do *corpus* da pesquisa e o perfil dos informantes

O *corpus* da pesquisa constitui-se de 80 inquéritos aplicados em dez localidades, cinco brasileiras e cinco paraguaias, com oito informantes por ponto, distribuídos em dois grupos distintos: no primeiro, quatro brasileiros sem ascendência paraguaia, cujos cônjuges também sejam brasileiros, em duas faixas etárias, de 18 a 30 e de 45 a 65 anos, de ambos os sexos; no segundo, quatro brasileiros, com ascendência paraguaia e/ou casados com paraguaios, também em duas faixas etárias e dois sexos. O Quadro 2 denota o perfil dos informantes: a primeira coluna contempla a divisão dos grupos e o número dos informantes; a segunda faz referência ao sexo dos entrevistados; a terceira, à escolaridade e a quarta, apresenta a faixa etária.

Quadro 2 - Perfil da Rede de Pontos

Perfil dos informantes	Sexo	Escolaridade	Faixa Etária
Grupo I - Brasileiros sem ascendência paraguaia			
01 INF.	Feminino	Máximo E. Médio	18 a 30 anos
02 INF.	Masculino	Máximo E. Médio	18 a 30 anos
03 INF.	Feminino	Máximo E. Médio	45 a 65 anos
04 INF.	Masculino	Máximo E. Médio	45 a 65 anos
Grupo II - Brasileiros com ascendência paraguaia			
05 INF.	Feminino	Máximo E. Médio	18 a 30 anos
06 INF.	Masculino	Máximo E. Médio	18 a 30 anos
07 INF.	Feminino	Máximo E. Médio	45 a 65 anos
08 INF.	Masculino	Máximo E. Médio	45 a 65 anos

Abrindo um parêntese, em relação ao perfil dos informantes, vale tecer algumas considerações essenciais: algumas das localidades que formam a rede de pontos apresentaram inúmeras dificuldades em encontrar o informante ideal para o perfil. Fato comum em regiões de fronteira, visto ser intenso o fluxo migratório, daí houve a necessidade de flexibilizar os critérios seguidos. A solução obtida, seguindo instruções da orientadora, foi a de entrevistar o informante que mais se aproximasse do perfil desejado. Fato que, por enquanto, não se mostrou prejudicial ao andamento do trabalho.

A seguir, apresento a carta experimental¹⁰ *ad hoc* I que sintetiza, visualmente, as informações explicitadas no Quadro 2, no que diz respeito ao perfil dos informantes e sua distribuição no espaço geográfico da fronteira.

¹⁰ As cartas experimentais aqui visualizadas foram digitalizadas por Luciene Freitas-Marins (UFMS).

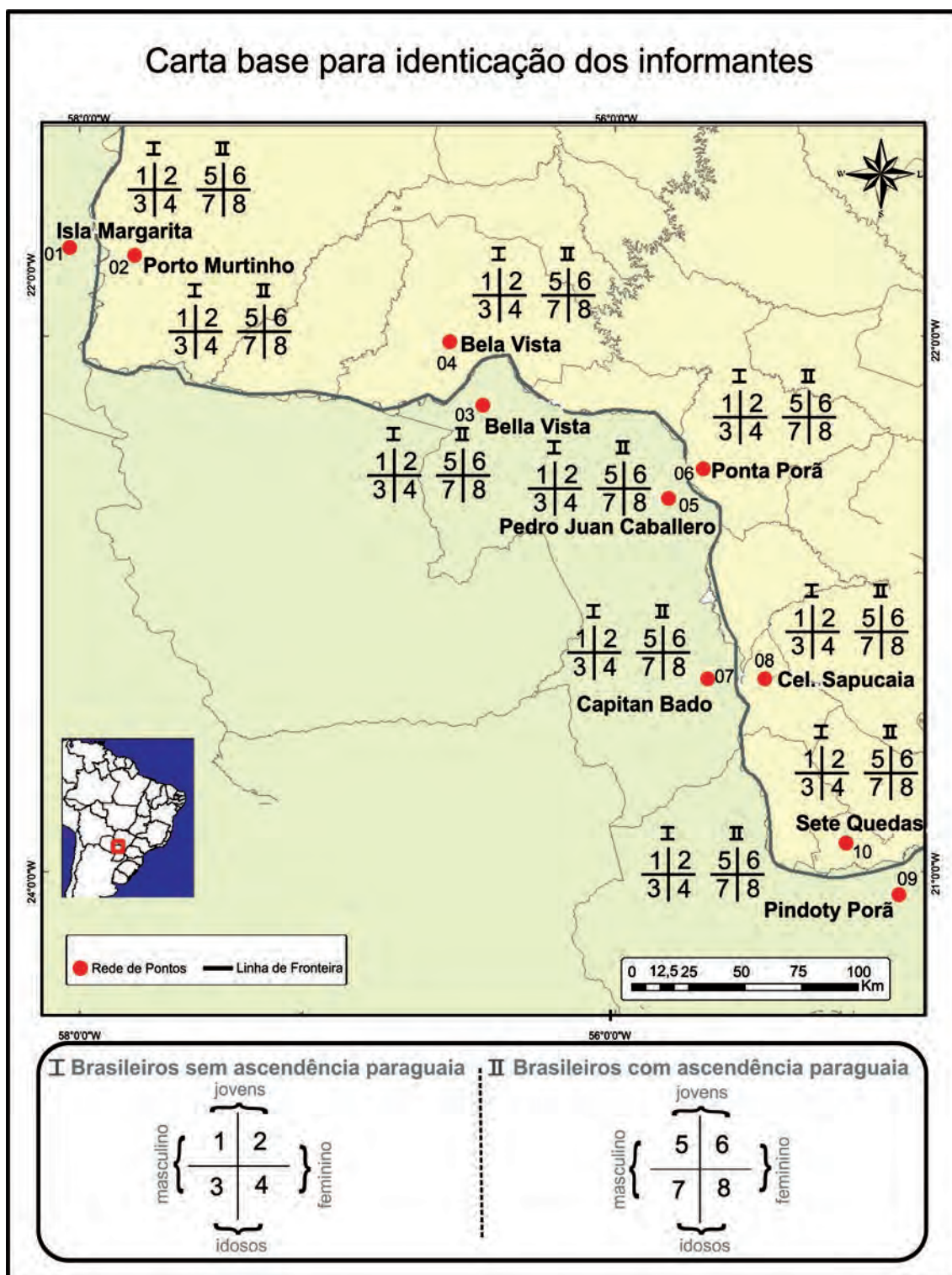


Figura 2 - Carta Experimental I – Carta base para identificação dos Informantes (REIS, 2012¹¹)

A cruz representa a distribuição de variáveis consideradas na seleção dos informantes. A janela abaixo da carta ilustra a seguinte codificação: acima da cruz estão os informantes jovens e abaixo, os idosos (variável diageracional); do lado esquerdo da cruz, encontram-se os

¹¹ A figura compõe o acervo de tese em andamento intitulada: *Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai: em busca das inter-influências das línguas em contato* (CAPES/UEL).

entrevistados masculinos e, do lado direito, os femininos (variável diasssexual). Além disso, o grupo I retém os informantes sem ascendência paraguaia e o grupo II, os de ascendência paraguaia (fator étnico) e a distribuição das cruces no espaço geográfico (variável diatópica).

O questionário linguístico

O questionário linguístico utilizado para a recolha dos dados da pesquisa em foco foi elaborado a partir de extrato do questionário semântico-lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso do Sul (ALMS), com adaptações à realidade da pesquisa. A estrutura se constitui de duas grandes áreas semânticas: a Natureza e o Homem, estas se dividem em outras subáreas. Na primeira, foram contempladas as seguintes: acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, flora, fauna e, na segunda: corpo humano, doenças mais comuns, funções do corpo humano, características físicas, cultura e convívio, ciclos da vida, religião e crenças, alimentação e utensílios, habitação, trabalho e atividades agropastoris, brinquedos e diversões, superstições, simpatias e lendas. Além disso, há duas narrativas pessoais, com vistas a obter a fala mais espontânea do informante.

Cumprе salientar, conforme já exposto anteriormente, que os objetivos da pesquisa centram-se em investigação dialetal realizada em localidades em que os contatos linguísticos são frequentes e, por isso, com o intuito de documentar possíveis traços bilíngues/plurilíngues fronteiriços, se apresenta ao final de cada questão a pergunta: “Conhece um nome para isso em espanhol ou em guarani?”.

O acréscimo da pergunta referenciada se dá pelo intento em verificar a existência ou não de zonas de isoglossas entre os dois territórios e descrever o movimento das interinfluências para empréstimos linguístico-culturais que migraram do Paraguai para o Brasil ou vice-versa.

A pesquisa em foco: preliminares

A fase atual da tese em andamento conta com a finalização da pesquisa de campo, com os inquiridos que formam o banco de dados do atlas 100% concluídos, além do estágio avançado de transcrição dos dados geolinguísticos que estão acontecendo seguindo as normas de transcrição fonética e grafemática do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Esta fase, se considerado o volume de dados, encontra-se avançada significativamente com cerca de 65% das gravações transcritas (algumas com aproximadamente três (03) horas de duração).

Em relação à escritura do aporte teórico desse trabalho, encontra-se na parte de elaboração dos capítulos que o compõem e a definição final do mapa-base que formará as cartas linguísticas. Para tanto, consideramos o mapa do Brasil, particularmente, no lado oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja fronteira possa ser delineada. E, também, o mapa do Paraguai, seguindo sua divisão político-territorial com terras sul-matogrossenses.

Para a confecção do mapa-base do Atlas Linguístico da Fronteira, foi necessário contratar profissional ligado à cartografia, área da geografia, já que, em se tratando de Geolinguística, seu aporte teórico não foi criado, mas recriado a partir dos pressupostos geográficos. As divergências quanto às questões metodológicas das duas áreas, cartografia,

do ponto de vista geográfico e, do ponto de vista geolinguístico, são várias, evidências sentidas pelos dialetólogos da atualidade quando tratam dessas questões.

Os próximos passos da pesquisa caminham para a conclusão dos capítulos que compõem a tese e do início da cartografia dos dados.

O banco de dados: *Agium Serch*

Vale acrescentar que, dadas às características da pesquisa, particularmente, o mapear o contato de três idiomas (português, guarani e espanhol), em dois grupos distintos (cf. perfil dos informantes) acrescidos do considerável número de inquéritos (80), todos esses fatores entrelaçados desencadearam intenso volume de dados. Para solucionar possíveis entraves futuros, em relação ao tratamento desse *corpus*, tornou-se necessário contratar os serviços de profissional ligado a área de informática, o que proporcionou o desenvolvimento de um sistema de preenchimento de dados *on-line*, com assistência técnica garantida, gerenciada pela empresa *Agiumsoft*.¹²

Dessa forma, o sistema auxiliará tanto no registro quanto no controle de dados catalogados, uma vez que, por meio dessa ferramenta, é possível realizar o cruzamento de variáveis pré-estabelecidas, considerando, no contexto dessa pesquisa, por exemplo, questões de ordem diatópica, diageracional, diafásica, dialingual, assim como, seus respectivos percentuais.

Ressalte-se, ainda, que esse sistema foi elaborado com base em informações oriundas: i) de pesquisadores do ramo da dialetologia; ii) dos questionários semântico-léxicais realizados por projetos dessa natureza e, ainda, iii) por meio de análise de tabelas de formato *Word* e *Excel* utilizadas, até então, para controlar dados geolinguísticos e dialetológicos.

Com bases nos arquivos elencados, o *Agium Serch* foi organizado de forma a gerar relatórios, segundo diferentes categorias, com seus respectivos percentuais que, por extensão, facilitam o mapeamento no ato da confecção dos mapas geolinguísticos.

As Figuras 2 e 3, relacionadas a seguir, permitem visualizar duas telas desse sistema. A primeira refere-se ao cadastro das respostas e a segunda, ao relatório de dados percentuais.

12 Cf. www.agiumsoft.com.br.

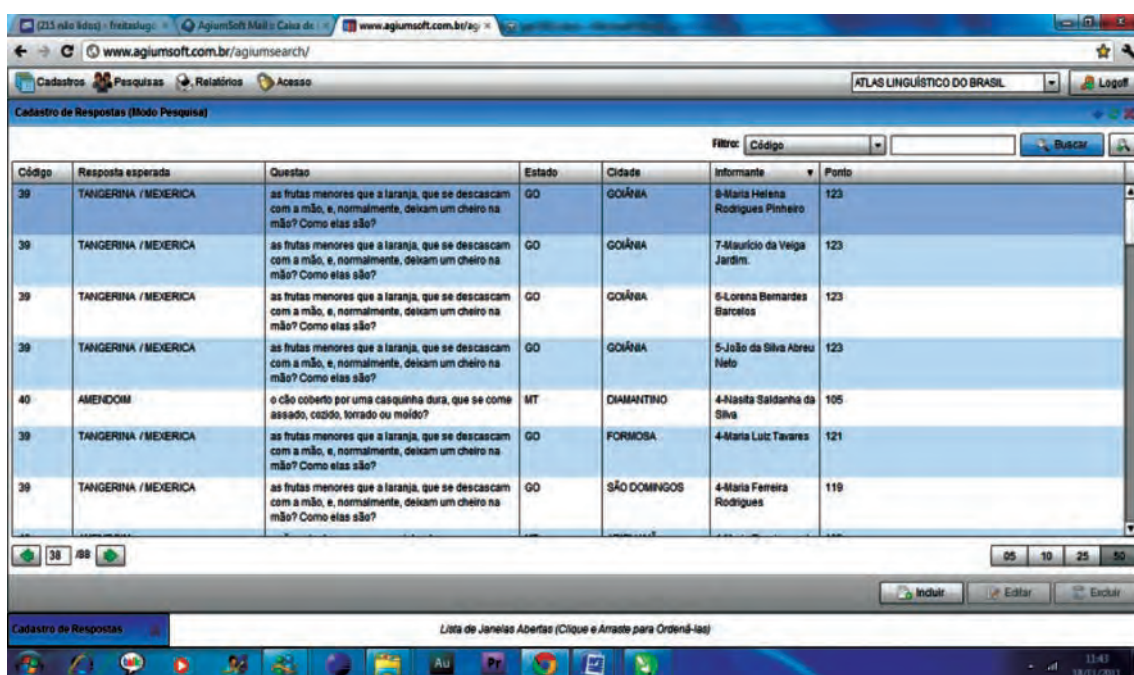


Figura 3 – Tela do sistema *Agiumserch* para cadastro de respostas

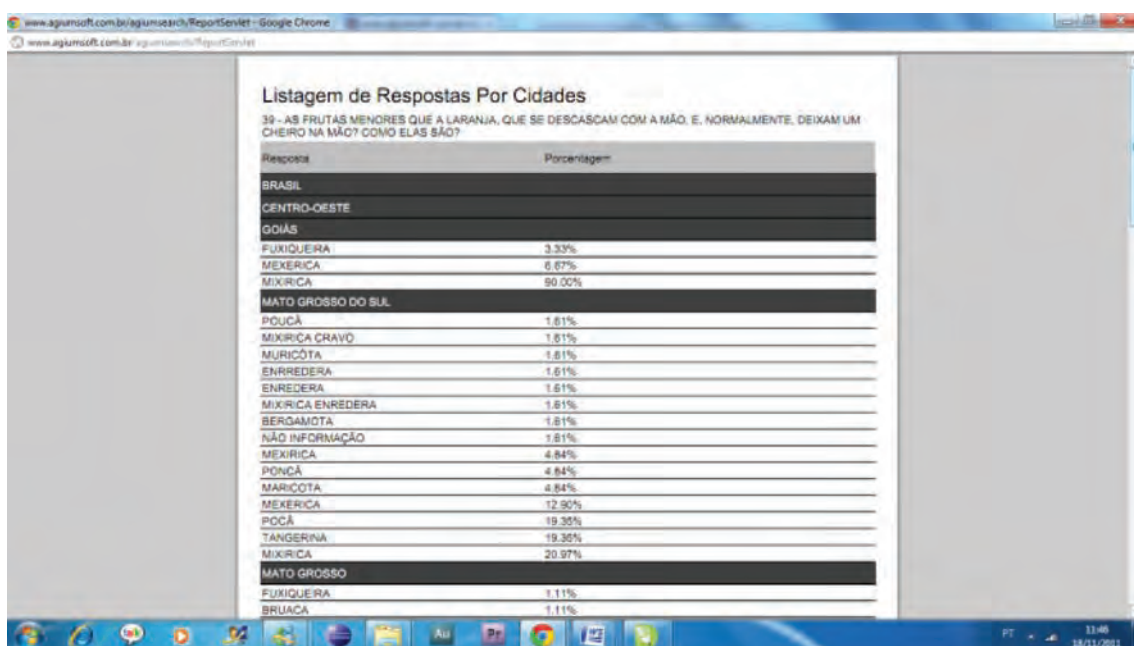


Figura 4 – Relatório percentual do sistema *Agiumserch* para a variante “tangerina” segundo a ocorrência por cidade.

A visualização das duas telas do programa *Agium Serch* referencia que, na primeira delas, os dados são elencados seguindo o questionário semântico-lexical (QSL), ou seja, cada pergunta do instrumento de coleta segue registrada no sistema, fator que desencadeia o arquivamento das variantes obtidas na formulação da questão. Já a segunda tela, aponta os dados percentuais para determinada variável registrada num dos itens do questionário linguístico, obtida(s) na (s) localidade (s) que compõe (m) a rede de pontos. Fator que

depende dos objetivos do dialetólogo, pois ficará ao seu critério o tipo de relatório a ser gerado no momento da análise de dados.

Fato é que recursos digitais, como o sistema *Agium Serch*, desencadeiam um manejo mais hábil para tratamento e análise de *corpus*, enquanto ferramenta de trabalho, neste caso, geolinguístico. Entretanto, o preenchimento do banco digital fica a cargo do pesquisador, o que não o isentará de dispendar considerável parte de seu tempo em alimentar esse tipo de banco de dados.

Isto posto porque a tecnologia o auxiliará, conforme explicitado anteriormente, no sentido de o sistema gerar relatórios destes dados ou, ainda, facilitar sua organicidade, fator que promoverá maior agilidade na cartografia.

Cartografia geolinguística: dificuldades e desafios da pluridimensionalidade

À ciência dialetal, atualmente, cabe o papel de relacionar o acervo teórico de uma dialetologia tradicional com as suas ramificações mais modernas, entre estas, cite-se a dialetologia pluridimensional, a dialetologia topodinâmica e a dialectometria. Na investigação aqui proposta, detenho-me na dialetologia pluridimensional. É fato que, dentre as ciências da linguagem, são significativos os avanços teórico-metodológicos dessa disciplina, sobretudo, quando o foco parte dos estudos que constituem a geolinguística variacional, no sentido do termo grego *diálektos*.¹³ A cartografia linguística, no que se refere à inserção de parâmetros pluridimensionais, eixos verticais e horizontais, aplicada a amostra de língua falada, não configura-se como simples tarefa. Ainda assim, a investigação dessas variáveis nos eixos diatópico, diastrático e diageracional são tendências da geolinguística moderna.

No caso específico deste estudo, houve o acréscimo de mais duas variáveis como as diassexual e dialingual, somando-se às já mencionadas, com vistas a alcançar um atlas com características pluridimensionais. Pode-se afirmar, seguramente, que as dificuldades e os desafios, em termos de decisões teórico-metodológicas, estão postas diante do pesquisador.

Um desses desafios ancora-se na problemática de criar um mapa-base para a digitalização de dados geolinguísticos que permita não só uma boa visualização do território de fronteira investigado, como também, revelar fatos linguísticos que denotem a realidade de fronteira ocasionada pelos contatos das línguas ali existentes. Outro desafio centra-se no tratamento dos dados que, por vezes, é imposto pelo tipo de *corpora* levantado. Nesse particular, refiro-me ao tratamento apropriado para um *corpus* que se compõe de variantes de três idiomas distintos, além dos termos híbridos e dos de origem obscura que se encontram registrados.

Pelo exposto, conclui-se que a cartografia pluridimensional precisa ser explorada adequadamente, com vistas a divulgar as variáveis pesquisadas e, para isso, toda a cautela é necessária, caso contrário, há o risco de variáveis distintas poluírem o mapa e confundirem o leitor.

A carta experimental *ad hoc* II permite visualizar um esboço de carta linguística, elaborada a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai que denota, num primeiro momento, as decisões metodológicas tomadas em relação à cartografia. Apresento-a somente a título de exemplo:

13 Ver: Thun e Radtke (1996, p. 31 apud MOTA; CARDOSO, 2009, p. 244).

Carta I: Designações para *tangerina* registradas na Fronteira Brasil/Paraguai

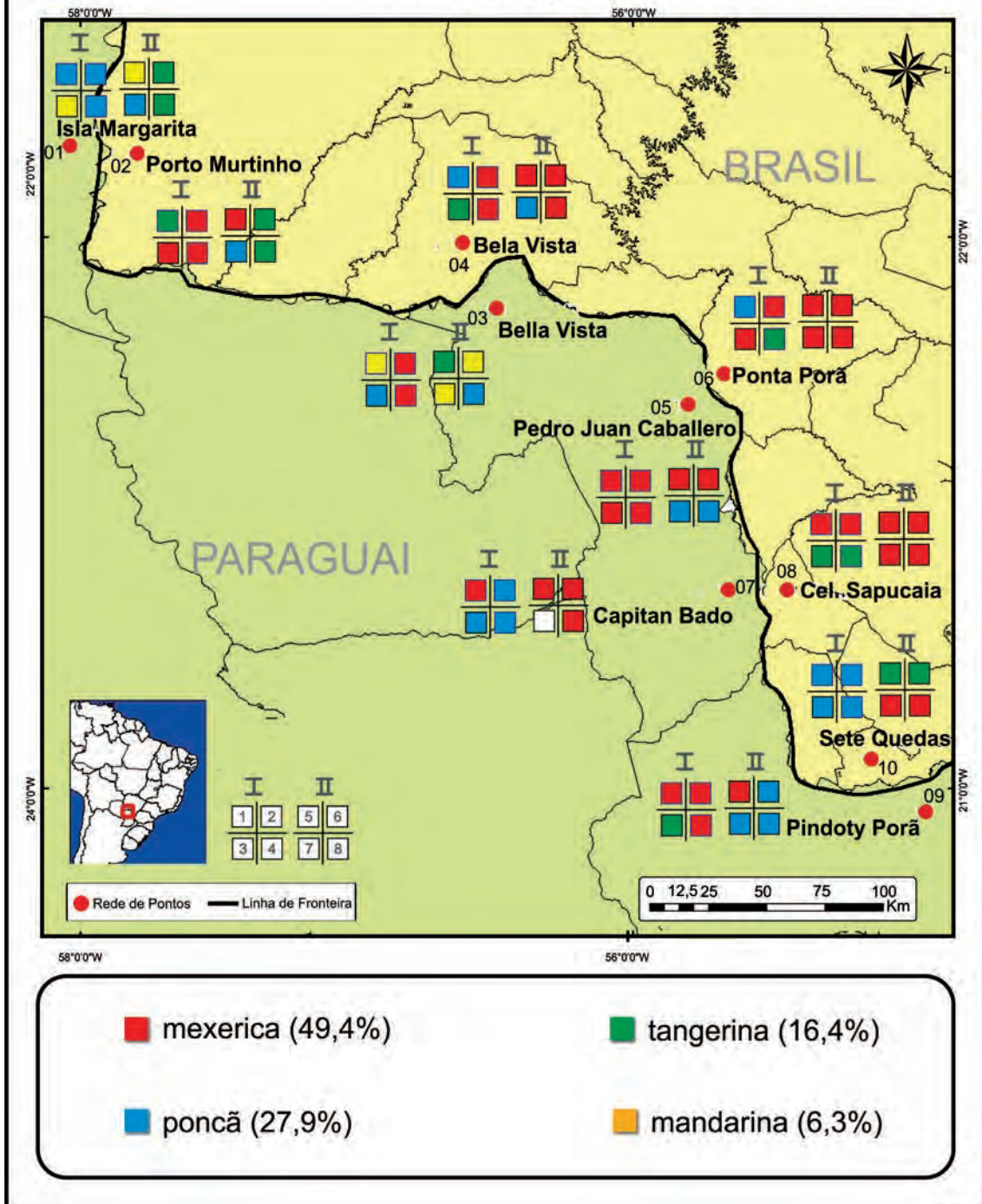


Figura 5 - Carta Experimental II – Designações para tangerina na fronteira do Brasil com o Paraguai (REIS, 2012¹⁴)

14 A figura compõe o acervo de tese em andamento intitulada: *Atlas Linguístico da Fronteira Brasil/Paraguai: em busca das inter-influências das línguas em contato* (CAPES/UEL).

Os modelos seguidos centram-se, como dito anteriormente, no Atlas Diatópico e Diastrático do Uruguai (ADDU) e no Atlas Guarani Românico (ALGR), já que, *a priori*, falta um modelo brasileiro para nortear a confecção de um atlas linguístico de fronteira. Ajustes na elaboração da base estão sendo realizados, gradativamente, à medida que se vai aprofundando a análise da diversidade linguística a ser mapeada.

Considerações finais

A ciência linguística, na evolução dos seus estudos, tem comprovado, a cada investigação dialetal divulgada, que a diversidade linguística promove a constante renovação e transformação de uma língua natural. Desse modo, em consonância ao pensamento de Ferreira e Cardoso (1994, p. 12), pode-se inferir que os usuários de uma mesma língua, quer estejam separados geograficamente ou socialmente quer estejam unidos no espaço ou na sociedade, apresentarão falas diversificadas. Já que há, embutidas no complexo sistema linguístico que dominam, o emaranhado fio da variação dialetal. Considerando o exposto, justifico o interesse em tentar revelar, por meio do trabalho geolinguístico, parte dessa diversidade linguística que concede particular fisionomia à língua falada por brasileiros inseridos numa em localidades fronteiriças. O interesse em dar forma ao atlas que revelará essa gama de variações é alimentado pelo volume de dados agrupados que após o tratamento geolinguístico adequado poderá dar mostras da real face do português falado em zonas de contato com o guarani e o espanhol na divisa do Brasil com o Paraguai.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A construção de um atlas linguístico do Brasil: o percurso do ALiB. *SIGNUM: Estudos da linguagem*, Londrina, UEL, v.12 n. 1 , p. 237-256, 2009.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

POP, Sever. *La dialectologie*. Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques. v. 1 e 2. Louvain: Chez l'Auteur; Gembloux, Duculot, 1950.

REIS, Regiane Coelho Pereira. *Atlas linguístico do município de Ponta Porã, MS – AliPP: um registro das línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

_____. *Vocabulário da Alimentação: um estudo léxico-semântico na linguagem falada no estado de Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS: UFMS, 2004. (Monografia de Iniciação Científica, Área de Letras)

REIS, Regiane Coelho Pereira; ISQUERDO, Aparecida Negri. *Vocabulário da Alimentação: um estudo léxico-semântico na linguagem falada no Pantanal da Nhecolândia-MS*. *Revista Científica UFMS*, Campo Grande, MS: A Universidade, v. 1. N1p. 16-24, 1999/2003.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1991.

THUN, Harald; BOLLER, Fred; HARDER, Andreas; PEEMÖLLER, Johanne. *Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU)*. Tomo I e II. Kiel: Westensee-Verl, 2000.

UFMS. Questionário do Projeto Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul (ALMS). Campo Grande, MS 1998.

Balanço crítico da Sociolinguística Variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação

(A critical balance of variationist sociolinguistic in São Paulo state and a proposition of a research program)

Sebastião Carlos Leite Gonçalves¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP) – São José do Rio Preto
Conselho Nacional de Desenvolvimento em Pesquisa (CNPq)

scarlos@ibilce.unesp.br

Abstract: In this paper, I present a critical balance of variationist Sociolinguistics in the state of São Paulo I comment briefly the information about scientific production of this research area in the state of São Paulo and I show that its recent development in the state does not allows yet the composition of a sociolinguistic picture of the Portuguese spoken in the state of São Paulo. I present results of variationist researches undertaken with speech samples from the countryside. The analysis is based on features of “caipira” speech described by Amaral ([1920] 1976) at the beginning of the twentieth century. Then, I propose recognizing a programmatic front of research as available in Amaral (1976 [1920]), whereby it is possible to advance the knowledge of spoken language not only related to varieties of São Paulo, but also related to Brazilian Portuguese.

Keywords: variationist Sociolinguistics; “caipira” dialect; Brazilian Portuguese.

Resumo: Neste trabalho, tenho por objetivo promover um balanço crítico da pesquisa sociolinguística no estado de São Paulo. Para tanto, reúno informações sobre a produção científica nessa área e mostro que seu desenvolvimento recente no estado de São Paulo ainda não permite compor uma fotografia sociolinguística das variedades paulistas do português brasileiro. Tomando por base aspectos da fala caipira descritos por Amadeu Amaral no início do século XX, apresento resultados de pesquisas variacionistas empreendidas com amostras de fala do interior paulista e proponho o reconhecimento de uma frente programática de pesquisa tal como disponível em Amaral (1976 [1920]), como meio para fazer avançar o conhecimento linguístico não só das variedades paulistas, mas do português brasileiro de um modo geral.

Palavras-chave: sociolinguística variacionista; dialeto caipira; português brasileiro.

Introdução

Como balanço crítico, a ser apresentado neste artigo, me atendo aos desenvolvimentos da pesquisa sociolinguística no estado de São Paulo, mais especificamente da Sociolinguística variacionista, e proponho uma frente programática de pesquisa sob essa abordagem, tomando por base aspectos da fala caipira, descritos por Amadeu Amaral no início do século XX, em seu *O dialeto caipira* (1920).

Para a consecução desse objetivo, divido este artigo em duas partes principais: na primeira, apresento, de forma crítica, a inserção da Sociolinguística variacionista no cenário nacional da pesquisa linguística, para, na segunda, fazer uma exposição dos aspectos do dialeto caipira, tal como descritos por Amaral (1976 [1920]), alguns dos quais, possíveis

de serem identificados, ainda hoje, na fala paulista, como tentarei exemplificar, recorrendo a alguns resultados de pesquisas variacionistas empreendidas com amostras de fala do interior paulista. Tomando por base a exposição feita nas duas seções anteriores, a conclusão aponta para a necessidade da proposição de uma frente programática de pesquisas de cunho variacionista, a qual pode assumir os fenômenos descritos por Amaral, como forma de verificar, na sincronia atual do português paulista, remanescentes de um dialeto caipira de quase um século atrás.

A sociolinguística paulista no cenário nacional

Considerando os quase 40 anos de pesquisa Sociolinguística no Brasil, pode se considerar que os estudos variacionistas sobre as variedades paulistas ainda se encontram na infância e, portanto, em dívida com a composição de um retrato sociolinguístico do Português Brasileiro (PB), no que toca ao oferecimento de um espectro mais amplo da fala paulista. Em outras palavras, comparados aos trabalhos de cunho variacionista envolvendo outras variedades do PB (cito aqui as variedades cariocas, catarinenses, paranaenses, gaúchas, mineiras, pessoenses, dentre outras), podem-se considerar escassos trabalhos nessa mesma linha envolvendo a fala paulista, seja a da capital, seja a do interior.

Sem levar em conta os estudos descritivos desenvolvidos no âmbito do Projeto Gramática do Português Falado Culto (PGPF), que consideram, entre outras variedades, a paulistana, mas que têm como foco a norma urbana culta (CASTILHO, 1990), são ainda poucos os exemplos de trabalhos de descrição que consideram as variedades faladas no estado de São Paulo. Além d'*O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral, que assume uma perspectiva “sociolinguística, ao associar traços gerais do dialeto caipira do início do século XX a fatores de ordem social (embora o autor não o faça de forma sistematizada, apenas guiado por sua observação participante em cidades do interior do estado de SP), destaquem-se os trabalhos variacionistas de Ângela Rodrigues (1987), sobre concordância verbal na fala de moradores da periferia da capital paulista, e o de Duarte (1986), sobre a realização de objeto direto anafórico na fala de paulistanos nativos e na linguagem da televisão. De cunho mais etnográfico, adentrando o interior paulista, citem-se os trabalhos de Ada Rodrigues (1974), sobre o dialeto caipira de Piracicaba, e o de Mary Careno (1997), sobre a fala de comunidades negras do Vale do Ribeira.

De modo geral, com raríssimas exceções, os trabalhos de descrição do PB divulgados pelos grupos de pesquisa que assumiram para si a tarefa de descrição da língua no seu contexto social não ofereceram ainda uma visão ampla e realística do PB. A preocupação com variáveis diatópica ou diastrática define a amostra usada como referência para o trabalho descritivo, descartando-se, assim, uma gama de dialetos/socioletos, à medida que se encontram representados nessas amostras, por exemplo, apenas dialetos/socioletos provindos das grandes metrópoles do país¹ e/ou de estratos sociais pouco representativos da população brasileira. Essas restrições, ainda que pautadas por objetivos cientificamente legítimos, acabam por oferecer uma visão apenas fragmentada do PB.

Na atualidade, exceção a esse modo fragmentado de caracterização do PB vem de

¹ Confira a esse respeito: Silva (1996), para o projeto Censo do dialeto carioca; Castilho (1990), para o Projeto NURC/Brasil; Votre; Oliveira (1995), para o projeto “Gramática & Discurso”, também restrito ao dialeto carioca; Cunha (1998), para o projeto “Gramática e Discurso” do dialeto de Natal, RN; Aragão e Soares (1996), para o projeto “Dialeto Sociais Cearenses”, da cidade de Fortaleza, dentre outros.

duas frentes de pesquisas que propiciam a execução de projetos na área de Sociolinguística. A primeira, representada pelo Projeto de descrição sócio-histórica das vogais do português brasileiro (PROBRAVO), tem por objetivo descrever as realizações fonéticas de vogais nos dialetos de sul a norte do Brasil, contando, para isso, com pesquisadores de 17 universidades brasileiras. O projeto, criado em 2005 e sediado na Universidade Federal de Minas Gerais, é coordenado pelos Profs. S. Lee e M.A. Oliveira e, de modo articulado, vem procurando responder às seguintes questões: (i) como são realizadas foneticamente as vogais no PB? (ii) como se explica ou o que motiva a diversidade de realizações fonéticas? (iii) como os falantes do PB se entendem, apesar das diversidades da qualidade vocálica? (iv) é possível explicar essa diversidade gramaticalmente? Diante dessas questões, trabalhos variacionistas envolvendo o dialeto paulista vem se consolidando no estado de São Paulo, sob a coordenação da Profa. L. E. Tenani, da UNESP de São José do Rio Preto, a exemplo da descrição de outros dialetos que têm lugar no interior do projeto, a saber: dialetos mineiros, dialetos do Sul, dialeto da Paraíba, dialeto matogrossense, dialeto do Pará, dialeto de Rondônia, dialeto capixaba, dialeto baiano e dialeto carioca.² Especificamente sobre o dialeto paulista, comentarei, adiante, resultados de estudos sobre vogais na fala do interior de São Paulo.

A segunda frente articulada de trabalhos em Sociolinguística diz respeito aos estudos dialetológicos, que, a partir de meados dos anos de 1990, assumiram para si a composição do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), pautado por um programa de investigação nacional, com rigoroso estatuto metodológico, que, hoje, alcança “outros níveis linguísticos de descrição, com relação às variações. Isso significa sair dos aspectos fonéticos e lexicais para atingir o morfossintático, observados o contexto e a situação” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2003, p. 52). Registre-se a esse respeito que o objetivo primeiro do Projeto ALiB é a constituição de um “vasto *corpus*, que vai do Oiapoque ao Chuí” e que “possibilitará uma visão global do português brasileiro” (CARDOSO, 2005, p. 10; grifos acrescidos).³ Nem mesmo na integração à frente programática do Projeto ALiB, o Atlas Linguístico do Estado de SP andou no mesmo passo da feitura de outros Atlas regionais, alguns já concluídos (Minas Gerais, Paraná, Bahia, por exemplo), carente que se encontra o Estado de SP de pesquisas na área de Sociolinguística e Dialectologia.⁴

Só mais recentemente, com a instituição do projeto temático interinstitucional “Para a história do português paulista” (PHPP), também conhecido como “Projeto Caipira”, proposto pelo Prof. Ataliba Teixeira de Castilho (da USP e UNICAMP) e, atualmente, sob a coordenação da Profa. Clélia Jubran (da UNESP de São José do Rio Preto), confere-se um lugar de destaque à investigação da variedade paulista do PB. Integrando o Projeto “Para História do Português Brasileiro” (PHPB), o objetivo maior do projeto “Caipira” é o de “investigar emparelhadamente a formação da sociedade paulista e de suas varie-

2 Informações extraídas do *site* do projeto (disponível em <<http://relin.letras.ufmg.br/probravo>>. Acesso em: fev. 2012).

3 As orientações metodológicas de constituição do ALiB são as mesmas para a elaboração dos Atlas Linguísticos estaduais, a partir dos quais ele se constitui (cf. AGUILERA, 2005).

4 A regional “Paraná” do Projeto ALiB, coordenada pela Profa. Dra. Vanderci Aguilera (Universidade Estadual de Londrina), é a responsável pela constituição do *corpus* do Estado de São Paulo, dentre outros, tarefa para a qual conta, a partir de 2002, com o auxílio da Profa. Dra. Vanderci Santana de Castro (Universidade Estadual de Campinas), diretora regional das atividades do ALiB no Estado de São Paulo (cf. informações disponíveis no *site* do Projeto ALiB, disponível em: <<http://www.ici.ufba.br/wiki/bin/view/Alib/Equipe-Parana>>. Acesso em: jul.2010).

dades linguísticas, tais como testemunhadas no Estado de São Paulo e em sua capital” (CASTILHO, 2009, p. 15). Diante desse objetivo maior do Projeto Caipira, que se volta para os mais variados aspectos da formação do português paulista, é possível que, futuramente, ele venha a se beneficiar dos resultados de pesquisas sociolinguísticas que vêm se consolidando no interior de projetos em desenvolvimento nas universidades públicas paulistas, carentes ainda de uma articulação em um programa sistematizado de pesquisas sociolinguísticas sobre a fala paulista, como mostram as informações contidas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Panorama da Sociolinguística no Estado de SP: estudos de variedades paulistas faladas⁵

Local	Grupo/Projeto	Responsável	Variedades Paulistas	Foco das pesquisas	Produção na área (PG)*
Araraquara/UNESP	Grupo de Estudos em Linguística Histórica	R.A. Berlinck O.G.A. Campos	Região Central do estado de SP (Araraquara, São Carlos e Itirapina). Coletas individuais.	Variação e mudança: morfologia e sintaxe. Tempo real e tempo aparente.	03 ME concluídos e 01 DO em andamento. ⁶
Campinas/Unicamp	Projeto “Estilos na cultura popular urbana paulista”	A.C. Bentes	Grupos de <i>rappers</i> da cidade de São Paulo. Banco de dados coletivo em fase de construção.	Variação estilística (léxico e texto). Comunidade de prática.	02 ME e 01 DO concluídos e 01 ME em andamento. ⁷
São Paulo/USP	Grupo de Pesquisa Sociolinguística	R.B. Mendes	Cidade de São Paulo. Banco de dados coletivo em fase de construção.	Variação e mudança. Variação estilística. Identidade de grupo. Tempo aparente.	03 ME concluídos e 01 ME e 01 DO em andamento. ⁸
	Português popular de São Paulo	A.C.S. Rodrigues	Português popular da cidade de São Paulo e da baixada Santista. Coletas individuais.	Variação e mudança. Tempo real e aparente.	02 ME e 01 DO concluídos. ⁹
S.J.Rio Preto/Unesp	Projeto: Amostra Linguística do interior paulista (ALIP)	S.C.L. Gonçalves R.G. Camacho L.E. Tenani	Região Noroeste do estado de SP. Banco de dados coletivo: 151 amostras estratificadas socialmente e 11 amostras de interação. Disponível em: < http://www.iboruna.ibilce.unesp.br >	Variação e mudança. Tempo real e tempo aparente. Comunidade de prática (identidade de grupos).	10 ME e 01 DO concluídos e 01 ME e 05 DO em andamento. ¹⁰
* PG: Pós-graduação; ME: mestrado; DO: Doutorado					

5 Constituiu fonte para extração das informações contidas neste quadro o *currículo Lattes* dos pesquisadores referenciados na coluna 2, disponíveis em: <<http://www.cnpq.br/lattes>>. Acesso em: fev.2012.

6 Monte (2007), Gameiro (2005), Oliveira (2010) e Monte (2011). Quatro outros trabalhos variacionistas concluídos consideram a variedade paulista em perspectiva diacrônica: Silva (2007), Balsalobre (2009) e Biazolli (2010).

7 Granato (2011), Nogueira (2010), Rio (2010) e Domingues (2009).

8 Coelho (2006), Oushiro (2011b), Nascimento (2011), Rocha (2010) e Oushiro (2011a).

9 Pereira (2004), Modesto (2006) e Pereira (2007).

10 Guiotti (2002), Santos (2005), Rubio (2008), Silveira (2008), Carmo (2009a), Ramos (2009), Fonseca (2010), Ferreira (2010), Salomão (2010), Fiamengui (2011), Rubio (2012), Marcato (2011), Wiedemer (2009), Fonseca (2011), Fortilli (2009), Carmo (2009b) e Salomão (2011).

Como se pode observar no quadro 1, por terem andado a passos lentos, as pesquisas sociolinguísticas sobre a variedade paulista falada só muito recentemente vêm se avolumando no estado de São Paulo. Nessa frente, desenvolvem-se projetos coletivos e/ou individuais, que se concentram em quatro pontos no estado. As informações do quadro permitem constatar, de modo geral, que o avanço de pesquisas sociolinguísticas só se torna possível mediante a composição de um banco de dados eletrônico compartilhado, uma das principais razões de, no estado de São Paulo, a maior produção na área estar concentrada na UNESP de São José do Rio Preto. O que pretendo destacar nesse balanço é o quanto, de fato, já foi dado a conhecer de variedades do PB falado no estado de São Paulo, na medida em que o que se tem oferecido atualmente de descrição para essas variedades ainda não nos permite compor uma fotografia sociolinguística do estado, o que, portanto, permite avaliar como tímida a inserção de estudos variacionistas das variedades paulistas do PB na Sociolinguística brasileira.

É com essa preocupação que, na próxima seção deste artigo, apresento apenas o esboço de um retrato sociolinguístico do PB paulista, recorrendo a resultados de pesquisa desenvolvidas no âmbito do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). Para tanto, como aspectos sócio-históricos da formação do português paulista, recorro a alguns traços linguísticos da fala paulista, registrados, no início do século XX, por Amadeu Amaral, e que, presentes na fala do interior paulista, recebem hoje um tratamento variacionista.

Remanescentes do dialeto caipira na fala do interior paulista: uma frente programática de pesquisa sociolinguística

O dialeto caipira é uma variedade do Português Brasileiro, que compreende uma modalidade culta, praticada nos primeiros tempos pelos poucos habitantes alfabetizados, padres em sua maioria, e uma modalidade popular, também conhecida como “língua geral brasileira”, continuadora do português não padrão herdado dos portugueses. É a língua geral do Brasil caipira (MATTOS E SILVA, 2004, p. 78). A documentação colonial usa essa expressão em contextos como “falar a língua geral”, “usar a língua geral”, “saber a língua geral”, referindo-se a um “português simplificado, com interferências das línguas indígenas e também das línguas africanas” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 79; 95). Essa língua, uma mistura entre o tupi e vocábulos das línguas portuguesa e espanhola, disseminou-se, sobretudo, no interior do Brasil, onde a repressão linguística era mais fraca, por falta de fiscalização.

Um dos trabalhos pioneiros que deu visibilidade à fala caipira data de 1920. Trata-se da obra *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral (1976 [1920]), um extenso inventário de características do português falado em São Paulo no início do século XX, divergentes em termos fonéticos, lexicais, morfológicos e sintáticos, tanto do português europeu quanto do português culto falado na antiga província trinta anos antes. Como comprovam os trabalhos de Rodrigues (1974) e de Careno (1997), continua válida ainda hoje a sábia observação de Amadeu Amaral de que certos remanescentes do caipirismo mais antigo ainda flutuariam na linguagem de todo o estado de São Paulo, em luta com tantas outras tendências criadas por novas condições.

Embora os estereótipos do caipira e do falar caipira estejam hoje mais associados ao interior dos estados, o que se encontra de fato na área urbana da região noroeste de São

Paulo, delimitada por São José do Rio Preto e cidades circunvizinhas, parece estar cada vez mais distante do que existe no imaginário popular. Os estudos já realizados no interior do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) têm possibilitado a descrição do português falado no interior de São Paulo e, no contraste dialetal, revelado que certas características do “caipirês” já não são identificadas como marcas exclusivas da região. No ambiente urbano, além do famoso [r]-retroflexo – forte traço do “caipirês” do interior paulista (GUIOTI, 2002) –, algumas características observadas por Amadeu Amaral ainda persistem. Essa conclusão, ainda que parcial, é resultado de inúmeras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com base no banco de dados Iboruna (“Rio Preto”, em tupi guarani), que reúne amostras de fala de 151 informantes do noroeste paulista (São José do Rio Preto, sede do projeto, e mais seis cidades que lhe fazem fronteira: Bady Bassitt, Mirassol, Guapiaçu, Cedral, Ipiguá e Onda Verde).

Passo, neste momento, à exposição de alguns resultados que, ao mesmo tempo em que procuram esboçar um retrato sociolinguístico do noroeste paulista, revelam reminiscências de traços do dialeto caipira, tais como descritos por Amaral (1976 [1920]).

No **plano fonológico** mais geral, Amaral (1976 [1920], p. 44-45) mostra que a fala caipira é marcada pela presença de vários processos fonológicos envolvendo tanto vogais quanto consoantes, tais como:

- ditongação: *rap[ai]z* (rapaz), *m[ei]s* (mês), *p[éi]s* (pés), *n[ói]s* (nós), *l[úi]z* (luz).
- alçamento e/ou nasalização de [e] e [i] em início de palavra: *[iⁿ]zame* (exame), *[iⁿ]guá* (igual), *[iⁿ]zempro* (exemplo), *[iⁿ]leição* (eleição).
- redução de ditongos em [ai], [ei] e [ou]: *b[a]*, *c[a]xa*, *p[a]xão*, *isqu[e]ro*, *p[e]xe*, *b[e]jo*, *p[o]co*, *t[o]ro*, *r[o]pa*.
- alternância entre [v] e [b]: *[b]assôra*, *[v]iête* (biête), *[b]erruga*, *[b]amo* (vamos).
- rotacismo ou alternância entre [l] e [r] em final de sílaba: *me[r]*, *papé[r]* *a[r]ma* (alma), *qua[r]qué*, *c[r]aro*, *f[r]ô(r)*, *cump[r]éto* (completo).
- redução de [r]-final: *andá*, *muié*, *esquecê*, *subi*, *vapô*, *Artú*.
- redução de [s]-final: *alfére*, *pire*.
- aférese: *parece* (aparece), *magina* (imagina), *rependeu* (arrependeu), *ranca* (arranca), *gibêra* (algiveira).
- apócope: *ligite* (legítimo).
- prótese: *alembra* (lembrar), *avoar* (voar), *arripiti* (repetir).
- epêntese: *Ing-a-laterra* (Inglaterra), *g-a-rampo* (grampo).
- epítese: *paletór* (paletó).
- metátese: *perciso* (preciso), *pertende* (pretende), *purcissão* (procissão), *partelêra* (prateleira), *aquer-ditá* (acreditar).
- hipétese: *agordão* (algodão); *cardaço* (cadarço).

Como nem todos esses processos encontram-se descritos para o português do interior paulista, destaco três deles envolvendo alçamento e redução de fonemas (**o alçamento em contextos de vogais pretônicas mediais, a síncope de vogais postônicas mediais e a redução de gerúndio**), para os quais o Projeto ALIP já reúne resultados sociolinguísticos interessantes na comparação interdialetoal.

Segundo Amaral (1976 [1920]), no dialeto caipira, se verifica a **realização plena de [e] e [o] postônicos finais** (como em *aquel[e]*, *est[e]*, *pov[o]*, *dig[o]*), não ocorrendo alçamento vocálico, como se constata no português europeu, desde o século XVIII, mas

não no português paulista contemporâneo, cujo alicamento vocálico parece constituir regra quase categórica, embora descrições nessa direção precisem ainda ser feitas. Entretanto, Amaral registra a regra de **alçamento em contextos de vogais pretônicas mediais**, [e]~[i] e [o]~[u], como em *t[i]sôra*, *T[i]odoro*, *p[i]queno*, *p[i]rigo*, *m[i]nino*, *c[u]zinha*, *d[u]mingo*, *ing[u]lir*, *t[u]ssir*, como também se verifica no falar do interior paulista, como mostram os resultados de Silveira (2008), apresentados em destaque na Tabela 1, e comparados aos de outros dialetos do PB.

Tabela 1: Alicamento vocálico de vogais pretônicas mediais de nomes no PB [e, o]~[i] e [o, u] (SILVEIRA, 2008, p. 94)

Dialetos	Alicamento de /e/	Alicamento de /o/
S.J. Rio Preto (SP) (SILVEIRA, 2008)	13%	14%
Porto Alegre (RS) (BISOL, 1981)	22%	33%
Belo Horizonte (MG) (VIEGAS, 1987)	33%	31%
Nova Venécia (ES) (CÉLIA, 2004)	14%	20%
Bragança (PA) (FREITAS, 2001)	14%	26%
João Pessoa (PB) (PEREIRA, 2004)	34%	35%
Salvador (BA) (SILVA, 1991)	20%	25%

O que se observa na comparação interdialetoal é que, de modo geral, o alicamento de vogais médias pretônicas nos nomes é menos frequente na fala do interior paulista, sem distinção significativa entre vogal anterior [e] e posterior [o]. Nesse aspecto, em relação a outros dialetos, pode-se considerar certo distanciamento do dialeto riopretano em relação aos demais considerados. Se, por um lado, no alicamento de [e], o dialeto riopretano se aproxima da fala de Nova Venécia (ES) e da de Bragança (PA), por outro lado, se diferencia delas, consideravelmente, com relação ao alicamento de [o].

Segundo Silveira (2008), atuam na regra de alicamento das vogais médias pretônicas mais fatores estruturais (tais como consoantes adjacentes, contiguidade e tonicidade da vogal seguinte à pretônica) do que fatores sociais, embora a autora só tenha considerado a variável *faixa etária*, para a qual os resultados indicam tratar-se de fenômeno pouco produtivo, de variação estável na comunidade investigada e sem qualquer estigma social.

Na consideração dos contextos de **vogais postônicas mediais**, dois processos fonológicos registrados por Amaral (1976 [1920]) ocorrem na fala do interior paulista: **o alicamento e a síncope de vogais postônicas médias**, como se verifica em *ár:[vo].re* vs. *ár:[vu].re* e em *ár:[vo].re* vs. *ar:[vre]*, respectivamente. Os resultados da regra variável para esses dois fenômenos são apresentados por Ramos (2009), e aqui transcrevo no Quadro 2, a seguir, somente os resultados para os condicionantes sociais e estruturais do apagamento das postônicas mediais em diversas variedades do PB. Como se pode observar nesse quadro,

o processo de **apagamento de postônicas mediais** é pouco produtivo na fala do interior paulista (8%), quando comparado às frequências de aplicação nos demais dialetos, o que pode ser indicativo de um distanciamento da fala do interior paulista da presença marcante desse traço linguístico do dialeto caipira, como registrado por Amaral (1976 [1920]). Além disso, o que se observa na comparação interdialetoal é que variáveis sociais atuam sutilmente sobre o apagamento de postônicas mediais na fala do interior paulista, mas não nos outros dialetos do PB, para os quais se mostra mais relevante a atuação de variáveis estruturais sobre o fenômeno.

Quadro 2: Variáveis relevantes para o apagamento de vogais postônicas mediais no PB (ár[vo]re vs. arvre) (RAMOS, 2009, p. 101)

Variáveis		Dialetos	SJ Norte (RS) AMARAL (2000)	S.J.Rio Preto (SP) RAMOS (2009)	Sapé (PB) SILVA (2006)	Sudeste de GO LIMA (2008)
Linguísticas	Consoante seguinte		1ª. /tepe/	1ª. /lateral, tepe/	1ª. /lateral/	1ª. /tepe/
	Consoante precedente		7ª. /velares/	3ª. /s, z/	4ª. /s, z/	2ª. /velares/
	Traço de articulação da vogal		4ª. /coronal/	2ª. /dorsal/	2ª. /coronal/	3ª. /coronal/
	Estrutura da sílaba Tônica		5ª. /aberta/	Não selecionada	5ª. /fechada/	4ª. /fechada/
	Extensão da palavra		Não selecionada	Não selecionada	3ª. /proparoxítona + de 3 sílabas/	-
Sociais	Sexo		6ª.	-	3ª.	2ª.
	Escolaridade		2ª. /menor nível/	Não selecionada	1ª. /menor nível/	1ª. /menor nível/
	Faixa etária		3ª. /mais velhos/	4ª. /mais velhos/	2ª. /mais velhos/	Não selecionada
Frequência de aplicação			23%	8%	?	26%

Ainda no plano fonético-fonológico, outro traço do português caipira apontado por Amaral (1976 [1920]) e descrito para a variedade paulista é a **redução da sequência [-ndo]~[-no]**, cuja regra variável, na fala do interior paulista, se aplica somente em contextos de gerúndio e é barrada nos demais contextos pontencialmente favoráveis à implementação do processo de redução, como mostrado em (01) (FERREIRA, 2010).

- (01) a. manda[ndo]~manda[no], ve[ndo]~ve[no] (v. *ver*), parti[ndo]~part[ino]
 *b. ma[ndo]~ma[no] (v. mandar.pres.ind), ve[ndo]~ve[no] (v. vender.pres.ind.).
 *c. Arma[ndo]~Arma[no] (nome próprio), qua[ndo]~qua[no], treme[ndo]~treme[no] (adj.), li[ndo]~li[no]

O que se observa pelos exemplos mostrados em (01) é que a regra de redução da sequência [ndo], no dialeto em questão, nunca atinge a raiz lexical do vocábulo, preservando sua estrutura de base (FERREIRA, 2010). Os resultados sociolinguísticos para esse fenômeno são os apresentados na Tabela 2, a seguir, transcritos de Ferreira (2010).

Tabela 2: Percentual de aplicação do apagamento de [d] em morfema de gerúndio em diferentes variedades do PB (FERREIRA, 2010, p. 96)

Cidades	Noroeste Paulista (SP) (FERREIRA, 2010)	Rio de Janeiro (RJ) (MOLLICA, 1989)	Palmeira dos Índios (AL) (SILVA, 2006)	Custódia (PE) (AMARAL, 2008)	João Pessoa (PB) (MARTINS, 2001)
Aplicação	716/999 (72%)	1257/4101 (31%)	11/16 (69%)	326/511 (64%)	2275/3892 (58%)

Esses resultados devem ser interpretados com certo cuidado, tendo em vista que a estratificação social de cada uma das amostras nem sempre é coincidente, principalmente no tocante à faixa etária dos informantes e ao nível de escolaridade. De qualquer modo, pode-se observar que, mesmo desconsiderando os resultados de Silva (2006 apud FERREIRA, 2010), em razão do baixo número de ocorrências, o comportamento dos falantes do interior paulista se aproxima mais do apresentado pelos falantes da variedade nordestina, dada a produtividade da regra de apagamento do gerúndio. Dessa comparação interdialetoal envolvendo variedades geograficamente descontínuas, pode-se inferir que a regra de apagamento de gerúndio é bastante produtiva no PB e constitui traço predominante da fala do interior paulista. Como mostra Ferreira (2010), variáveis sociais atuam fortemente em favor da variante [no] na variedade paulista, como revelam os gráficos a seguir, elaborados em função dos pesos relativos, para as variáveis *faixa etária*, *sexo/gênero* e *escolaridade*.

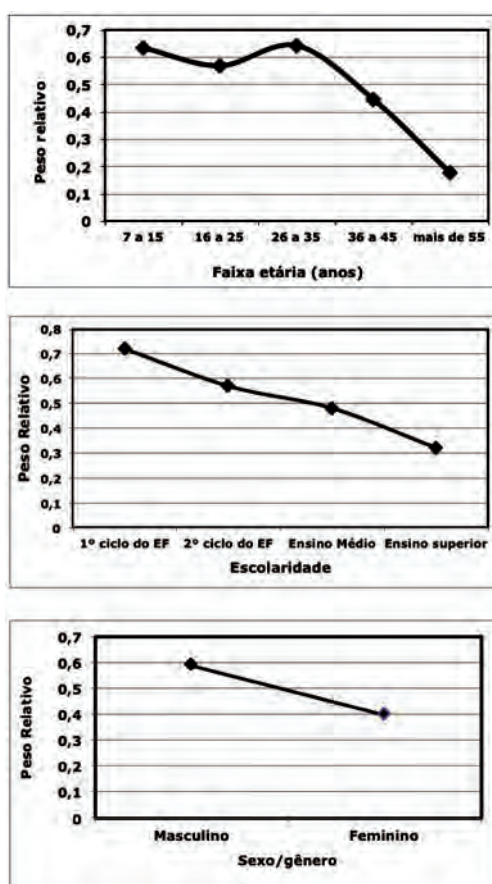


Figura 1: Pesos relativos da redução do gerúndio para as variáveis *faixa etária*, *escolaridade* e *sexo/gênero* (FERREIRA, 2010)

A atuação dos fatores sociais aponta estigma da variante não-padrão na comunidade de fala do interior paulista. Resultados muito semelhantes para essas mesmas variáveis são mostrados pelos autores que investigaram as variedades faladas no nordeste do Brasil (MARTINS, 2001; SILVA, 2006; AMARAL, 2008 apud FERREIRA, 2010). A exceção fica por conta dos falantes do dialeto carioca que, na consideração da variável *idade*, apresentam frequência de redução mais alta entre falantes mais velhos (MOLLICA, 1989 apud FERREIRA, 2010).

No **plano morfossintático**, tomando como exemplificação da reminiscência na fala do interior paulista de alguns traços morfossintáticos identificados por Amaral (1976 [1920]), interessa, nesse passo, mostrar apenas como variáveis linguísticas e sociais atuam no uso variável da primeira pessoa do discurso no plural (1PP). Mostro, assim, resultados gerais para três fenômenos variáveis: (i) codificação de 1PP pelas formas *nós* e *a gente*, (ii) concordância verbal com o pronome *nós* (1PP x 3PS) e (iii) concordância verbal com a forma pronominal *a gente* (1PP x 3PS). Os resultados são os mostrados no Quadro 3, transcritos de Gonçalves e Rubio (2011).

Quadro 3: Atuação dos fatores linguísticos e sociais em fenômenos variáveis relacionados à 1PP do discurso na fala do noroeste paulista

Variável		Fenômeno	Alternância pronominal	Concordância verbal	
			<i>Nós</i> x <i>A gente</i>	<i>Nós</i> + 1PP/3PS	<i>A gente</i> + 1PP/3PS
Linguísticos	Saliência fônica verbal		1°	2°	1°
	Grau de determinação do sujeito		4°	não selecionada	2°
	Tempo e modo verbal		5°	não selecionada	3°
Sociais	Escolaridade		3°	1°	não selecionada
	Faixa etária		2°	3°	4°
	Gênero		6°	4°	não selecionada

Diante desse quadro, a forte influência dos fatores sociais *escolaridade*, *idade* e *gênero* sobre a CV com *nós* leva à conclusão de que determinadas faixas sociais têm maior consciência do fenômeno do que outras. Para a CV com *a gente*, a seleção apenas da variável social *idade* evidencia que o falante é menos consciente do fenômeno, sendo este regulado mais por fatores linguísticos do que por fatores sociais. Em relação à alternância entre as formas pronominais *nós* e *a gente*, evidencia-se a influência simultânea tanto de fatores sociais (*escolaridade*, *idade* e *gênero*) quanto de linguísticos (*saliência fônica*, *grau de determinação do sujeito* e *tempo e modo verbal*).

No **nível sintático**, Amaral (1976 [1920], p. 72-81) registra a presença de vários processos variáveis ocorrentes no dialeto caipira “e também em outras regiões do país”:

- referência genérica marcada pela ausência de artigo: *cavalo tava rinchando* / *macaco assubiô no pau*.
- Uso de pronome oblíquo em construções com *para* + *infinitivo*: *êle trôxe u” as fruta pra mim cumê(r)*.
- formas pronominais de nominativo em contextos de acusativo (*Peguei ele, enxerguei elas*), com o *lhe* usado exclusivamente para se referir à 2ª pessoa do discurso (*eu já lhe falei* (ao senhor, a você) / *fulano me assegurou que lhe escrevia* (a você, ao senhor)).

- em contextos de orações relativas, diferentes estratégias de relativização, como descreveu Tarallo (1983), a saber: relativa com pronome resumptivo ou relativa copiadora (*A casa **que** eu morei nela*) e *relativa cortadora (a casa **que** eu morei, o livro **que** eu falei)*, todas construídas unicamente com o relativo **que**, seja qual for o constituinte da sentença relativizado: *o cavalo **que** me virum cum êle aquêle dia* (o cavalo com o qual me viram aquele dia) / *a pessoa **que** se falava dela* (a pessoa de quem se falava) / *o home **que** eu comprei as terra dele* (O homem cujas terras comprei).
- extensão de sentido de alguns verbos, para a formação de construções existenciais, temporais e de qualificação: *ter* por *haver* (*tinha muita gente na igreja* / **tem** *home que não gosta de caçada*), *fazer* por *haver*, (*já **fáiz** mais de ano que eu não vos vejo* / *estive na sua casa **fáiz** quinze dia*), *chamar*, com o sentido de qualificar (*me **chamô** de rúim* / *me **chamava** de ladrão*).
- emprego de dupla negação: ***nem** eu **num** disse* / ***ninguém** **num** viu* / ***ninhum** **num** fica* / ***não** quero **não** / **num** vou **não***.
- emprego da preposição **em** na indicação de lugar para onde: *eu fui **em** casa* / *Ia **na** cidade* / *juguei a pedra **n'água*** / *chegou **na** janela* / *vortô **no** sítio*.
- ausência de preposição na indicação de tempo: *fui lá **u**a segunda feira* (numa segunda-feira) / *dia 5 ele vem* (no dia 5) / *nunca está em casa hora de cumida* (na hora de...).
- emprego de fórmulas especiais para expressão de causa: *por amor de* (e variantes: *pr'amor de* / *pramór de* / *pra mode* / *mor de* / *mó de*) e *por causo de* (por causa de), como em *hei d'i na vila dumingo **pramór*** / ***mor de*** / ***mó de** ver se compro os perciso*.

Nenhum desses fenômenos de nível sintático encontra-se investigado na fala do interior paulista. Entretanto, outros fenômenos variáveis presentes nessa variedade não se encontram registrados em Amadeu Amaral, tais como: variação entre futuro sintético e futuro analítico (FONSECA, 2010), variação nas formas de expressão de aspecto cursivo (FERNANDES, 2010), variação na contração de preposições (MARCATO, 2011) e redução de cópula em orações matrizes predicativas (FORTILLI, 2009).

Encerra a preciosíssima obra de Amadeu Amaral um extenso vocabulário da fala caipira cuidadosamente recolhido de vários cantos do estado por onde esteve o autor ou de onde originavam seus informantes: Capivari, Piracicaba, Tietê, Itu, Sorocaba e São Carlos (DUARTE, 1976).

E para concluir ...

Dominando em absoluto a grande maioria da população paulista, o dialeto caipira, esse vernáculo inconfundível e repleto de “feios vícios de linguagem” espalhados pelos vários níveis da língua, estendeu sua influência à fala da própria minoria culta. A esse respeito, Amaral registra logo na introdução de sua obra:

Quando se tratou, no Senado do Império, de criar os cursos jurídicos no Brasil, tendo-se proposto São Paulo para sede de um deles, houve quem alegasse contra isto o linguajar dos naturais, que inconvenientemente contaminaria os futuros bachareis, oriundos de diferentes circunscrições do país... (AMARAL, (1976 [1920], p. 41)

Além do extenso trabalho de cunho descritivo, Amadeu Amaral previu a extinção, “em prazo mais ou menos breve”, do caipirismo, incluindo a língua e os costumes, com a justificativa de que os grandes avanços no campo da educação, da indústria, do comércio, das vias de comunicação, das relações exteriores, etc. responderiam pelas transformações no meio social e, por consequência, no modo “caipira” de falar, o que dificultaria encontrar representantes genuínos do dialeto, mesmo no interior do Estado. Já não haveria “nada

tão comum como se verem rapazes e crianças cuja linguagem divirja profundamente da dos pais analfabetos” (p. 42). Ainda que esses avanços possam não ter atingido na mesma medida o interior do estado de São Paulo, preservando aí uma diversidade dialetal em relação ao português falado na capital ou nos centros urbanos, não é difícil perceber que muitas das características descritas por Amaral para a fala caipira no início do século passado ainda persistem nos falares das diferentes regiões não só do estado de São Paulo, mas também de todo o Brasil, como procurei mostrar na seção precedente.

Com base nas observações de Amaral (1976 [1920]), uma frente programática de pesquisa poderia fazer avançar ainda mais, e de modo mais articulado, a pesquisa socio-linguística não só no estado de SP, mas também em outras regiões do país, articulação que vem se mostrando produtiva e necessária, como bem têm demonstrado projetos como o ALiB e o PROBRAVO, no âmbito da Sociolinguística e da Dialectologia, e o PHPP e o PHPB, no âmbito da Linguística Histórica.

Projetos pioneiros para o conhecimento da variedade paulista falada, como o de Amadeu Amaral (1976 [1920]), ao qual, passados meio século, seguiram-se o de Rodrigues (1974), o de Careno (1997), e mais recentemente, o de Castilho (2009), revelam a importância de se tomar conhecimento do patrimônio cultural da variedade paulista do PB, e, mais amplamente, da diversidade linguística brasileira, que ainda está longe de ser conhecida na sua totalidade, apesar de tudo que já se produziu.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. (Org.) *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976. [1920]

ARAGÃO, M. S. S.; SOARES, M. E. (Orgs.) *A linguagem falada em Fortaleza: diálogos entre informantes e documentadores (materiais para estudo)*. Fortaleza: UFC, 1996.

BALSALOBRE, S. *Língua e sociedade nas páginas da Imprensa Negra paulista: um olhar sobre as formas de tratamento*. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

BIAZOLLI, C. *Clíticos pronominais no português de São Paulo: 1880 a 1920 – uma análise sócio-histórico-linguística*. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

CARDOSO, S. A. M. O atlas linguísticos do Brasil: de “nascituro” a “adolescente”. In: AGUILERA, V. A. (Org.) *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005. p. 1-12.

CARENO, M. F. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

CARMO, M. C. *As vogais médias pretônicas dos verbos na fala culta do interior paulista*. 2009a. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *Sobre vogais médias em nomes e verbos na fala do interior paulista*. 2009b. Projeto de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

CASTILHO, A. T. (Org.) *História do português paulista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. (série Estudos)

_____. O português culto falado no Brasil: história do Projeto NURC/BR. In: PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: estudos*. vol. 4, São Paulo: FAPESP/T.A. Queiroz, 1990, p. 141-202.

COELHO, R. F. *É nós na fita: duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia de São Paulo*. 2006. 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - USP, São Paulo.

CUNHA, M. A. F. C. (Org.). *Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.

DOMINGUES, M. G. R. *Profissão rapper: um estudo das competências comunicativas nas performances de rapper brasileiros*. 2009. Projeto de dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

DUARTE, P. Dialeto caipira e língua brasileira (prefácio). In: AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976. p. 7-40.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística) - PUC-SP, São Paulo.

FERNANDES, F. O. *Construções com os verbos andar, continuar, ficar e viver seguidos de gerúndio: um estudo na interface Sociolinguística/Gramaticalização*. 2010. Relatório de iniciação científica científico à FAPESP (Licenciatura em Letras) - UNESP, São José do Rio Preto.

FERREIRA, J. S. *O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto*. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

FIAMENGUI, A. H. R. *A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto*. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

FONSECA, A. M. H. *Um estudo diacrônico da perífrase verbal ir+infinitivo na interface com a Sociolinguística*. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *A perífrase verbal ir+infinitivo e o futuro do dialeto riopretano: um estudo na interface Sociolinguística/Gramaticalização*. 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

FORTILLI, S. C. *Orações completivas em posição argumental de sujeito: gramaticalização e dessentencialização de orações matrizes*. 2009. Projeto de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto.

GAMEIRO, M. B. *A concordância verbal na língua falada da região central do estado de São Paulo*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

GONÇALVES, S. C. L.; RUBIO, C. F. A variação no uso da primeira pessoa do plural do discurso. In: OLIVEIRA, D.P. (Org.). *Gramática e variação*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2011. p. 111-135.

GUIOTTI, L. P. *O estudo da variante retroflexa na comunidade de São José do Rio Preto*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UNESP, São José do Rio Preto.

GRANATO, L. B. G. *Gêneros discursivos em foco: dos programas televisivos Manos e Minas e Altas Horas*. 2011. 371f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

MARCATO, F. *Análise prosódica de clíticos preposicionais na variedade rio-pretense*. 2011. Projeto de Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

MATTOS E SILVA, R. V. *“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MODESTO, A.T.T. *Formas de tratamento no Português Brasileiro: uso de tu e você na Baixada Santista (SP)*. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - USP, São Paulo.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: um estudo descritivo-comparativo entre o português brasileiro e o português europeu*. 2011. Relatório do Exame de qualificação de tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

_____. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

NASCIMENTO, I.B. *O uso variável do pronome ‘você(s)/cê(s)’ na cidade de São Paulo*. 2011. 235f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - USP, São Paulo.

NOGUEIRA, C. M. A. *Significados sociais da variação estilística em esquetes de rádio*. 2010. 147f. Dissertação (mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

OLIVEIRA, N. C. *A concordância verbal na região noroeste do estado de SP*. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

OLIVEIRA, D. P.; ISQUERDO, A. N. A nova dialetologia: investigações e resultados. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.) *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 50-54.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: percepção e produção linguística na cidade de São Paulo*. 2011a. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística) - USP, São Paulo.

_____. *Uma análise variacionista para as Interrogativas-Q*. 160f. 2011b. Dissertação (Mestrado em Linguística) - USP, São Paulo.

PEREIRA, D. C. *Variação e mudança no uso dos pronomes reflexivos no Português Popular da capital paulista: uma abordagem funcionalista*. 2007. 351f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - USP, São Paulo.

_____. *Concordância verbal na língua falada nas trilhas das bandeiras paulistas*. 2004. 116f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – USP, São Paulo.

RAMOS, A. P. *Descrição das vogais postônicas não-finais na variedade do noroeste paulista*. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

RIO, V.C. *As dimensões contextuais das práticas de linguagem e os processos de elaboração do conhecimento sobre gêneros midiáticos de jovens universitários*. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

ROCHA, R. S. *Variação e mudança nos empregos do subjuntivo*. 2010. Projeto de Dissertação (Mestrado em Linguística) - USP, São Paulo.

RODRIGUES, A. N. *O dialeto caipira na região de Piracicaba*. São Paulo: Ática, 1974.

RODRIGUES, A. C. S. *A Concordância verbal no português popular em São Paulo*. 1987. 189f. Tese (Doutorado de Língua Portuguesa) - USP, São Paulo.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. 2012. 390f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala do noroeste paulista*. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

SALOMÃO, M. H. *A concordância nominal e a concordância verbal como marcas de construção da identidade social: um estudo sobre variação estilística*. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

_____. *A variação de pluralidade nas estruturas predicativas da variedade falada na região de São José do Rio Preto*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

SANTOS, R. M. A. *A alternância indicativo/subjuntivo em estruturas complexas*. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto.

SILVA, E. *A expressão do tempo futuro no português brasileiro dos séculos XVIII ao XX*. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara.

SILVA, G. M. O. Variáveis sociais e perfil do *corpus CENSO*. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 51-81.

SILVEIRA, A. A. M. *As vogais pretônicas na fala culta do noroeste paulista*. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

VOTRE, S.; OLIVEIRA, M. R. *A Língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

WIEDEMER, M. L. *Variação e gramaticalização das preposições de complementos locativos de verbos de movimento (ir, chegar, vir, entrar)*. 2009. Projeto de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto.

O emprego do verbo “gostar” em situações de menor e maior formalidade no Português Brasileiro e no Português de Portugal

(The use of verb “gostar” in situations of lesser and greater formality in Brazilian Portuguese and European Portuguese)

Talita de Cássia Marine¹; Juliana Bertucci Barbosa²

¹Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU, Uberlândia)

²Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, Uberaba) / CNPq

talitamarine@ileel.ufu.br; juliana@ielachs.uftm.edu.br

Abstract: This paper presents a descriptive and comparative study on the uses of verb “gostar” in the “Futuro do Pretérito” and the “Imperfeito”, in contexts that express modality and tense. Contemporary written texts (more formal and less formal) of Brazilian Portuguese and European Portuguese were used as corpus.

Keywords: linguistic variation; verb “gostar”; Brazilian Portuguese; European Portuguese.

Resumo: Neste artigo apresentamos um estudo descritivo e comparativo dos usos do verbo “gostar”, conjugados no Futuro do Pretérito e no Imperfeito, em contextos que expressam modalidade e tempo. Para isso, utilizamos como corpus textos escritos contemporâneos (mais formais e menos formais) do Português Brasileiro e do Português de Portugal.

Palavras-chave: variação linguística; verbo “gostar”; Português Brasileiro; Português de Portugal.

Considerações iniciais

O Português do Brasil (doravante PB) vem do contato entre falantes do Português de Portugal (doravante PP) — língua hegemônica de dominação — e os falantes das numerosas línguas indígenas autóctones, das chamadas línguas gerais indígenas e, ainda, do contato com os falantes africanos de várias línguas e seus descendentes. Somando-se a isso, não podemos desconsiderar que o PB, a partir do século XIX, é fruto também do contato entre falantes do PP e dos diversificados grupos de imigrantes que aqui se estabeleceram. Dessa mistura, surgiram muitas variações linguísticas que fizeram com que o PB adquirisse características distintas do PP (MATEUS et al., 2003, p. 45-51) em vários níveis da língua (fonético/fonológico, semântico, lexical, morfológico e sintático). Diante disso, faz-se necessário compreender e interpretar as coincidências e as divergências linguísticas existentes entre essas duas variedades da língua portuguesa.

A fim de contribuímos para que essa compreensão e interpretação ocorram entre tais variedades do Português, propomos neste artigo uma breve reflexão acerca do uso do verbo “gostar” no PB e no PP; nosso foco de estudo centrar-se-á no emprego de tal verbo, flexionado nas formas do Imperfeito (“gostava”) e do Futuro do Pretérito (“gostaria”), a fim de verificarmos, por meio de um estudo descritivo-comparativo, se esses usos são coincidentes ou divergentes no Brasil e em Portugal.

Partindo de uma perspectiva sociolinguística, que concebe a língua como uma realidade dinâmica e heterogênea que varia e pode mudar ao longo do tempo (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972, 1994) – de acordo com o espaço, bem como segundo os variados contextos de uso –, nosso estudo considerará as variedades portuguesa e brasileira do Português escrito contemporâneo, em contextos de uso ora mais, ora menos formais, verificando em quais situações as formas verbais “gostava” e “gostaria” estão sendo utilizadas.

O corpus utilizado na pesquisa: cartas e discursos

Embora as opiniões sobre a utilização de *corpus* em pesquisas linguísticas sejam bastante divergentes, tal como aponta Sinclair (1991), acreditamos que um estudo baseado em *corpus* proporciona novas descrições e hipóteses teóricas, fortalecendo e tornando mais maduras as pesquisas linguísticas desenvolvidas. Isso porque sua utilização proporciona a realização de descrições linguísticas de base empírica, permitindo uma reflexão acerca de questões teóricas fundamentadas em usos reais da língua.

Por outro lado, é importante destacar que a escrita, como se sabe, por muito tempo foi vista como uma manifestação da linguagem mais formal e, justamente por isso, estudos de variação e mudança linguísticas norteados pelo modelo teórico-metodológico laboviano (LABOV, 1972; 1994), inicialmente, privilegiaram o estudo da modalidade falada da língua, em contextos de menor formalidade, já que esta, em geral, é tida como menos preocupada em se adequar à norma padrão e, por isso, acaba se mostrando mais vulnerável a variações de uso.

O fato de que contextos menos formais de fala – por exemplo, uma conversa do cotidiano entre colegas, amigos ou familiares que se veem como “pares” – constituam um ambiente bastante favorável às variações linguísticas, parece-nos inquestionável. Afinal, nessas situações, o indivíduo se sente, em geral, tão à vontade diante de seus enunciatários, que acaba não se preocupando com a maneira como fala. Além disso, os próprios temas e os ambientes em que se dão essas conversas proporcionam e acentuam ainda mais esse “clima” de despreocupação com o “como dizer”.

No entanto, acreditamos que as relações entre oralidade e escrita acabam refletindo “um dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 34). Como destaca Koch (2007, p.78), “a escrita formal e a fala informal constituem polos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam diversos tipos de interação verbal”.

A consideração de tal *continuum* leva-nos a assumir uma perspectiva sociodiscursiva¹ dos fenômenos da linguagem – a qual volta sua atenção para os processos de produção de sentido situados sócio-historicamente –, marcada por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Sob tal ótica, as categorias linguísticas não são dadas *a priori*, mas, “construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 34).

Diante dessas questões, propomos que a utilização de um *corpus* que represente um estágio intermediário entre oralidade e escrita, ou seja, um “gênero misto”, tal como define Marcuschi (2007), cuja concepção seja oral, mas o meio seja gráfico e que, por

¹ Entendida aqui tal como Marcuschi (2007, p. 32-35) denomina “perspectiva sociointeracionista”.

fim, seja caracterizado por um uso menos formal da escrita, seja tão eficiente quanto um *corpus* composto por amostras de língua falada. Sobretudo em pesquisas norteadas pelo modelo teórico-metodológico laboviano (LABOV, 1972; 1994) e que adotem uma perspectiva sociodiscursiva da linguagem.

Acreditando na pertinência e necessidade de se estabelecerem pesquisas de Variação e Mudança Linguísticas não somente em amostras da língua falada, realizamos a análise das formas “gostava” e “gostaria” a partir de um *corpus* composto por textos escritos [+] formais e [-] formais do PP² e do PB. Para as amostras do grupo [+] formal, selecionamos alguns discursos³ políticos e de solenidade, relacionados a diferentes situações (formaturas, inaugurações, agradecimentos, entre outros). Já para compor a amostra do grupo [-] formal, reunimos cartas de duas revistas femininas, a brasileira *Capricho* e a portuguesa *Ragazza* – revista feminina portuguesa similar à *Capricho* –, publicadas entre os anos de 1994 a 2005.

A escolha por tais cartas deveu-se ao fato de partilharmos da ideia de que as cartas das revistas femininas *Ragazza* e *Capricho* representam o que Marine (2004, 2005, 2008, 2009) define como “língua oral-escrita”, isto é, uma modalidade menos formal da escrita, que apresenta, também, traços de uma oralidade menos formal. Já a escolha pelos discursos justifica-se por, embora “falados”, representarem uma escrita mais formal, “mais presa” às normas gramaticais e, portanto, mais conservadora (cf. BARBOSA, 2008).

Compostas as amostras, traçamos como principal objetivo de nosso estudo avaliar, entre outros fatores, se o grau de formalidade está ligado ou não aos empregos assumidos pelo verbo “gostar” na seguinte situação: o Pretérito Imperfeito substituindo o Futuro do Pretérito em contextos em que o falante quer expressar um pedido e/ou um desejo (cf. MARINE; BARBOSA, 2008; BARBOSA; MARINE, 2009, 2010, 2011).

Imperfeito vs Futuro do Pretérito

A alternância entre o Imperfeito (gostava) e o Futuro do Pretérito (gostaria) é apontada em gramáticas tradicionais da língua portuguesa (cf. CUNHA; CINTRA, 2007, PERINI, 2002) como, por exemplo, em: “Se eu fosse você, eu ia viajar!”. Entretanto, esse tipo de substituição não ocorre aleatoriamente, pois, em sua maioria, está relacionado ao tipo de verbo que está sendo posto em uso e seus traços semânticos – como é o caso do verbo “gostar”.

Segundo Prista (1966, p. 57), o Pretérito Imperfeito é utilizado no Português no lugar do Futuro do Pretérito, porém é importante destacar que esse emprego com “gostar” não é muito frequente no PB, diferentemente do que pode ser observado no PP. Nesta variedade do Português, usos como “Gostava que fizessem o exercício” ou “Gostava de ir ao cinema hoje”, em que o Pretérito Imperfeito, ao substituir o Futuro do Pretérito, passa a expressar um pedido e/ou um desejo, são perfeitamente aceitos e usuais.

2 Os textos que utilizamos na composição do nosso *corpus* datam a partir de 1994. Cabe observar que os textos do Português de Portugal foram selecionados durante o nosso estágio de doutorado, fomentado pela CAPES (PDEE), junto à Universidade de Lisboa.

3 É interessante notar que assim como as cartas das leitoras das revistas *Capricho* e *Ragazza* podem ser classificadas como representantes de um “gênero misto”, seguindo os preceitos de Marcuschi (2007), já que possuem uma concepção oral e se realizam em um meio gráfico, os discursos também se enquadram na definição de “gênero misto”, uma vez que possuem uma concepção escrita, mas se realizam na fala.

Na gramática de Mateus et al. (2003), baseada no PP, “[...] o Imperfeito recebe a seguinte definição: é um tempo gramatical com informações de passado, mas que em muitas construções não apresenta características temporais”. Observemos os exemplos fornecidos pelas autoras (MATEUS et al., 2003, p. 157):

(01) A Maria lia o jornal quando a Joana chegou.

(02) Ontem a Maria estava doente.

No exemplo (01) verificamos que a chegada da Joana está incluída no tempo de ler o jornal, que pode ter continuado para além da chegada (MATEUS et al., 2003, p. 157). No exemplo (02), com verbo de estado, as autoras apontam que o advérbio está incluído no intervalo de estar doente.

Mateus et al. (2003, p. 157), ainda, seguindo essa definição adotada para o Pretérito Imperfeito, ressaltam que esse tempo nem sempre apresenta características de tempo relativo a um ponto de perspectiva temporal do passado:

(03) Eu, neste momento, bebia um cafezinho.

(04) Estava à tua espera desde ontem.

(05) Se a Rita chegar/chegasse a tempo, íamos ao concerto.

(06) Amanhã ia falar consigo ao escritório, está bem?

Para as autoras, nos exemplos (03) e (04), o ponto de perspectiva temporal é o momento da fala –, através de “neste momento” e “desde ontem” (até agora). Entretanto, em (03), há uma projeção para um futuro eventualmente articulado com uma condicional e, em (04), o Imperfeito expressa um estado descrito – “estar à espera” –, não importante no momento da fala. Nos exemplos (05) e (06), o ponto de perspectiva temporal é um tempo posterior ao da enunciação, estabelecido, num caso, pela condicional (05) e, no outro, pelo advérbio “amanhã” (06) (MATEUS et al., 2003, p. 157).

A partir desses exemplos, Mateus et al. (2003) chamam a atenção para o fato de o Pretérito Imperfeito nem sempre denotar um tempo do passado, podendo, também, expressar modalidade. Já o Futuro do Pretérito⁴ assume valor temporal (“Futuro do Passado”) desde que o ponto de perspectiva temporal do enunciador seja “passado” (exemplo 07). Se esse ponto for um tempo futuro, então o verbo conjugado no Futuro do Pretérito adquire um valor modal (exemplo 08):

(07) Ontem o Rui encontrou a Maria e esta convidá-lo-ia posteriormente para presidir ao encerramento da sessão.

(08) O Rui e a Maria têm um encontro dentro de dias e esta convidá-lo-ia (*posteriormente) para presidir à sessão, se não soubesse já que ele recusava.

Como se pode observar, o Pretérito Imperfeito (doravante PI) substituindo o Futuro do Pretérito (doravante FP) é previsto em gramáticas tradicionais da língua portuguesa. Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: tal substituição corresponderia àquelas encontradas em nosso *corpus* do PP e do PB? Parece-nos que não.

4 Designado por Mateus et al. (2003) como Futuro do Passado ou Condicional.

Marine e Barbosa (2008) e Barbosa e Marine (2009, 2010, 2011) chamaram atenção para esse fato, enfatizando que, se fizermos uma revisão bibliográfica em gramáticas e em outros estudos linguísticos, verificar-se-á que, embora em algumas situações específicas, a substituição do PI pelo FP no Português seja prevista, é importante se atentar aos contextos de uso em que tal substituição é possível.

Além disso, as autoras apontaram uma questão relevante para a análise do verbo “gostar” no PI e no FP, a polidez. Hutchinson e Lloyd (1996), por exemplo, afirmam que o Pretérito Imperfeito é usado quando o falante quer fazer solicitações de forma polida. Mas será que é isso mesmo que ocorre? No PB parece que é a forma “gostaria” que é empregada como expressão mais polida de “solicitação/desejo”; porém, e para o PP? Será que ocorre o mesmo?

Fernandes (2010) argumenta que o PI, além de ser empregado para exprimir valores temporais e aspectuais (evento que ocorre no passado, ainda não concluído), também é utilizado na expressão de cortesia, timidez, amabilidade. Nessas situações de uso, de acordo com o autor, o PI possui o mesmo valor do Presente do Indicativo, como forma de polidez para atenuar uma afirmação ou um pedido, “designa-se imperfeito de cortesia” (FERNANDES, 2010, p. 44):

(09) Podia informar-nos onde fica a Rua Direita.

(10) Queria um copo de água, se faz favor.

O autor afirma ainda que, no Português de Portugal, é possível exprimir a cortesia com outros verbos além dos modais, citando como exemplo o verbo “gostar”:

(11) Gostava que me acompanhasses à festa.

Fernandes (2010) destaca que a cortesia por meio desse verbo, no PI, não ocorre no Português do Brasil; segundo o autor, no PB, a cortesia, a delicadeza na formulação de desejos ou pedidos e, até mesmo, de ordens, diminuindo a sua força ilocutória, ocorre com o uso do Condicional ou Futuro do Pretérito, tal como no exemplo abaixo:

(12) Gostaria que entregasse o resumo para a próxima semana.

Para ele, essa forma verbal demonstra uma maior cortesia entre os interlocutores, o que indica que estes estão mais afastados social e discursivamente. Mas será que esse uso ocorre somente no PB? Nossa hipótese é que no PP, o Futuro do Pretérito também seja empregado expressando cortesia, porém, mais especificamente, em textos “mais formais”, justamente porque indicariam esse distanciamento social e discursivo.

Partindo dessas – e de outras – discussões, os empregos do Pretérito Imperfeito (PI), bem como do Futuro do Pretérito (FP) com o verbo “gostar” nos chamaram a atenção e nos despertaram alguns questionamentos:

- (i) o que ocasionaria a alternância entre o PI e o FP em contextos com o verbo “gostar” no PP e no PB?

- (ii) Seria somente porque, de acordo com Mira Mateus et al. (2003, p. 157), o PI não denota sempre um tempo no passado, podendo também expressar valores modais?
- (iii) Aspectos pragmáticos, em especial a polidez, podem estar relacionados a essa alternância?
- (iv) O estilo mais ou menos formal de um texto é fator condicionante para tal alternância?

Diante desses questionamentos, nossa pesquisa, além de buscar definir os valores e empregos do verbo “gostar” no PP e do PB, conjugados no PI e no FP quando aquele substitui este expressando um pedido e/ou um desejo, tentará verificar, sobretudo, se o grau de formalidade exerce algum tipo de influência no emprego dessas formas. Além disso, atentar-nos-emos, porém de maneira mais discreta, para as estratégias de polidez, segundo Brown e Levinson (1987), a fim de observarmos se é possível identificar qual seria a forma mais polida do verbo “gostar” no PB e no PP: “gostava” ou “gostaria”?

Quantificação e análise geral dos dados

A partir da nossa amostra de língua escrita do Português do Brasil (PB) e do Português de Portugal (PP), selecionamos as ocorrências do verbo “gostar”, flexionadas no Pretérito Imperfeito (PI) e no Futuro do Pretérito (FP), e encontramos 170 ocorrências, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 - O número total de ocorrências

	PP Nº / %	PB Nº / %
Futuro do Pretérito (FP) (gostaria)	51 / 36 %	18 / 67%
Pretérito Imperfeito (PI) (gostava)	92 / 64%	9 / 33%
TOTAL	143 / 100%	27 / 100%

Como podemos observar, ao separarmos as ocorrências entre as formas conjugadas no PI e no FP nas duas variedades do Português (PB e PP), é notório que os percentuais de uso se apresentam em “x” e de maneira bastante equilibrada. Vejamos:

- (i) no **PP**, verificamos uma expressiva predominância do verbo “gostar” no PI (**gostava**): **64%**; já no **PB**, percentual semelhante pode ser verificado com o verbo no FP (**gostaria**): **67%**;
- (ii) no **PB**, as ocorrências do verbo “gostar” no PI (**gostava**) aparecem com um percentual de **33%**. Percentual muito próximo a este pode ser observado no **PP** para o verbo conjugado no FP (**gostaria**): **36%**.

É importante ressaltar que para expressar pedidos e/ou fazer solicitações, no PB observamos o emprego de outros tipos de verbos, tais como o verbo “querer” (Ex.: “Eu **queria** ir ao cinema hoje”). Acreditamos que esse fato pode justificar o baixo número de ocorrências do verbo “gostar” no PB (27 ocorrências vs. 143, no PP).

Fatores de análise

Considerando a alternância entre o FP e o PI no PP e no PB, a fim de analisarmos as 170 ocorrências (Tabela 1), dividimos nossos dados, classificando-os de acordo com quatro grupos:

Grupo 1: Gostar + Futuro do Pretérito (temporal) - Futuro do Pretérito expressando situações em que o evento, sob uma perspectiva passada (referência do falante), é previsto como “futuro”, ou seja, um evento que aconteceria, mas não aconteceu.

(13) Senhores e Senhoras

Aqueles que tomando os desejos pela realidade **gostariam** que estivéssemos divididos, paralisados e desmobilizados, ficam muito perplexos por o PCP, depois de ter realizado o grande comício da Festa do Avante, estar aqui hoje de novo, [...]. (Discurso de solenidade - PP)

Grupo 2: Gostar + Futuro do Pretérito (desejo/solicitação) - Futuro do Pretérito exprimindo, além de valores semânticos temporais, a noção de “desejo” ou “solicitação+desejo”:

(14) O meu problema é que a minha mãe tem um namorado, embora pense que eu não sei; e eu **gostaria** que ela casasse com ele para poder ter um pai. Como é que o posso conseguir? Maria-Lisboa [...]. (Ragazza - PP)

(15) [...] estou me sentindo pronta para ficar, mas o meu jeito exigente afasta os meninos que se interessam por mim. **Gostaria** de saber o que posso fazer. / Este parece ser um típico caso de auto--sabotagem. Comece a observar mais o seu comportamento e da próxima vez que perceber, tente mudar de comportamento. (Capricho - PB)

Grupo 3: Gostar + Pretérito Imperfeito (temporal/imperfectivo) - Pretérito Imperfeito expressando, predominantemente, valor temporal de passado e aspecto imperfectivo:

(16) O meu primeiro encontro foi demais. Eu **gostava** do Pedro e ele de mim, por isso uma amiga comum planeou o nosso ‘arranjinho’. Encontrámo-nos na casa onde costumava reunir-se o nosso grupo de amigos. [...]. (Ragazza - PP)

(17) E eu sei que ainda falta. Eu disse que a minha obsessão é gerar empregos. Eu **gostava** e ainda gosto dessa minha obsessão. Eu disse que é a minha obsessão porque já fiquei desempregado. Sei o que é um chefe de família levantar todo dia às 5 horas da manhã e andar o dia inteiro e voltar para casa com a carteira no bolso, sem emprego. (Discurso Político - PB)

Grupo 4: Gostar + Pretérito Imperfeito (desejo/solicitação) - Pretérito Imperfeito expressando, predominantemente, valores como “desejo” ou “solicitação+desejo”.

(18) Tenho 22 anos e ainda sou virgem. Nunca andei com nenhum rapaz e nunca beijei ninguém. Sinto-me muito angustiada por causa disso, porque faz com que pareça um bicho raro ao pé das minhas amigas e da minha irmã. **Gostava** de encontrar o homem da minha vida e assim deixar de sofrer desta maneira. [...]. (Ragazza)

(19) Fazendo parte da organização deste festival **gostava** de agradecer a todas as turmas por se juntarem a esta causa e agradecer a todas as pessoas que ajudaram a realizar o I Vale do Paiva. Espero que este festival tenha agradado aos presentes. Obrigado a todos. (Discurso de solenidade - PP)

Resultados da análise

Com base na classificação apresentada na seção anterior, obtivemos os seguintes quadros de resultados para o PP, considerando suas ocorrências em textos [+] formais – tabela 2 – e [-] formais – tabela 3 -:

Tabela 2 - Ocorrências na amostra do *corpus* [+] formal] do PP

Gostava vs. Gostaria	Nº / %
Gostar + Futuro do Pretérito (temporal)	06 / 9%
Gostar + Futuro do Pretérito (desejo/solicitação)	35 / 52 %
Gostar + Pretérito Imperfeito (temporal/imperfectivo)	03 / 5%
Gostar + Pretérito Imperfeito (desejo/solicitação)	23 / 34%
TOTAL	67 / 100%

Tabela 3 – Ocorrências na amostra do *corpus* [- formal] do PP

Gostava vs. Gostaria	Nº / %
Gostar + Futuro do Pretérito (temporal)	-
Gostar + Futuro do Pretérito (desejo/solicitação)	10 / 13%
Gostar + Pretérito Imperfeito (temporal/imperfectivo)	34 / 45%
Gostar + Pretérito Imperfeito (desejo/solicitação)	32 / 42%
TOTAL	76 / 100%

Observando as tabelas 1 e 2, o que mais chama a atenção é que, na amostra [+] formal dos dados do PP, o uso de “gostaria” expressando “desejo/solicitação” corresponde a 52% das ocorrências. Por outro lado, é notório que o segundo uso mais expressivo do verbo “gostar” em textos [+] formais – discursos – se dá com a forma “gostava” expressando “desejo/solicitação”: 34%. As formas eminentemente temporais desses verbos foram pouco expressivas em nossos dados: 9% de “gostaria” e 5% de “gostava”.

Sobretudo, atentando-nos aos resultados dos percentuais mais expressivos, os dados demonstram que as formas “gostava” e “gostaria”, expressando “desejo/solicitação”, são bastante utilizadas no PP em textos [+] formais, porém o uso do Futuro do Pretérito mostra-se ainda mais expressivo, já que responde por mais de 50% dos dados. Tal observação nos leva a crer, portanto, que contextos [+] formais de uso do verbo “gostar” expressando “desejo/solicitação” favorecem a forma “gostaria”.

Já a tabela 3 evidencia que, no PP, o verbo “gostar” conjugado no FP, expressando “desejo/solicitação”, mostra-se pouco rentável em textos [-] formais – apenas 10% das ocorrências – e, em seu uso eminentemente temporal, não registramos nenhuma ocorrência. Entretanto, no PI, os dados apontam um equilíbrio entre os usos do verbo: 45% expressando tempo e 43%, “desejo/solicitação”.

Com isso, podemos afirmar que em contextos de uso [-] formais, o PP favorece o uso da forma “gostava” expressando “desejo/solicitação” (43%), já que, como apresentando anteriormente, obtivemos apenas 10% de casos da forma “gostaria” usados com este mesmo valor. Por outro lado, cabe ressaltar que dado o equilíbrio de produtividade da mesma forma verbal expressando diferentes valores em contextos de uso [-] formais, no PP – “gostava” expressando tempo ou “desejo/solicitação” -, corrobora o caráter dinâmico da

língua e demonstra que uma mesma forma pode ser utilizada para expressar diferentes valores, sem que isso represente qualquer tipo de “ruído” comunicativo entre os falantes ou signifique um caos para o sistema linguístico.

Nas tabelas seguintes, 4 e 5, apresentaremos os dados para o PB em contextos [+] formal e [-] formal, respectivamente:

Tabela 4 - Ocorrências na amostra [+] formal] do corpus do PB

Gostava vs Gostaria	Nº / %
Gostar + Futuro do Pretérito (temporal)	-
Gostar + Futuro do Pretérito (desejo/solicitação)	10 / 77%
Gostar + Pretérito Imperfeito (temporal/imperfectivo)	03 / 23%
Gostar + Pretérito Imperfeito (desejo/solicitação)	-
TOTAL	13 / 100%

Tabela 5 - Ocorrências na amostra [- formal] do corpus do PB

Gostava vs. Gostaria	Nº / %
Gostar + Futuro do Pretérito (temporal)	-
Gostar + Futuro do Pretérito (desejo/solicitação)	08 / 57 %
Gostar + Pretérito Imperfeito (temporal/imperfectivo)	06 / 43%
Gostar + Pretérito Imperfeito (desejo/solicitação)	-
TOTAL	14 / 100%

As tabelas 4 e 5 confirmaram uma intuição que tínhamos como falantes do PB: a forma “gostaria” expressando “desejo/solicitação”, mostra-se altamente produtiva em nossas amostras, correspondendo a 77% das ocorrências dos textos menos formais e a 50% das ocorrências em textos mais formais. Cabe destacar que no PB não registramos nenhum uso da forma “gostava” expressando “desejo/solicitação”, o que nos permite afirmar que tal uso, rentável no PP, não é característico da variedade brasileira do Português.

Na tabela 4, podemos observar também que os 23% das ocorrências restantes em nossa amostra, concentraram-se no uso temporal do verbo no PI. Isso evidencia que no PB, em contextos “mais formais”, as formas “gostava” e “gostaria” assumem papéis distintos: “gostava” é usado para marcar temporalidade e “gostaria” para marcar “desejo/solicitação”. Além disso, dada a alta rentabilidade da forma “gostaria” (77%) na amostra [+] formal, podemos afirmar que o contexto de uso mais formal favorece a ocorrência do verbo “gostar” no FP expressando “desejo/solicitação”.

Os dados da tabela 5, que apresenta as ocorrências na amostra [-] formal, indicam que os resultados foram semelhantes aos da amostra [+] formal: 57% da forma “gostaria” expressando “desejo/solicitação” e 43% da forma “gostava” com valor temporal. Todavia, não podemos ignorar que há uma diferença de 20% entre tais formas ao compararmos os dados nas amostras [+formal] e [-formal]. Acreditamos que essa diferença seja consequência da alta rentabilidade do verbo “querer” em nossa amostra, sobretudo em contextos de uso menos formais, em que “querer” mostra-se como forma concorrente do verbo “gostar”, expressando “desejo/solicitação”.

Diante dos resultados apresentados neste artigo, pautados em usos reais da língua a partir de textos escritos ora mais, ora menos formais, concluímos, principalmente, que as diferenças de usos do verbo “gostar” no PI e no FP, quando expressam “desejo/solicitação”, são marcantes ao compararmos as variedades portuguesa e brasileira do Português.

Breve comentário sobre a polidez

Neste artigo, focamos nossas observações nos quatro fatores de análise por nós propostos e elencados anteriormente, atentando-nos, especialmente, à frequência de uso nas variedades portuguesa e brasileira do Português, bem como ao grau de formalidade ([+] e [-] formal) dos textos em que verbo “gostar”, conjugado no Futuro do Pretérito e no Pretérito Imperfeito, aparecia em nosso *corpus*.

Todavia, mesmo entendendo que o fator “polidez” deva ser por nós abordado de maneira mais profunda em estudos futuros, acreditamos ser relevante apresentarmos, por ora, alguns comentários a esse respeito, a partir do que pudemos observar com a realização desta pesquisa. Nossos resultados demonstraram que em contextos “mais formais”, no PP, o Futuro do Pretérito é mais utilizado como estratégia de polidez, aparecendo, inclusive, por meio de expressões cristalizadas, como “gostaria de dizer”, “gostaria de saber” e “gostaria de agradecer”, por exemplo. Já em contextos “menos formais”, tende-se a utilizar mais o verbo no Imperfeito e, geralmente, a este uso também está associada a ideia de polidez. Entretanto, dado o contexto “menos formal”, parece-nos que exprime uma polidez mais “tênue” em comparação ao uso de “gostaria”.

Diante disso, não podemos concordar plenamente com o que propõem Hutchinson e Lloyd (1996), quando tais autoras afirmam que o Pretérito Imperfeito é empregado em situações em que o falante expressa solicitações de forma polida. Afinal, nossos resultados para o verbo “gostar” apontam para o fato de que o Futuro do Pretérito é altamente rentável nesses casos, sobretudo no PB, em que não registramos nenhuma ocorrência com o verbo no Pretérito Imperfeito.

Além disso, os resultados que obtivemos com esta pesquisa permitem-nos afirmar que, tanto o uso do Futuro do Pretérito, quanto o Imperfeito do verbo “gostar” expressam não só “solicitações”, mas também “desejo” e “solicitação+desejo” de forma polida. Também podemos afirmar que, indubitavelmente, o grau de formalidade está diretamente ligado às estratégias de polidez e que, tanto no PB quanto no PP, contextos de uso “mais formais” favorecem o uso de “gostaria”, expressando “desejo/solicitação” de forma mais polida.

Considerações finais

Com esta pesquisa, pudemos observar que o uso do verbo “gostar” no Imperfeito (gostava) e no Futuro do Pretérito (gostaria) possui algumas características distintas no PP e no PB. O fato de estarem em contextos sócio-históricos diferentes pode ser uma evidência do quanto os fatores extralinguísticos influenciam no uso da língua, podendo levar as duas variedades do Português a terem dissimilaridades na realização de algumas formas linguísticas, como é o caso do verbo “gostar” no Imperfeito e Futuro do Pretérito, quando expressa “desejo/solicitação”.

A análise dos nossos dados nos permitiu verificar que o grau de formalidade é

um fator altamente relevante no estudo do uso do verbo “gostar”, expressando “desejo/solicitação”, sobretudo no PP. Quanto à variedade brasileira do Português, é importante ressaltar que para expressar pedidos e/ou fazer solicitações, percebemos que em nosso *corpus*, o emprego de outros tipos de verbo, tal como o “querer”, é bastante expressivo (Ex.: “Tenho 16 anos e *queria* entrar em uma boate”/ *Capricho*), o que pode influenciar e, por conseguinte, justificar o baixo número de ocorrências do verbo “gostar” em nossa amostra do PB (27 ocorrências vs. 143, no PP).

Por fim, gostaríamos de destacar que os resultados deste estudo certamente contribuirão para a descrição das variedades portuguesa e brasileira do Português. Algumas pesquisas apontam semelhanças, outras, diferenças, tal como esta e, assim, poderemos evidenciar que as variações linguísticas entre Brasil e Portugal representam, apenas, aquilo que é inerente a toda língua: a dinamicidade e a heterogeneidade. Características estas que constroem a identidade linguística de uma nação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. B.; MARINE, T. de C. Estudo contrastivo de duas variedades do Português: o emprego do verbo gostar no PB e no PP. In: BERMÚDEZ, E. M. et al. (Orgs.) . *Comunicación Social en el siglo XXI*. 1. ed. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2011. v. 1, p. 178-181.

_____. Análise descritivo-comparativa do verbo gostar no PB e no PP: um estudo baseado em *corpus*. In: MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C.; ESTEVES, E.; FONSECA, M. C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Orgs.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2010. p. 88-109.

_____. Reflexões sociodiscursivas do uso do verbo gostar no Português de Portugal. In: RESENDE, L. M.; SILVA, B. C. D.; BARBOSA, J. B. (Orgs.). *Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223-253. (Série Trilhas Linguísticas, 16)

BARBOSA, J. B. *Tenho feito/fiz a tese*: uma proposta de caracterização do Pretérito Perfeito no português. 2008. 282f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAPRICHOS. São Paulo, Brasil: Abril, 1994 a 2004. [edições diversas].

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

- FERNANDES, G. O Princípio da Cortesia em Português Europeu. In: ILIESCU, M.; SILLER-RUNGGALDIER, H. M.; DANLER, P. (Eds.). *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3-8 septembre 2007). Berlin /New York: De Gruyter, 2010. Tomo V. p. 39-48.
- HUTCHINSON, A. P.; LLOYD, J. *Portuguese: an essential grammar*. London: Routledge, 1996.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de recontextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARINE, T. C. *Um estudo sócio-discursivo do sistema pronominal dos demonstrativos no Português Contemporâneo*. 2009. 221f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.
- _____. C. Língua oral-escrita: as cartas das leitoras de revistas femininas nos estudos variacionistas. In: CONALI (Congresso Nacional de Linguagens em Interação), II, 2008, Maringá (PR). *Anais?... Maringá*: UEM, 2008. v. 2, p. 2749-2758.
- _____. O sistema dos pronomes demonstrativos no português do Brasil: uma especialização das formas. *Revista do GEL*, Araraquara, v. 2, p. 39-53, 2005.
- _____. *O binarismo dos pronomes demonstrativos no século XX: este vs. aquele ou esse vs. aquele?* 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.
- MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B. Gostava que fizessem este exercício: gostava ou gostaria? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 193-202, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.estudoslinguisticos.gel.org.br>>. Acesso em: 16 jul. 2008.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2002.
- PRISTA, A. R. *Essential Portuguese Grammar*. New York: Dover Publications, 1966.
- RAGAZZA. Lisboa, Portugal: Hachette, 1994 a 2004. [edições diversos].

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*: Describing English language. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics*: a symposium. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-199.

A tradução de termos culturalmente marcados em *Dois irmãos/The bothers*, de Milton Hatoum

(The translation of culturally marked terms in
Dois irmãos/ The brothers by Milton Hatoum)

Patrícia Dias Reis Frisene¹

¹Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto (UNESP)

patdrfrisene@hotmail.com

Abstract: This article aims at presenting and discussing some results obtained in the study of culturally marked terms in a corpus composed of the Brazilian novel *Dois irmãos* (2000), by Milton Hatoum, and its translation into English *The bothers* (2002), by John Gledson. To analyze the culturally marked terms, we adopted the interdisciplinary approach proposed by Camargo (2005, 2007) involving corpus-based translation studies (Baker, 1993, 1995, 1996, 2000) and the studies on cultural domains (NIDA, 1945; AUBERT, 1981, 2006). Considering other studies involving corpora of translated texts (Baker, 1993; LAVIOSA, 2002; BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2009), we pointed out and discussed some stylistic characteristics of the translator who can create or change representations of Brazilian culture in the target culture. The methodology used in this research required the program WordSmith Tools (SCOTT, 2007), which provides the necessary tools for data collection in the corpus of translated texts. The results showed that most of cultural markers are inserted in the material and social culture domains, and other markers are inserted in the ecological culture domain, which mirrors the theme of the book.

Keywords: Corpus research; translation studies; *The bothers*; Milton Hatoum.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir alguns resultados obtidos no estudo sobre marcadores culturais em um *corpus* constituído pelo romance brasileiro *Dois irmãos* (2000), de Milton Hatoum e sua tradução para o inglês *The bothers* (2002), de John Gledson. Para analisar termos culturalmente marcados, adotamos a abordagem interdisciplinar proposta por Camargo (2005, 2007) envolvendo os estudos da tradução baseados em corpus (BAKER, 1993, 1995, 1996, 2000) e os trabalhos sobre domínios culturais (NIDA, 1945; AUBERT, 1981, 2006). Considerando outros estudos envolvendo corpora de textos traduzidos (BAKER, 1993; LAVIOSA, 2002; BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2009), procuramos apontar e discutir características provenientes das opções estilísticas do tradutor que podem criar ou alterar representações da cultura brasileira no contexto de chegada. A metodologia adotada nesta investigação utiliza o programa WordSmith Tools (SCOTT, 2007), que oferece ferramentas necessárias para o levantamento de dados em *corpus* de textos traduzidos. Os resultados obtidos revelaram que a maioria dos marcadores culturais mostra-se inseridos no domínio da cultura material e social, e os outros marcadores no domínio da cultura ecológica, o que espelha a temática da obra.

Palavras-chave: Pesquisa de *corpus*; estudos da tradução; *Dois irmãos*; Milton Hatoum.

Introdução

Sabemos que a tradução ocupa um papel importante na difusão da literatura brasileira em todo o mundo e contribui para a construção de imagens e representações da cultura nacional no exterior. Como qualquer texto, a tradução é decorrente de procedimentos mediadores complexos e sofre alterações inevitáveis para se adequar à língua e ao contexto de chegada. De acordo com Bassnet e Lefevere, a tradução é uma “reescritura de um texto

original” e, qualquer que seja a sua intenção, “reflete uma certa ideologia e uma poética e, como tal, manipula a literatura para que ela funcione dentro de uma sociedade determinada de uma forma determinada” (LEFEVERE, 2007, p. 11).

Contudo, a tradução ainda é pouco valorizada no meio literário por ser considerada, muitas vezes, uma simples “cópia” do texto original, ou uma reprodução exata das intenções do autor. Como tradutores literários, também observamos que poucos críticos citam o nome do tradutor ao falarem de obras traduzidas no Brasil, a não ser para apontar o que eles consideram “erros” de tradução. Dessa forma, verificamos a necessidade de estudos que focalizem a tradução como um “evento comunicativo genuíno”, cuja natureza deve ser explorada e registrada (BAKER, 1993, p. 234).

Considerando que a diversidade cultural é uma questão importante na tradução, decidimos realizar um estudo comparativo envolvendo a obra *Dois irmãos* (2000), de Milton Hatoum, e sua tradução para o inglês, *The brothers* (2002), realizada por John Gledon, enfocando a tradução de marcadores culturais. As obras de Hatoum apresentam características inovadoras e estão inseridas em um contexto rico em questões sociais, políticas e culturais.

O romance escolhido para esta análise, *Dois irmãos* (2000), conta um drama familiar em cujo centro estão dois filhos de imigrantes libaneses: os gêmeos Yaqub e Omar. Rivais entre si desde a infância, Omar e Yaqub perfazem diferentes caminhos na vida, entrelaçados por experiências de conflitos e estranhamentos, cujas consequências se manifestam no desfecho da estória. Ambientado em Manaus de 1950 a 1960, o enredo abarca, além da rivalidade entre os irmãos, a história do imigrante de origem árabe no Brasil, o golpe militar, a expansão comercial e o retrato de uma sociedade burguesa na região Norte.

No que tange aos objetivos da nossa investigação, examinamos a tradução dos termos culturalmente marcados no par de obras, comparando a sua distribuição por domínios culturais. Para realizar a análise dos dados, utilizamos o *software* WordSmith Tools, criado por Michael Scott (2007), por possibilitar ao pesquisador empreender, de modo mais completo e abrangente, uma investigação em toda a extensão dos textos. Outrossim, é importante ressaltar que as análises de cunho qualitativo e de cunho quantitativo complementam-se na medida em que permitem uma melhor compreensão dos fatores mediadores no processo tradutório, bem como das tendências que podem ser evidenciadas ao longo da pesquisa.

Fundamentação teórica

Para os objetivos propostos, adotamos o arcabouço teórico-metodológico dos estudos da tradução baseados em *corpus* (BAKER, 1993, 1995, 1996, 2004) e da linguística de *corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004, 2009). Para a classificação e análise dos termos culturalmente marcados nos domínios ecológico, material, social e ideológico, recorreremos à proposta de Nida (1945) e de Aubert (1981, 2006).

O percurso teórico dos estudos da tradução baseados em *corpus* fundamenta-se, em parte, nos estudos descritivos de Even-Zohar (2000), com a teoria dos polissistemas, e de Toury (2000), com o conceito de normas.

Even-Zohar (2000) observa que a literatura traduzida pode ocupar um papel central ou periférico em um determinado polissistema literário. Para o autor, “a distinção entre uma obra traduzida e uma obra original em termos de comportamento literário depende da posição assumida pela literatura traduzida em um determinado momento”¹ (2000, p. 196). Nessa perspectiva, Even-Zohar explica que a tradução tende a ser mais criativa e inovadora quando assume um papel central na cultura de chegada. Por outro lado, quando a tradução assume um papel periférico, o que o autor considera mais frequente, ela tende a se adequar aos padrões estéticos e literários da cultura de chegada. Dessa maneira, Even-Zohar afirma que a tradução é um fenômeno cuja natureza e limites não podem ser preestabelecidos, por se tratar de uma atividade dependente das relações em um determinado sistema cultural.

Para Toury (2000, p. 198), a tradução tem uma importância cultural e deve cumprir uma função na sociedade. Para isso, é necessário que o tradutor conheça uma série de normas que são influenciadas e modificadas por fatores socioculturais. De acordo com o autor, “a tradução envolve pelo menos duas línguas e dois sistemas culturais, ou seja, dois sistemas de normas em cada nível” (2000, p. 200).² Sob a influência desses dois sistemas de normas, o trabalho do tradutor pode apresentar certas regularidades, embora sempre haja possibilidade de variações. Toury (2000, p. 201) relata que as normas referentes ao contexto de partida determinam a “adequação” da tradução com relação ao texto fonte e as normas referentes ao contexto de chegada determinam a sua “aceitabilidade”. Para o autor, essa oposição entre a adequação e a aceitabilidade deve ser o ponto de partida para a formulação de hipóteses que visam a explicar a tradução.

Com relação à metodologia, os estudos da tradução baseados em *corpus* recorrem, principalmente, à linguística de *corpus*, que se ocupa da coleta e exploração de *corpora* selecionados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística com o auxílio do computador (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325).

Na presente pesquisa, utilizamos um *corpus paralelo*, formado por um texto de partida e o seu respectivo texto de chegada. De acordo com Baker (1993), pesquisas envolvendo *corpus* de textos traduzidos resultam em uma mudança do enfoque prescritivo para o descritivo e favorecem a exploração das normas de tradução em contextos históricos e socioculturais específicos. As pesquisas realizadas por Baker envolvendo *corpora* eletrônicos paralelos ou comparáveis buscam identificar características ou traços recorrentes em textos traduzidos, descritos como traços “que tipicamente ocorrem em texto traduzido [...] e que não são o resultado de interferência de sistemas linguísticos específicos” (BAKER, 1993, p. 243). Entretanto Baker (1996, p. 179-180) ressalta que esses traços característicos de textos traduzidos são, algumas vezes, conceitos vagos e abstratos. Por isso, o pesquisador deve buscar o tipo de manifestação concreta que cada traço pode manifestar no texto de chegada, para depois considerar a forma de identificação dessas manifestações, já que o mesmo traço pode ser expresso de diferentes maneiras.

Aubert (2006) parte do princípio de que as línguas e linguagens são fenômenos culturais e explica que o marcador cultural deve ser visto “menos como um fato de dicionário e mais como de discurso” (AUBERT, 2006, p. 27). Seguindo essa linha de pensamento,

1 No original: “[...] the distinction between a translated work and an original work in terms of literary behavior is a function of the position assumed by the translated literature at a given time.”

2 No original: “Translation is a kind of activity which inevitably involves at least two languages and two cultural traditions, i.e., at least two sets of norm-systems on each level.”

o autor afirma que o marcador cultural não é perceptível na expressão linguística tomada em isolamento, nem se encontra confinado dentro do seu universo discursivo original. Para Aubert, o marcador cultural “somente se torna visível (e, portanto, se atualiza) se esse discurso original (a) incorporar em si uma diferenciação ou (b) for colocado em uma situação que faça sobressair a diferenciação” (AUBERT, 2006, p. 32-33). Dessa maneira, a percepção da marca cultural depende do olhar do pesquisador e difere em cada espaço de recepção linguístico-cultural.

Para a classificação dos termos culturalmente marcados nas obras selecionadas e suas respectivas traduções recorreremos à proposta de Aubert (1981, 2006) sobre os diferentes domínios da realidade extralinguística: *domínio ecológico*, *domínio da cultura material*, *domínio da cultura social* e *domínio da cultura ideológica*. Dependendo do contexto em que aparecem, os termos culturalmente marcados podem pertencer a um ou mais domínios.

Metodologia

Apresentamos, neste item, a composição do *corpus* paralelo de estudo, bem como os procedimentos de análise adotados em nossa pesquisa.

Composição do *corpus* de pesquisa

Introduzimos, abaixo, o *corpus* paralelo bilíngue unidirecional, que foi compilado para esta investigação.

Quadro 1: *Corpus* paralelo bilíngue unidirecional da obra de Milton Hatoum e a respectiva tradução para o inglês

Texto de partida	Texto de chegada
• <i>Dois irmãos</i> Itens: 66.706 Ano de publicação: 2000 Editora: Cia. das Letras	• <i>The brothers</i> Itens: 75.419 Ano de publicação: 2002 Editora: Bloomsbury Tradutor: John Gledson

Após a seleção do *corpus* da pesquisa, o primeiro procedimento foi o escaneamento dos textos, utilizando o Reconhecimento Ótico de Caracteres (OCR), seguido da revisão dos textos escaneados para a correção dos caracteres não reconhecidos pelo programa. Em seguida, salvamos os textos em formato “txt” para processamento pelo programa WordSmith Tools (SCOTT, 2007).

Procedimentos para a análise

O programa WordSmith Tools (SCOTT, 2007) é muito utilizado em pesquisas por auxiliar na descrição da linguagem da tradução a partir de *corpora* de textos em formato eletrônico. O programa apresenta três ferramentas de busca: WordList, KeyWord e Concord. Depois de processados os textos, utilizamos a ferramenta WordList para obter uma lista das palavras mais frequentes nos três textos em língua de partida, assim como para extrair dados sobre a riqueza lexical dos textos por meio da razão forma/item (*type-token ratio*). Dessa forma, calculamos o número total de palavras (*running words* ou *tokens*) e também

pela população da região amazônica, mas alternativas de moradia para a população ribeirinha. A explicitação dos termos complementa essa imagem, deixando claro ao leitor que esse tipo de moradia é contruída sobre estacas, na margem dos rios.

Em *Dois irmãos* (2000), a palavra “palafita” também está associada à história de Manaus. De acordo com Mantovani (2008), há uma estreita ligação entre espaço e personagens na obra, pois, a medida que o narrador desenvolve a estória das personagens, ele narra concomitantemente a estória de Manaus, seu crescimento transformado depois em ruínas e sua transição para uma outra cidade. As ruínas de Manaus também estão diretamente ligadas às derrocadas de lugares como a Cidade Flutuante, onde se encontravam um aglomerado de palafitas contruídas para abrigar, principalmente, os imigrantes vindos para trabalhar na extração da borracha. Como observa Mantovani (2008), a própria Manaus é uma importante personagem:

O Café Mocambo fechara, a praça das Acácias estava virando um bazar. Sozinho à mesa, ele ia contando suas andanças pela cidade. A novidade mais triste de todas: o lupanar lilás, também fora fechado. “Manaus está cheia de estrangeiros, mama. Indianos, coreanos, chineses... O centro virou um formigueiro de gente do interior... Tudo está mudando em Manaus. (HATOUM, 2000, p. 223)

Acreditamos que, neste estudo, a frequência elevada de termos referentes ao *domínio da cultura material* também pode representar a importância da caracterização do espaço na narrativa de Hatoum.

No que tange ao *domínio da cultura social*, encontramos o termo culturalmente marcado que obteve maior frequência na obra em língua de partida, a palavra “Caçula”, com 158 ocorrências. Essa palavra também obteve diferentes traduções no texto de chegada, como podemos observar nos excertos seguintes:

- (12) Ele teve que engolir o vexame. Esse e outros, de Yaqub e também do outro filho, Omar, o **Caçula**, o gêmeo que nascera poucos minutos depois.
He had to swallow his shame. That wasn't the only time: there were others, with Yaqub and the other son, Omar, **the younger**, the twin who had been born a few minutes later.
- (13) Quando chovia, os dois trepavam na seringueira do quintal da casa, e o **Caçula** trepava mais alto, [...].
When it rained, the two of them climbed into the rubber-tree at the back of the house, and **Omar** climbed higher.
- (14) O **Caçula** fez cara feia, tirou a gravatinha-borboleta, desabotoou a gola e arregaçou as mangas da camisa.
He made a face, took off his bow tie, unbuttoned his collar and rolled up his sleeves.
- (15) Nasceram em casa, e Omar uns poucos minutos depois. O **Caçula**. O que adoeceu muito nos primeiros meses de vida.
They were born at home, Omar a few minutes later. He was the younger, the **caçula**. He was often ill in the first few months of life.
- (16) E se o remo e as tralhas do **Caçula** lhe exaltavam o ânimo, o despojamento do espaço de Yaqub lhe esfriava a cabeça. Talvez minha mãe gostasse desse contraste.
And if the oar and the junk excited her, the severity of Yaqub's room cooled her head. Perhaps my mother liked the contrast.

Mesmo assim, essa palavra é traduzida como: *kids*, *children*, *houseboys*, *boys* e *lad*. É interessante notar que apenas a palavra *houseboy* traz em si o significado de “serviçal”. Essa ocorrência, contudo, altera a visível distinção social observada na obra em língua de partida entre os filhos dos comerciantes, que representavam uma classe em ascensão, e as crianças nativas da região amazônica, filhos dos pescadores e dos seringueiros. No excerto 17, por exemplo, “eu”, Halim, patriarca da família de imigrantes libaneses, é igualado aos “curumins”, uma vez que ambos são traduzidos como *kids*.

Outra palavra pertencente ao *domínio da cultura social* é “cunhantã”. Essa palavra que ocorre seis vezes na obra e é descrita no dicionário Houaiss (2009) como um regionalismo amazônico para “menina, jovem mulher ou moça”. As diferentes traduções dessa palavra podem ser observadas nos excertos abaixo:

- (22) Depois a mãe tinha que aturar as **cunhantãs** que assediavam seu filho.
Zana had to put up with the **local girls** who laid siege to her son.
- (23) Domingas, uma beleza de **cunhantã**, cresceu nos fundos da casa, onde havia dois quartos, separados por árvores e palmeiras.
Domingas, a lovely young **native girl**, grew up at the back of the house where there were two rooms, separated by palms and other trees.
- (24) Essas **cunhantãs** malinavam as crianças: não havia casos de estrangulamento, de vampirismo, de envenenamento, de maldades ainda piores?
These **Indian girls** cast a spell on the children: hadn't there been cases of strangulation, vampirism, poisoning, and even worse?
- (25) Se assanhava com as **cunhantãs** na beirada do matagal, entre tajás molhados; faziam carinho nele e imploravam para dar uma voltinha no Oldsmobile.
He got fresh with the **girls** on the edge of the jungle, among the wet caladiums; they caressed him and begged him to take them for a spin in the Oldsmobile.

A tradução de “cunhantãs” por *local girls*, *native girl*, *Indian girls*, e *girls* é abrangente porque abarca várias possibilidades de interpretação do termo, ou seja, essa garota pode ter nascido na região amazônica, ser residente na região, ter descendência indígena ou não ter nenhuma dessas referências.

No *domínio da cultura ecológica*, encontramos poucos termos, com baixa frequência na obra em língua de partida.

A palavra “guaraná”, por exemplo, que aparece oito vezes na narrativa, é traduzida por meio de empréstimo:

- (26) [...] dois curumins de uma família que morava no Seringal Mirim serviam **guaraná** e biscoitos de castanha aos convidados.
[...] two children from a family that lived in the Seringal Mirim neighbourhood were serving **guaraná** and biscuits made with Brazil nuts to the guests.

Para traduzir a palavra “tajás”, que aparece quatro vezes na narrativa e significa uma espécie de planta nativa da região norte do Brasil, o tradutor usa o nome científico da planta, *caladium*:

- (27) Um vaso com **tajás** enfeitava um canto do quarto perto da janela aberta para a rua.
A vase of **caladiums** decorated one corner of the room, near the open window overlooking the street.

No *domínio da cultura ideológica*, não encontramos termos que apresentassem uma frequência significativa para serem incluídos nesta análise.

Considerações finais

Com base nesse breve estudo acerca da tradução de termos culturalmente marcados presentes na obra *Dois irmãos* (2000), de Milton Hatoum, observamos algumas dificuldades enfrentadas pelo tradutor no que tange, principalmente, à tradução de termos ligados ao domínio material e social. Essa dificuldade ancora-se na relação de indissociabilidade entre texto e contexto histórico e social, fatores que são complexos e determinantes na construção das diferentes formações culturais. Alguns elementos da narrativa sofrem alterações na tradução que podem contribuir para a construção de diferentes imagens e representações da obra e da cultura de partida no contexto de chegada, como ocorre com a tradução do termo “caçula” que, no texto de chegada, deixa de enfatizar a relação entre mãe e filho presente na narrativa. Na maioria dos casos, o tradutor faz uso de modulação e explicitação para explicar aspectos culturais, como ocorre com a tradução de “cunhantã”/ *native girl/ Indian girl/ local girl* e “curumins”/ *children/ boys/ houseboys*. Acreditamos que esses resultados contribuem para melhorar nossa percepção sobre os caminhos percorridos pela tradução em face às constantes interações entre língua e cultura.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Francis Henrik. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. *Revista de estudos orientais*, São Paulo, v. 5, p. 23-36, 2006.
- _____. *A tradução do intraduzível*. São Paulo: FFLCH, USP, 1981.
- BAKER, Mona. A corpus-based view of similarity and difference in translation. In: ARDUINI, S.; HODGSON, R. (Ed.). *Translating similarity and difference*. Manchester: St. Jerome, 2004.
- _____. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 175-186.
- _____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.
- _____. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.
- _____. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Eds.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Pesquisas em linguística de corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000

CAMARGO, Diva Cardoso de. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica, São José do Rio Preto SP: Laboratório Editorial do IBILCE,UNESP, 2007.

_____. *Padrões de estilo de tradutores- PETra: investigação em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livre-Docência em Estudos da Tradução) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

EVEN-ZOHAR, Itamar. The position of translated literature within the literary polysystem. In: VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. p. 192-198.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HATOUM, Milton. *The brothers*. Tradução de John Gledson. London: Bloomsbury, 2002.

_____. *Dois irmãos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

LAVIOSA, Sara. *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LEFEVERE, André. *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

MANTOVANI, Antônio A. *O Conflito familiar e o espaço em ruínas em Dois irmãos, de Germano Almeida e Dois irmãos, de Milton Hatoum*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, XI, 2008, São Paulo. *Anais...- Tessituras, Interações, Convergências/ Sandra Nitri et al.* São Paulo: Abralic, 2008. [e-book].

NIDA, Eugene. Linguistic and Ethnology in Translation Problems. *Word*, v. 1, n. 2, p. 194-208, 1945.

SCOTT, Michael. *WordSmith Tools Version 5*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

TOURY, Gideon. The nature and role of norms in literary translation. In: VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London: Routledge, 2000. p. 198-213.